



Universidade Lisboa
Faculdade Motricidade Humana



Relatório Final de Estágio Pedagógico

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

Orientadora

Professora Doutora Maria Isabel Bayo da Silva Lopes

Júri:

Presidente

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

Vogais

Doutor Fernando Paulo Oliveira Gomes, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

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

Monica Ramos Coelho

2024



Universidade Lisboa
Faculdade Motricidade Humana



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

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

Monica Ramos Coelho

AGRADECIMENTOS

A realização do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário (MEEFEBS) constituiu um dos objetivos que pretendia concluir a nível académico. Neste percurso deparei-me com diversos desafios, tendo saído da minha zona de conforto, desde de o momento que seria a vida profissional de um docente a dificuldades psicológicas. Apesar dos inúmeros desafios, senti um enorme apoio das pessoas que me rodeavam para o meu processo de crescimento pessoal e profissional, contribuindo de uma forma ou de outra para a pessoa que me tornei hoje. Desta forma, deixo uma palavra de agradecimento.

À minha família, em especial à minha mãe, pai e irmão pelo apoio e motivação que me deram ao longo deste percurso e pela presença desde do primeiro momento da minha formação académica.

Aos companheiros de Estágio, Os Ramiros, João Real, Afonso Serpins, Francisco Freitas, Bernardo Nobre, Hugo Andrade, Jorge Rolo e Rosalina Gonçalves, por todos os momentos vivenciados dentro e fora do contexto escolar. Um enorme agradecimento a eles por todo o apoio que recebi ao longo destes dois anos e principalmente pela amizade que permanecerá no meu coração.

Aos Professores Orientadores, José Pedro Ribeiro e Isabel Bayo pela colaboração, amizade e conselhos transmitidos. Em especial ao professor José Pedro Ribeiro, por todo, os momentos de discussão, partilha de experiências que definiram o nosso núcleo de estágio e persistência ao longo do Estágio.

Aos alunos da minha turma pelo facto de ser os principais intervenientes na última etapa de formação. Serão sempre recordados como os primeiros alunos do meu percurso de docente.

Por fim, à Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB) e ao Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), pela receção, abertura e transmissão de conhecimentos ao longo do ano letivo.

RESUMO

O presente relatório ocorre no âmbito do Estágio Pedagógico realizado no 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). O Estágio sucedeu-se na Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), em Aqualva-Cacém, com uma turma de 11.º ano, no ano letivo 2021/2022.

Este relatório visa analisar todas as atividades realizadas ao longo do estágio, relatando e refletindo as complexidades sentidas, propondo soluções para ultrapassar no futuro. Este documento foi dividido em 3 partes. O primeiro capítulo remete para contextualizar o envolvimento inerente ao estágio, concretamente sobre a Escola, Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), Núcleo de Estágio (NE) e a turma. De seguida, o professor, no qual expõe todas as atividades inerentes à turma, desde do primeiro contacto com a turma até ao último momento, a avaliação final de ano. Por fim, o papel do professor na escola, mencionando as atividades fora do contexto aula, professor de Desporto Escolar (DE) e o papel de investigador na comunidade docente.

Palavras-chave: Professor; Aluno; Educação Física; Ensino; Planeamento; Avaliação; Inclusão; Intervenção; Reflexão; Investigação.

ABSTRACT

This report is part of the Pedagogical Internship carried out in the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Human Motricity. The internship took place at Escola Básica e Secundária de Gama Barros, in Agualva-Cacém, with an 11th grade class, in the 2021/2022 school year.

This report aims to analyze all the activities carried out during the internship, reporting and reflecting on the complexities felt, proposing solutions to overcome in the future. This document is divided into three parts. The first chapter sets out to contextualize the involvement inherent in the internship, specifically the School, the Physical Education Discipline Group, the Internship Nucleus and the class. Next, the teacher, in which all the activities relating to the class are described, from the first contact with the class to the final moment, the end-of-year evaluation. Finally, the teacher's role in the school, mentioning activities outside the classroom, the teacher of school sports and the role of researcher in the teaching community.

Keywords: Teacher; Student; Physical Education; Teaching; Planning; Assessment; Inclusion; Intervention; Reflection; Research.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEDMII – Agrupamento de Escolas D. Maria II

AF – Aptidão Física

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

AI – Avaliação Inicial

ASE – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo do ensino básico

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor/a de Turma

EBSGB – Escola Básica e Secundária de Gama Barros

EE – Encarregado/s de Educação

EF – Educação Física

Ext 1 – Exterior 1

Ext 2 – Exterior 2

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário

NE – Núcleo de estágio

P 1 – Pavilhão 1

P 2 – Pavilhão 2

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAT – Plano anual de turma

PIMU – Alunos abrangidos pelo Plano de Implementação de Medidas Universais

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

Índice

Introdução.....	1
Contexto Escolar	2
A Escola.....	2
Grupo Disciplinar de Educação Física.....	3
Núcleo de Estágio	3
Turma 11.º ano	4
O Professor	7
O primeiro momento.....	7
A tempo inteiro	8
Direção de turma.....	11
Projetos	12
Projeto Quantum Park.....	13
Visita ao Parque Urbano de Fitares.....	13
Descida ao Rio Zêzere.....	14
Projeto Recuperação de Bicicletas.....	15
Cartazes “Atividade Física”	17
Planeamento.....	18
Estratégias de ensino e metodologia	24
Estilos de ensino	25
Estratégias de intervenção pedagógica.....	26
Estratégias de observação e controlo	27
Avaliação	28
Na escola.....	34
Desporto Escolar e atividades.....	34
Investigação.....	38
Projeto “Será que há inclusão social na EBSGB independentemente da etnia, apoio socioeconómico, mérito e demérito escolar?”	39
O futuro.....	42
Referências bibliográficas	43
Legislação	45

Índice de Figuras

Figura 1 - Pavilhão Gimnodesportivo	2
Figura 2 - Exterior	2
Figura 3 - Exercícios critério	16

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Sociograma: aceitação social e acadêmica	6
--	---

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Conteúdos para a matéria basquetebol	24
Tabela 2 -Referências dos parâmetros da avaliação sumativa da EBSGB	30
Tabela 3 - Resultados entre popularidade e sexo	40
Tabela 4 - Resultados entre popularidade e quadro de excelência	40
Tabela 5 - Resultados entre popularidade e etnia	41
Tabela 6 - Resultados entre popularidade e ASE	41

Introdução

O presente relatório ocorre no âmbito do Estágio Pedagógico realizado no 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). O Estágio sucedeu-se na Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), em Aqualva-Cacém, com uma turma de 11.º ano, no ano letivo 2021/2022.

O Estágio Pedagógico tem como base um documento, Guia de Estágio, no qual estabelece as principais orientações para auxiliar o professor estagiário ao longo do seu percurso. O Guia diverge em quatro áreas de intervenção profissional, Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica, Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade.

Este relatório visa analisar todas as atividades realizadas ao longo do estágio, relatando e refletindo as complexidades sentidas, propondo soluções para ultrapassar no futuro. Desde o planeamento de uma turma a todas as funções que um docente realiza no contexto escola. Dessa forma, o documento divide-se em 3 partes.

O primeiro capítulo remete para contextualizar o envolvimento inerente ao estágio, concretamente sobre a Escola, Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), Núcleo de Estágio (NE) e a turma.

De seguida, no segundo capítulo intitulado O professor, no qual expõe todas as atividades relativas à profissão enquanto docente, desde o primeiro contacto com a turma, o planeamento de aula e sua lecionação, a avaliação, direção de turma e professor a tempo inteiro. Este capítulo nutre a minha evolução enquanto professora estagiária, pondo em prática toda a teoria interiorizada durante a minha formação.

Por fim, mas não menos importante no último capítulo, o papel do professor na escola, mencionando as atividades fora do contexto aula, professor de Desporto Escolar (DE), no âmbito de Voleibol masculino e o papel de investigador na comunidade docente, no qual foi desenvolvido o projeto “Será que há inclusão social na EBSGB independentemente da etnia, apoio socioeconómico, mérito e demérito escola?”.

Contexto Escolar

A Escola

A EBSGB localiza-se na União das Freguesias do Cacém e S. Marcos, na cidade Agualva-Cacém, concelho de Sintra, pertencendo ao Agrupamento de Escolas D. Maria II (AEDMII). O agrupamento é composto por cinco escolas, Escola Básica e Secundária de Gama Barros, Escola Básica Ribeiro de Carvalho, Escola Básica n.º 1 do Cacém, Jardim de Infância Cacém n.º 1 e Escola Básica de Vale Mourão. A EBSGB é a escola sede, com uma oferta educativa desde o pré-escolar ao ensino secundário regular, incluindo formação profissional e formação para adultos.

A EBSGB geograficamente encontra-se junto de bairros heterogéneos, compostos por famílias com características diferentes. Na escola foi possível observar que os alunos vinham de famílias com diversas condições financeiras, nomeadamente famílias de classe baixa (baixo rendimento) ou classe média, constatando-se que a maioria dos alunos beneficiaram de auxílio económico, Ação Social Escolar (ASE). Segundo o Plano Municipal para a integração de Migrantes de Sintra, 2018-2020, a segunda maior percentagem de estrangeiros recai sobre as pessoas oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) algo observado na EBSGB, tendo uma percentagem considerável de alunos dos PALOP (Câmara Municipal de Sintra, s.d).

A escola possui oito pavilhões, do A ao H. Seis dos oito pavilhões – A, B, C, D, E e Gimnodesportivo estão dirigidos para a lecionação de aulas, contendo salas de aula específicas e não específicas. Os restantes pavilhões, H e R, estão orientados para a prestação de serviços, o pavilhão H integra a administração da escola, sala de diretores de turma, gabinete da comissão de apoio às questões disciplinares, sala de professores, apoio às atividades educativas – papelaria e reprografia – e biblioteca escolar; o pavilhão R dá lugar ao refeitório, à cozinha, ao bufete, ao espaço de convívio entre alunos, à Eco-Lojinha e ao gabinete do Projeto para a Saúde.

O pavilhão Gimnodesportivo engloba três espaços desportivos: ginásio, pavilhão desportivo e o exterior. O ginásio é destinado à ginástica e potencialmente condição física, devido à limitação de espaços. O pavilhão desportivo subdivide-se em dois subespaços: Pavilhão 1 (P 1) e Pavilhão 2 (P 2), figura 1. O exterior também se subdivide, Exterior 1 (Ext 1) e Exterior 2 (Ext 2), figura 2. O recurso ao Ext 2 é acionado quando se encontram cinco docentes

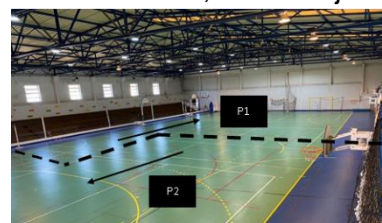


Figura 1 - Pavilhão Gimnodesportivo

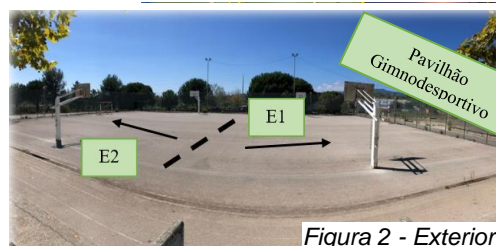


Figura 2 - Exterior

a lecionar em simultâneo). Além disso, abrange uma sala de professores, os respetivos balneários para os alunos e uma sala de materiais.

Por fim, a escola usufrui de uma vasta docência que compõem o curriculum escolar, na qual se distingue docentes de Educação Especial. Referindo o pessoal não docente, existem assistentes técnicos, psicólogas, coordenadora operacional e assistentes operacionais.

Grupo Disciplinar de Educação Física

A Educação Física (EF) na EBSGB é representada pelo grupo de recrutamento 260 e 620, incluída no Departamento Curricular de Expressões. O GDEF era constituído por onze docentes. Neste grupo havia oitos estagiários da FMH.

A abordagem primordial do GDEF foi a partilha de vários documentos com os estagiários, a rotação de espaços, os documentos de avaliação elaborados através do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) – Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) - e documentos para a avaliação formativa e sumativa. Além disso, as reuniões do GDEF passaram pela comunicação dos materiais a utilizar no Exterior e Pavilhão devido ao desgaste do material e no Ginásio, o uso de sabrinas.

O Desporto Escolar (DE) na EBSGB contou com cinco núcleos: andebol, dança, futsal feminino, ténis de mesa, voleibol feminino e voleibol masculino. Desde o primeiro momento do ano letivo, o GDEF estabeleceu que iria realizar torneios de várias modalidades, visto que algumas restrições do Covid-19 foram levantadas, permitindo a realização de várias atividades.

Desde do primeiro contacto com o GDEF deu para sentir um à vontade com os professores, permitindo realizar perguntas sobre qualquer tipo de situação e ação. Deste modo, possibilitou os mais variados momentos de partilha, nomeadamente de situações que ocorreram no seu percurso profissional, positivas ou negativas – comportamentos de alunos, tipos de exercícios que utilizaram e que estratégias utilizaram para ultrapassar suas dificuldades.

Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio (NE) da EBSGB esteve organizado em dois grupos, NE 1 e NE 2. O NE1 foi constituído por quatro elementos, três de sexo masculino e eu, inclusive, e ficámos encarregues das turmas de 11.º ano. O NE 2 também teve o mesmo número de estagiários, três do sexo masculino e um do feminino, e foram responsáveis por turmas do 8.º ano.

Pensando no percurso de vida individual dos elementos do NE 1, cada um possui um histórico desportivo vantajoso para o estágio, sendo que dois dos elementos estavam relacionados com o futebol, outro com a condição física e eu com a ginástica. Desta forma, o NE esteve em sintonia para haver partilha de informações e/ou sugestões, e para que houvesse uma boa dinâmica de aulas e soluções sobre dificuldades que iam surgindo. Além disso, devido à proximidade com o outro NE (elementos do NE 2 trabalharam em grupo com elementos do NE 1, no primeiro ano de mestrado), os NE propuseram trocas de informações, independentemente do ano a lecionar, criando pontos de vistas diferentes para a prática das matérias.

Este alinhamento entre o próprio NE 1 e o NE 2, proporcionou um ótimo clima de trabalho, espírito de equipa, companheirismo e entreatajuda, sendo uma grande vantagem para cada estagiário. Um dos exemplos foi uma mini formação que dei aos colegas estagiários sobre os tipos de ajudas na ginástica, erros técnicos, exercícios de progressão pedagógica das habilidades, evolução e posicionamento do professor nos exercícios de ginástica de solo e de aparelhos, uma vez que sou especializada nesta área – Treinadora de Ginástica de Grau I. Esta concentrava-se em vários exercícios de solo, rolamento à frente, rolamento à retaguarda, roda, apoio facial invertido e nos aparelhos, minitrampolim e plinto – salto ao eixo e entre mãos.

A mini formação tinha o objetivo de ajudar os colegas a detetar pequenos erros técnicos, colocação dos apoios – mãos e pés, posição da cabeça, braços e pernas, que progressões poderiam usar, eg. na roda, inicialmente utilizar um banco sueco para os alunos realizarem a transição do corpo de um lado para o outro, desenhar no chão/colchão o posicionamento das mãos e pés, com um colchão de pé e inclinado, o aluno realiza a roda, sendo que o objetivo é elevar a bacia e passar o mais próximo ao colchão. Relativamente ao posicionamento do professor enquanto os alunos realizam os exercícios, deve manter-se de lado durante a realização dos exercícios de solo e de mini trampolim de lado e, no plinto consoante o nível do aluno, pode iniciar de frente para aparar o impulso do aluno ou ajudar na transposição (eg. salto ao eixo).

Turma 11.º ano

Antes do início do ano letivo, os docentes reuniram-se para que houvesse uma partilha de informações referente à turma, nomeadamente sobre as classificações atribuídas no ano letivo anterior, algum tipo de referência que era necessário ter em atenção, como por exemplo, alguma doença.

A turma foi constituída por vinte e quatro alunos com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, tendo catorze alunos do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Com o objetivo de os docentes e a escola conhecerem os seus alunos, todos os anos, os alunos respondem a um questionário, nomeadamente o B6 de forma a traçar um perfil da turma. Deste questionário, pode-se perceber variados assuntos, tais como o agregado familiar, condições de habitação (eg. partilha de quarto e local de estudo), acesso a um computador e à internet, já que a implementação da tecnologia nas aulas era um fator importante. Uma vez que o grupo de estágio tinha o objetivo de começar a implementar as tecnologias nas aulas, o questionário B6 foi realizado por via *Google Forms*. Assim, facilitou-se o processo de armazenamento de informação e desperdício de papel e, visto que toda a comunidade docente utiliza este processo, abriu-se o caminho para a continuidade nos próximos anos letivos.

Para além de conhecer os alunos, é fundamental conhecer as relações entre os alunos, quer sejam oriundos de turmas diferente ou da mesma, salientando-se que esta turma teve alguns alunos provenientes de outra turma. O NE 2 decidiu utilizar o teste sociométrico para entender as relações interpessoais de cada estagiário. A sociometria é o tratamento quantitativo de todas as relações entre os seres humanas, especialmente, aqueles que compreendem a aceitação e rejeição das outras pessoas dentro de um grupo numa situação específica (Moreno,1992, as cited in Bonito, 2018). O teste sociométrico recorre à personalidade do individuo, por isso, foi realizado com o intuito de verificar a aceitação e rejeição entre os alunos, nos três domínios: académico, social e desportivo.

A nível de aceitação, no resultado geral, dos três domínios verifiquei que um aluno era o mais aceite na turma, tendo 22 votos, seguido por outro colega com 18 de 24 votos totais. Ao nível de rejeição, três alunos apresentaram valores altos, com 23, 22 e 21 votos. Com as votações dos alunos, a turma deu a conhecer a sua preferência social, tendo um grupo “popular” constituído por sete alunos, um grupo de alunos “rejeitados” quatro alunos, um aluno “controverso” e um grupo “intermédio” constituído pelos restantes alunos.

A votação transmite-se nos resultados individuais de cada domínio, enquadrando-se no grupo dos cinco alunos com mais votos. O mesmo se pode concluir com os alunos rejeitados pela turma nos três domínios, estando no grupo dos cinco alunos mais rejeitados.

Quando o grande grupo da turma se mantém ao longo dos anos de escolaridade, os alunos estabelecem contacto e criam relações, existindo grupos formados por os próprios. No sentido de não provocar desconforto na formação de grupos por parte do

professor, o teste sociograma - tratamento quantitativo de todas as relações entre os seres humanos, especialmente, aqueles que compreendem a aceitação e rejeição das outras pessoas dentro de um grupo numa situação específica (Moreno, 1992 as cited in Bonito, 2018), também indica qual a formação de grupo que cada aluno prefere.

No seio da turma, a maioria dos alunos escolheu um aluno como “o mais aceite”, relativamente aos outros grupos, as raparigas preferiram ficar com as raparigas e o mesmo aconteceu nos rapazes, tal como demonstra o gráfico 1, a turma expõe subgrupos de três a quatro elementos.

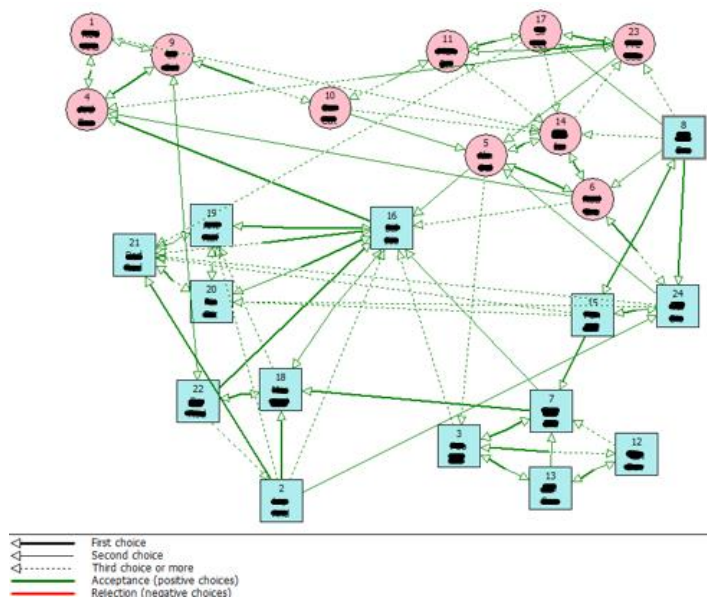


Gráfico 1 - Sociograma: aceitação social e académica

Com estes resultados, soube de antemão qual seria a relação entre os alunos quando constituísse os grupos de trabalhos. Se juntasse um aluno que tivesse apresentado dados sobre rejeição a um grupo que o tivesse rejeitado iria influenciar a prestação de todos, podendo deixar o aluno de parte levando à inexistência de cooperação durante os exercícios.

O Professor

O primeiro momento

O primeiro momento no local de estágio, a realidade com que somos confrontados é completamente diferente do que estaríamos à espera. Durante a formação académica foram-me transmitidos todos os procedimentos que iria realizar enquanto docente e os objetivos que teria que assumir como responsável por uma turma. A teoria retrata o perfil do aluno, no entanto quando chegamos à prática, verificamos que é muito mais do que idealizar, visto que numa turma nenhum aluno é igual ao outro. As necessidades enquanto indivíduos varia consoante as matérias, relacionando com a EF, pois os alunos podem ser melhores numa matéria do que noutra, e o seu nível de desempenho vai depender da sua prestação como da sua motivação. A motivação tem de ser trabalhada de forma geral, pois não pode haver apenas um trabalho individual, criando tarefas/exercícios que possam gerir a motivação para a turma ou grupos de trabalho. Além disso, que tipos de competências devemos trabalhar para atingir o sucesso do aluno e que exercícios em específico devemos produzir?

O ambiente envolvente na comunidade de docentes é muito positivo, no qual foi possível observar e usufruir da ajuda dos docentes do GDEF e os restantes professores.

Um dos pontos mais altos no decorrer do estágio foi a forma como fomos acarinhados e recebidos pelo GDEF e por todo o trabalho colaborativo em que nos envolveu (NE – 1 e 2). Além disso, o que permitiu o sucesso durante o estágio foi o NE no qual estive inserida, a entreaajuda entre todos foi a melhor recurso que poderia haver, pois era uma altura em que se trocava de opiniões sobre todos os tipos de assuntos, desde o planeamento à lecionação e à persistência de cada um, dia após dia, com o intuito de melhorar a nossa intervenção e a aprendizagem dos alunos.

Todos os momentos ocorrentes no período de estágio moldaram a minha personalidade enquanto futura docente, sejam menos ou mais positivos. Enquanto professora estagiária, senti que o crescimento que obtive foi muito gratificante, a nível profissional e pessoal, desde ser professora a tempo inteiro, assumir a direção de turma a partilha entre o GDEF e restantes docentes e criação de ligações com os variados professores integrantes na EBSGB.

Ao longo do capítulo irei abordar o processo de professor a tempo inteiro, lecionação/planeamento de uma turma durante um ano letivo e de direção de turma.

A tempo inteiro

O estágio pedagógico deu a oportunidade de experienciar o envolvimento de um professor de Educação Física (EF), com um horário completo – 20 horas de lecionação semanal, aproximando o máximo de uma realidade futura.

Este momento proporcionou a experiência de me cruzar com o 2º e 3º ciclos do ensino básico (CEB), nomeadamente o 5.º, 7.º e 9.º ano - duas aulas, uma aula de 50 minutos e outra de 100 minutos, uma vez que no estágio pedagógico fiquei responsável por uma turma do ensino secundário. Contudo entre os orientadores da EBSGB estabeleceu-se que os NE, 1 e 2, iriam trocar as turmas (8.º ano e 11.ºano) durante uma semana.

A lecionação de outros ciclos teve como objetivo que experienciássemos novas estratégias de ensino, organização de aula e disciplina, tendo a ideia que nos anos de escolaridade com uma faixa etária menor apresentariam capacidade de concentração e controlo mais reduzido.

Antes de lecionar uma aula dos diversos anos de escolaridade, houve a necessidade de reunir com os professores titulares de cada turma, pois iria dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem criado para os alunos. A conversa com os professores teve o intuito de reunir alguns dados importantes a ter em conta durante o planeamento da aula e a sua lecionação, particularmente sobre a constituição da turma, matérias preferenciais a lecionar, alunos com “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alunos perturbadores, possíveis alunos agentes de ensino e comportamento da turma. Antes das aulas em si, os planos de aula foram demonstrados aos professores titulares para verificarem se existiria algum pormenor que seria necessário alterar.

As aulas foram distribuídas em três fases, fase inicial – instrução, fase fundamental e retorno à calma. Ao longo das aulas, a fase inicial foi idêntica, dando uma breve instrução dos objetivos, exercícios a desenvolver e a organização da aula, formação de grupos. Uma vez que possuía alguns dados antes do início das aulas a lecionar, foi possível organizar grupos de trabalho conforme algumas referências e exercícios critérios direcionados para uma ou mais matérias referidas por cada professor titular, realizando aulas politemáticas. A demonstração dos exercícios variou de turma para turma, umas vezes eu própria os demonstrava e outras vezes utilizava os alunos como agentes de ensino.

Iniciando a minha reflexão pelas aulas lecionadas ao 2.º CEB, nomeadamente ao 5.º ano de escolaridade, consoante a distribuição dos espaços e as matérias a lecionar foram instruídas matérias diferenciadas, na aula de 50 minutos, voleibol e atletismo, e na de

100 minutos, ginástica. Dispondo de conhecimento prévio sobre a turma e dos alunos destacados como perturbadores foi mais fácil a criação de grupos distanciando estes alunos. Na aula de 50 minutos, na parte inicial da aula o aquecimento foi dinâmico e estático, havendo orientação para exercícios de ativação muscular; na parte principal da aula organizei a turma em estações, para que os alunos pudessem ter mais autonomia na realização dos exercícios, uma vez que já teriam algum conhecimento das matérias anteriormente lecionadas pelo professor titular. Na outra aula, de 100 minutos, a matéria abordada foi a ginástica – de aparelhos e de solo. Sendo uma matéria mais complexa, a atenção recaiu maioritariamente sobre a estação de solo, não pondo de parte as restantes estações. O comportamento dos alunos, ao longo das duas aulas, foi diferente, visto que estive em locais diferentes, um espaço aberto e outro fechado. Na aula de 50 minutos, os alunos estiveram no Exterior, conseguindo ter os grupos de trabalho distanciados, o que facilitou a sua concentração, já na aula de 100 minutos, foi ao contrário, os grupos estiveram muito próximos uns dos outros, tendo sido necessária uma maior intervenção à chamada de atenção. Nesta aula, tive de intervir algumas vezes e modificar a minha postura na aula, primeiramente os alunos eram chamados à atenção elevando o tom da voz, contudo não trouxe qualquer benefício para o bom funcionamento da aula, então apostei numa solução diferente, parava a aula num tom sereno, para chamar a atenção da turma/aluno com o intuito de refletir acerca do seu comportamento desviante, perturbador às suas aprendizagens. Independentemente do ano de escolaridade, a minha posição enquanto professora é não permitir que haja situações que possam pôr em causa o bem-estar/segurança de qualquer aluno. Deste modo, nesta turma, houve um aluno que realizou um exercício que tinha expressamente proibido de realizar, desobedecendo às minhas regras de aula, assim enquanto professora da turma, naquele dia ordenei o aluno a sentar-se, demonstrando à turma, que as regras de funcionamento das aulas são para serem cumpridas, pois poderão ser sancionados, colocando-se igualmente em risco ao desobedecer a regras essenciais de segurança.

Com alunos mais velhos, especialmente do 3.º CEB, a parte inicial foi orientada para jogos de ativação muscular como por exemplo de cooperação para averiguar a prestação dos alunos como grupo-turma. A parte fundamental, tal como ocorreu no 2.º CEB, a organização da aula foi dividida em estações, contendo duas a três matérias. A organização dos grupos de trabalho já estavam pré-definidos, contudo os jogos de aquecimento serviram para verificar se era necessário alterar algum jogo. Inicialmente, em cada estação, havia um tempo para exercícios critério – técnico, e só depois passavam para a situação de jogo reduzido. O espaço assinalado para as turmas durante esta

semana permitiu-me passar por todos os espaços, exterior, ginásio e pavilhão. A nível de condução de aula, enquanto docente das turmas passei por dois momentos distintos, em primeiro lugar foi necessário chamar a atenção aos alunos devido ao seu comportamento e/ou incentivá-los para a realização das tarefas e, por outro os alunos demonstraram um comportamento exuberante perante os exercícios propostos visto que o foco era ótimo, não havendo espaço para comportamentos disruptos durante a realização dos exercícios. A nível de *feedback*, estes ocorreram ao longo das aulas, variando consoante as necessidades dos alunos, gerais – turma/grupo de trabalho ou individuais.

Fazendo um balanço geral da experiência “Professor a Tempo Inteiro”, em todos os ciclos a que tive oportunidade de lecionar, 2.º CEB (5ºano) e 3.º CEB (7º e 9ºano) houve uma aprendizagem a nível pessoal e profissional; uma ligação especial com os alunos e seus professores de EF, abordagens diferentes da instrução e intervenção. Para o planeamento das aulas, de forma a não alterar a rotina dos alunos, a estratégia utilizada foi uma reunião pré-aulas para estabelecer alguns pontos de referência, no qual após lecionação foi a melhor decisão, conseguindo evitar comportamentos fora da tarefa ou exercícios que não fossem ao encontro dos objetivos que tinha planeado. Comparando as turmas, pode observar que os alunos de faixas etárias menores, o seu foco é muito reduzido, requerendo mais a supervisão do docente, presencialmente ou distante, recebendo *feedbacks* para terem a noção que o professor está a observar. O comportamento variou muito de turma para turma, senti que enquanto docente optei por várias posturas nas aulas, tendo uma posição mais rígida em certos alguns momentos, solicitando da minha presença firme para o cumprimento das regras de aula.

Para a troca de turmas entre núcleos de estágio ocorreu de forma conjunta, no qual houve uma reunião entre os professores estagiários para decidir qual seria a turma que cada um iria ficar tendo sempre em atenção aos horários de cada um e suas necessidades. Tal como nas turmas de 2º e 3º CEB, houve uma reunião sobre a turma, como por exemplo possíveis matérias a lecionar e espaços selecionados. O planeamento da aula passou por uma aula no exterior e outra no ginásio, onde no exterior iria iniciar uma matéria nova, o ciclismo, contudo o plano sofreu alterações, devido à falta de um docente, a aula passou para o espaço interior. Na aula de ginásio, a maior dificuldade que senti com os alunos foi os exercícios de solo, esta também foi apresentada nas outras turmas, tudo o que envolva agilidade motora e coordenação, todos expuseram dificuldades na execução dos exercícios ou receio em iniciar. Desta forma, tentei dar maior foco a estes alunos, ao mesmo tempo supervisionando os restantes para controlar o bom funcionamento da aula.

Em suma, todos os momentos da “semana com horário completo” foram uma aprendizagem como futura docente, o saber lidar com as diferentes faixas etárias, o processo que é necessário para cada um dos alunos, sendo uma aprendizagem individualizada ao mesmo tempo generalizada. Como este momento foi uma demonstração do que iremos realizar no futuro, a partilha e discussão com os professores titulares de cada turma foram uma mais valia, conseguindo estipular exercícios critérios e estratégias para levar os alunos ao sucesso, através de novos pontos de vistas ou simples dicas de como deveremos proceder.

Direção de turma

O diretor de turma (DT) exerce na escola uma função extremamente importante, constituindo um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa. Acumula ainda numerosas funções burocráticas, necessitando de desenvolver, através de técnicas específicas, capacidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa. Reconhece-se este gestor pedagógico como acumulando uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação (EE), além da relação estabelecida com os demais professores da turma. Assim, o DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. O DT constitui uma peça fundamental na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa que estabelece com os EE (Boavista & Sousa, 2013).

Além disso, o DT encontra-se numa posição privilegiada para poder agir, com outros professores, a fim de tomar decisões concretas sobre as necessidades dos alunos. Apresenta um papel de mediador curricular que procura agilizar e resolver os problemas efetivos, entender as dificuldades de adaptação dos alunos e proceder à resolução de acordo com as características intrínsecas dos mesmos (Favinha, 2010). O DT deve ser alguém que respeite as diferenças culturais e pessoais dos alunos (Clemente & Mendes, 2013) devendo sempre resolver qualquer tipo de situação individualmente, favorecendo a relação educativa com os alunos.

A aproximação do DT à realidade contextual dos alunos, tem o intuito de compreender e solucionar os problemas que impedem o seu desempenho escolar e a potencialização das suas aprendizagens (Clemente & Mendes, 2013).

O grande objetivo do DT é colaborar no desenvolvimento de processos conducentes ao êxito do ensino/aprendizagem. Para tal, promove e dinamiza um conjunto de tarefas relacionadas com a turma que lhe confere e que tenham como objetivo o sucesso educativo, tendo em conta sempre um acompanhamento individual dos alunos (Sanfins, 2018).

O estágio pedagógico deu-me a oportunidade de acompanhar a turma estabelecida como coadjuvante de DT. O primeiro momento com esta realidade foi a primeira reunião de diretores de turma, averiguando que existe um processo burocrático para qualquer situação. Desta disposição, a possibilidade de estar presente em todos os processos ocorrentes ao longo do ano letivo foi muito importante para o meu desenvolvimento como futura professora, verifiquei que todas as ações/atividades que realizamos na escola necessitam de um processo burocrático, o que às vezes pode ser um impedimento devido ao tempo necessário para tratar de todos os requisitos, a ligação dos pais/EE com a vida académica dos filhos – na turma verifiquei situações opostas, pais/EE preocupados com as classificações dos seus educando, tinham o cuidado de ajudá-los a estudar, saber como era o seu comportamento nas aulas, como houve pais/EE que não demonstraram qualquer preocupação, exemplos estes que foram observados nas reuniões de final de semestre e nas horas de atendimento aos pais/EE.

Em qualquer reunião – com os EE, conselhos de turma, houve uma necessidade de auxiliar a DT para que as mesmas ocorressem de forma regular, ajudando na sua preparação – tratamento de documentação. Como coadjuvante da DT tive uma ligação com a turma mais próxima, criando uma ligação mais profunda com os alunos, sendo um apoio extra para quando os alunos necessitassem de qualquer tipo de ajuda, por exemplo situações que ocorressem com os colegas ou a nível dos exames nacionais (eg. legislação, datas de exame...)

Projetos

Com vista o levantamento de algumas medidas sobre a situação pandémica – Covid-19, em conjunto com o professor orientador e o NE 1, organizaram-se alguns projetos para realizar com as respetivas turmas e a escola.

Projeto *Quantum Park*

Das quatro turmas, a percepção que tive acerca da matéria que os alunos mostraram menor interesse em realizar nas aulas foi a ginástica, de tal forma, queríamos que os alunos tivessem um momento de motivação ao mesmo tempo que realizavam os exercícios gímnicos (Carvalho, 1994) que realizavam no recinto escolar. Assim, decidimos ir ao *Quantum Park*, querendo demonstrar que os exercícios de solo (rolamento à frente de pernas juntas) eram a base para os saltos grandes (mortal à frente engrupado), ambos exercícios que os alunos tinham no seu currículo escolar. E como o espaço ficava próximo da escola, sendo acessível a pé, trouxe uma mais valia para os alunos. O planeamento da atividade inicialmente estava orientado para a divisão das quatro turmas em grupos homogéneos, contudo com a chegada ao espaço verificou-se que não seria possível a realização da atividade para a totalidade dos alunos presentes, apenas numa hora. Decidimos, em conjunto, que a atividade se transformaria num momento de descoberta e de prática livre para os alunos. Em termos de balanço final, ao avaliarmos a atividade averiguamos que o tempo ideal para este tipo de atividade seria duas horas. Os alunos teriam a oportunidade de usufruir de uma hora para a exploração do espaço e a outra para a realização das tarefas estipuladas. O momento de exploração trouxe imensas vantagens na relação aluno-aluno, pois entre eles foi possível verificar a entreaajuda (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto) nos diferentes espaços e relação aluno-professor, uma maior aproximação entre ambos. No final da atividade comprovou-se que o objetivo da atividade foi cumprido, elevando as habilidades dos alunos ao mesmo tempo que estes conseguissem alcançar algumas competências na matéria de ginástica, no qual foi possível verificar que todos os alunos realizaram o mortal engrupado à frente e cerca de 70% o mortal à retaguarda.

Visita ao Parque Urbano de Fitares

O segundo projeto foi a oportunidade que demos aos alunos de visitarmos e explorarmos o Parque Urbano de Fitares, ida a pé pela sua proximidade à EBSGB, devido à inutilização do espaço exterior uma vez que este apresentava bastante degradação – balizas e tabelas. Este projeto foi realizado durante uma aula de 100 minutos. A atividade consistiu numa caminha até à mata, e durante o percurso foram proporcionados alguns desafios: realizar subidas e descidas, caminhar em piso irregular e efetuar a contagem de frequência cardíaca (consistência da matéria adquirida no ano letivo anterior). Os alunos, ao longo do percurso, demonstraram inicialmente alguma repartição em grupos, no entanto ao ser explicado o objetivo da atividade, acabou por ser criado um trabalho em equipa ao

longo da mesma. Foi possível observar novas socializações, um aluno que em espaço de aula costumava isolar-se, naquele momento convivia com os colegas. A ida ao Parque de Fitares surgiu com o intuito de mostrar aos alunos que existem outras formas de fazer atividade física, e tendo em conta que existe um espaço do seu local de residência é sempre mais vantajoso, podendo realizar exercícios de condição física – aparelhos inseridos ao longo do percurso, podem usufruir de caminhadas sozinhos ou acompanhados, andar de bicicleta, entre outros.

Fazendo um pequeno balanço sobre a atividade, a turma demonstrou mais um instante de ligação, mesmo com a formação de grupos inicialmente.

Descida ao Rio Zêzere

A descida ao Rio Zêzere, planeada no âmbito da flexibilidade curricular, tendo como tema a “Água”, constituiu um evento fantástico. Antes da atividade, houve necessidade de um processo rigoroso para o planeamento, que passou pelo contacto com a empresa de atividades náuticas e empresa de transporte. Quando decididos concretizar a referida atividade realizou-se o contacto com a empresa de atividades náuticas, com objetivo de realizar a descida do Rio Zêzere (utilização de kayak) e a visita ao Castelo de Almourol. A maior dificuldade em planear a realização do projeto foi o contacto com a empresa de transportes, devido ao orçamento, disponibilidade em datas e de lotação. Assim foi necessário estabelecer vários contactos para não elevar o número de desistências por parte dos alunos; os orçamentos finais foram um pouco elevados para o valor inicialmente projetado. A necessidade que o NE 1 tinha para não elevar mais o valor total da visita de estudo, uma vez que alguns alunos passavam por dificuldades financeiras, levou-nos a ter um trabalho suplementar. Mesmo com todas as dificuldades encontradas, o NE 1 conseguiu um valor que permitiu que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar na visita de estudo. Em grupo, conseguimos ser uns heróis!

A atividade teve um grande êxito entre todos, seja na relação aluno-aluno, alunos a incentivar os outros para a conclusão do percurso, onde foi visível para todos – dois alunos socorreram um colega que se encontrava em cansaço extremo e conseguiram levá-lo para um local seguro, na relação professor-aluno, aprofundar a ligação com os alunos da minha turma e com os outros alunos foi bastante positivo, destacando o respeito entre todos. Uma das ocorrências mais marcantes adveio quando tombei do meu kayak, pois os alunos, em momento de brincadeira, incentivaram-me para que mergulhasse no rio. Todos os alunos e professores acharam hilariante devido à forte ligação que tinha com a turma que proporcionou tal situação acontecer, destaco ainda, a relação alunos com os

formadores, uma vez que se voluntariaram a ajudar na recolha de kayaks, transportando-os do local de chegada aos respetivos transportes.

Antes da viagem, tinha alguns receios: se conseguiriam realizar todo o percurso do passeio, pois a viagem de kayak desenvolvia a força muscular dos membros superiores e alguns alunos apresentavam, através dos testes de FITescolas, pouca força; se iria ficar alguém trás, implicando alterações na gestão de tempo e no final. No entanto os alunos demonstraram cooperação entre eles, entre turma, com as diferentes turmas mesmo que não tivessem grande contacto dentro e fora da escola, criando de novas amizades.

Projeto Recuperação de Bicicletas

Segundo Camara Municipal de Sintra (2019), a população de Sintra abrange 76.419 indivíduos, no qual demonstra ser uma zona bastante densificada. Com este número de habitantes, o concelho de Sintra estabeleceu algumas intervenções de reabilitação urbana, sendo uma delas a Valorização da Estrutura Verde Urbana e Promoção de Modos Suaves criando Percursos Pedonais e Cicláveis (Câmara Municipal de Sintra, 2019). Com este projeto, o concelho de Sintra foi considerado o Concelho mais ciclável em 2009, de tal forma que implementou uma Rede de Ciclovias abrangente, para melhorar a mobilidade das pessoas, como nas malhas, freguesias ou junto às praias de Sintra. Ao longo dos anos, o concelho de Sintra conseguiu inaugurar várias ciclovias, tendo um plano de extensão que chegaria a 39 quilómetros, envolvendo várias zonas, Rio de Mouro, Cacém, cidade de Aqualva-Cacém, Mira Sintra, Colares, Praia das Mações, marginal atlântica, entre outros (Ciclovias, 2008-2024).

O projeto Recuperação de Bicicletas envolveu o GDEF e a EBSGB. Este projeto “nasceu” através de uma proposta realizada pelo professor orientador da escola, José Pedro Ribeiro, tendo-nos desafiado a recuperar umas bicicletas que se encontravam no primeiro andar do Pavilhão Gimnodesportivo para que pudessem ser utilizadas em contexto aula, durante o ano letivo 2021/2022, ano do Estágio Pedagógico.

A manutenção das bicicletas foi um processo facilitado, entre o NE 1 e a Direção do Agrupamento, referentes às compras de materiais necessários. Além disso, a flexibilidade dos professores estagiários e docentes de EF permitiu que se arranjassem as ferramentas para consertar as bicicletas, este foi o critério fulcral para a rapidez com que o projeto andou para a frente. Com as bicicletas em funcionamento foi necessária uma reorganização dos materiais na arrecadação, permitindo que existisse um espaço para as mesmas, a criação de uma lista de materiais para a manutenção das bicicletas e a elaboração de um regulamento de utilização para todo o GDEF permitindo dar continuidade

ao projeto. Após a finalização da primeira parte do projeto, recuperação das bicicletas, passámos à integração das bicicletas como matéria curricular a lecionar – “Ciclismo”, através de propostas apresentadas aos docentes de EF pelos NE 1 e NE 2, pois acabámos por trabalhar colaborativamente.

Numa fase inicial foi essencial um levantamento dos alunos que sabiam e não sabiam andar de bicicleta para definir o número de bicicletas sem pedais, pois alguns destes alunos comentaram que nunca tinham andado de bicicleta. Com este registo, foi fundamental uma avaliação inicial para estabelecer as dificuldades dos alunos e adaptações necessárias para encaminhar o aluno ao sucesso (figura 3).

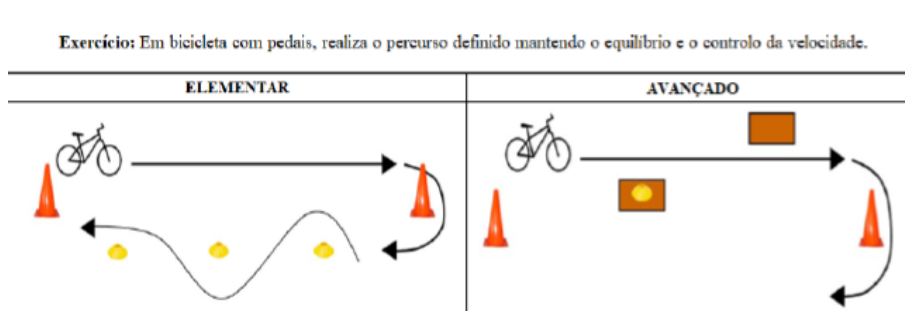


Figura 3 - Exercícios crítico

Tendo todos os dados sobre os diferentes níveis dos alunos, os professores precederam aos critérios de avaliação conforme estipulados pelos professores orientadores, perante três níveis:

- Nível Introdução:
 - Monta/Desmonta na bicicleta
 - Anda em linha reta, em equilíbrio
 - Realiza curvas à direita e à esquerda
 - Trava controladamente com ambos os travões
- Nível Elementar:
 - Inicia o andamento pedalando
 - Anda em linha reta, em equilíbrio
 - Realiza curvas à direita e à esquerda
 - Trava controladamente com ambos os travões
 - Realiza percurso demonstrando equilíbrio e controlo da bicicleta
 - Adapta o selim à sua altura
 - Normas de circulação na via pública e em vias cicláveis, incluindo regras e sinais de trânsito
- Nível avançado:

- Baixa o tronco para passar por baixo da fasquia
- "Em andamento em linha reta, retirar as duas mãos do guidador alternadamente "
- Transfere um objeto de uma superfície para outra
- "Em andamento em linha reta, olha para trás"
- Conduz apenas com uma mão
- Realiza percurso demonstrando equilíbrio e controlo da bicicleta
- Adapta a bicicleta às suas principais medidas antropométricas e realiza manutenção da bicicleta

Com os três níveis de habilidades motoras, foi essencial a estipulação dos espaços da escola para a concretização dos exercícios. Assim, o local mais apropriado foi o Exterior, no qual continha uma rampa com algum grau de inclinação e o campo de futebol. O nível introdução caracterizou-se pela utilização de bicicletas sem pedais, fazendo com que os alunos sentissem confiança e ganhassem consciência corporal – o equilíbrio. Uma vez que os alunos utilizavam as bicicletas sem pedais, foi necessário o uso da rampa para criar dinâmicas de velocidade e manuseamento dos travões.

A implementação das bicicletas em conteúdo aula foi a matéria sensação na EBSGB, providenciando aos alunos terem a sua primeira experiência numa bicicleta. Da minha turma, o momento alto deste projeto foi o manuseamento da bicicleta com pedais, no qual inicialmente houve alunos que utilizaram bicicletas sem pedais e no final do ano, todos já conseguiam andar, sem grandes dificuldades. O sentimento de ver a evolução dos alunos foi muito gratificante, onde podiam transpor esta aprendizagem para o contexto fora da escola, criando novos hábitos de vida saudável.

Cartazes “Atividade Física”

O projeto Cartazes “Atividade Física” teve o objetivo de otimizar a condição física pelo GDEF. A finalidade do projeto foi desenvolver quatro cartazes com inúmeros exercícios, sempre ilustrados e codificados (os exercícios estavam assinalados com um código), para ajudarem na explicação e visualização. Estes cartazes possuíram o propósito de dar assistência nas estações de condição física, algo comum nas aulas realizadas pelo GDEF. Deste modo, os professores levavam os cartazes e assinalavam os códigos dos exercícios a realizar. A criação do projeto e sua aplicação teve um parecer positivo pelos professores de EF.

Planeamento

A escola assume um papel curricular, como intermediária entre as decisões político-administrativas e as situações da população estudantil que a frequenta. Compete a cada escola adequar as orientações nacionais à sua realidade, proporcionando o direito de cada aluno a aprender, implicando um trabalho de equipa entre os docentes. A organização dos professores é o fator determinante para a eficácia do currículo e a proposição básica de uma resposta educativa e pedagógica às necessidades dos alunos. O trabalho de gestão do currículo passa por órgãos do estabelecimento, órgãos intermédios – departamentos curriculares –, conselhos de turma e por cada docente. Assim, o professor tem a autonomia e responsabilidade para intervir nas decisões curriculares, colaborando na definição das orientações curriculares, analisando, questionando e redefinido de forma as organizar. O processo de gestão do currículo requer um planeamento estratégico, solicitando uma conceção finalizadora e orientadora, sendo também flexível e aberta.

Numa situação pedagógica, o planeamento, ação e avaliação são os seus eixos, configurando um processo mais global de análise e reflexão da mesma. A melhoria da situação pedagógica visa três aspetos: planear consoante os objetivos e o contexto; agir em função do planeamento, das interações estabelecidas e do feedback recebido; avaliar o processo desenvolvido em comparação com os resultados, reformulando a ação.

Os processos de planeamento podem ser quanto possíveis explícitos e formalizados, tendo uma prévia tomada de decisão. A avaliação pode ser mais ou menos consciente e fundamentada, para que haja um avanço para a seguinte situação. A forma como o professor planeia a ação, age e avalia representa uma perceção do real. Assim, o planeamento molda um processo de decisão fundamentada, implicando numa conceção estratégica global da ação pedagógica.

Desta forma, o planeamento é mais que uma técnica de definição e organização das atividades e tarefas, levando à aquisição de um objetivo na exploração de um conteúdo. Corresponde a um processo decisional fundamentado que envolve uma conceção estratégica global da ação pedagógica, sendo operacionalizada de forma mais precisa e detalhada (Roldão, 2009, citado por Leite, 2010).

Na EF, o professor é a pessoa que avalia os alunos (maioritariamente pela observação) por critérios informais. O interesse, capacidade geral e comportamento do aluno são conceitos demonstrados na aula, contudo estes conceitos não tornam a avaliação clara, necessitam de uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem. Para facilitar a reflexão, a utilização de fichas de observação ou anotações pode contribuir positivamente. A Avaliação deve-se compreender por várias dimensões:

- Deve ser continua, desde a avaliação diagnóstica, formativa a sumativa.
- Deve englobar os vários domínios (cognitivo, afetivo, social e motor).
- Deve referir às habilidades motoras básicas (jogo, dança, ginástica e aptidão física).
- Referenciação das qualidades dos movimentos apresentados pelo aluno e seus conhecimentos.
- Deve ter em conta os critérios propostos pelo programa de ensino.

O processo de avaliação abrange vários aspetos, observação e/ou anotações sobre o interesse, participação, capacidade de cooperação do aluno, autoavaliação, trabalhos escritos, testes das habilidades motoras e capacidades físicas, resolução de situações difíceis, entre outros (Betti & Zulian, 2002; Darido, 2012).

Antes de inicial qualquer processo de ensino-aprendizagem é necessário um planeamento, seja a curto/médio ou longo prazo, tendo em mente estratégias em prol do sucesso. Durante o estágio pedagógico foi realizado um plano anual da turma (PAT), como instrumento individual do professor. Este documento foi a base de todo o processo de aprendizagem enquanto docente e planeamento das diversas matérias estabelecidas para o 11.º ano. Claro que o plano foi sofrendo alterações ao longo do ano letivo, pois foram surgindo sempre alguns imprevistos que tive de adaptar ao longo do nosso percurso.

Inicialmente o PAT começou com a definição das aulas com os respetivos espaços letivos – Exterior, Pavilhão e Ginásio, dividido por dois semestre e quantidades de materiais presentes na arrecadação da EBSGB para as futuras aulas.

Após a conclusão dos documentos, tendo em vista o calendário letivo e respetivas interrupções, ocupação de espaços deu-se a definição por etapas ao longo do ano. Segundo Araújo (2017), o planeamento está dividido em quatro etapas. As primeiras semanas do ano letivo foram definidas para a realização da avaliação inicial (primeira etapa), etapa esta importante para o conhecimento geral da turma (comportamento e afetividade entre os alunos), identificação das matérias prioritárias, definição de nível dos alunos e estruturação dos grupos de nível, tal como indica Ministério da Educação, 2001, a primeira etapa compreende-se por avaliação inicial, do qual o propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano letivo, provindo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.

Na segunda etapa, o principal objetivo passa pela aprendizagem e desenvolvimento das matérias que os alunos demonstraram mais dificuldades, as prioritárias. A terceira

etapa caracteriza-se pelo desenvolvimento e consolidação, (Ministério da Educação, 2001).

Por último, a quarta etapa, trata-se da consolidação e revisão das aprendizagens adquiridos ao longo do ano letivo (Ministério da Educação, 2001).

Perante a primeira etapa, Avaliação Inicial (AI) surge o PAI. Uma vez que nos encontrávamos num período de abrandamento da situação pandémica, permitiu ao GDEF avaliar os alunos nas Atividades Físicas Desportivas (AFD) e Aptidão Física (AF), com a exceção das matérias de contacto físico, por exemplo dança. No entanto, os alunos tinham de realizar todas as avaliações de máscara a não ser velocidade de 40 metros.

A AI tem uma função orientadora no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um ponto de partida na definição dos objetivos estipulados para os alunos (plano de desenvolvimento do aluno referente aos níveis introdução, elementar e avançado). Este processo permite diagnosticar o nível do aluno, conhecendo-se, assim, as suas facilidades, bem como as limitações e dificuldades. Deste modo, realiza-se o prognóstico do aluno, definindo o nível onde se deverá enquadrar ou manter o patamar indicado para o ano de escolaridade (Carvalho, 2017). Além disso, a AI visa o sucesso, a melhoria das aprendizagens e os objetivos de ciclo, aceitando a inclusão e igualdade de oportunidade. Esta avaliação tem como objetivos, diagnosticar e prognosticar para definição de um plano de aprendizagem, o prognóstico suporta o conjunto de decisões curriculares com um combinar de metas para cada matéria (Araújo, 2017).

Na AI foi planeada para quatro semanas, uma vez que o espaço estipulado para a turma era contínuo, a rotação de espaços permitia duas semanas seguidas no Pavilhão e duas no Exterior e Ginásio, em que quatro a quatro semanas trocava os espaços, P 1 para P 2 e a ordem do espaço Exterior e Ginásio. Uma das preocupações que tinha era a visualizar situações nos jogos de cooperação e oposição, assim sendo, definiu-se que as aulas de 50 minutos serviriam para observação das matérias individuais devido à limitação de tempo e as aulas de 100 minutos para as matérias coletivas, Jogos Desportivos Coletivos (JDC), tendo mais tempo para observar os diferentes níveis dos alunos. No espaço Ginásio, a avaliação com a utilização de telemóvel – os alunos gravavam-se a realizar os exercícios e conseguiam ter um espírito crítico das suas prestações –, teve êxito no ano letivo anterior, dessa forma, foi novamente utilizado no presente ano, seja na AI ou nas restantes aulas que envolveria ginástica. Os grupos de trabalho para a AI foi feita recorrendo aos resultados obtidos na avaliação sumativa do ano letivo anterior, permitindo averiguar os níveis dos alunos, mais facilmente, utilizando grupos homogéneos, todavia, ao longo do ano letivo os grupos poderiam ser alterados consoante os níveis que fossem

apresentando nos diferentes momentos de avaliação. Ou seja, as classificações do ano letivo anterior ditavam os grupos de trabalho iniciais, no entanto, durante a prática ia modificando-os de acordo com a prestação dos alunos, e, no final de cada avaliação emergiam os grupos de nível. Esta estratégia, no início do ano letivo, foi ideal para averiguar o nível dos alunos, mesmo sem ainda conseguir identificar o seu nome, e assim não necessitava de listas, o que me faria perder tempo útil de aula.

Na ginástica, os alunos utilizaram os seus telemóveis para gravarem a sua prestação, enviando para mim à posteriori. A vantagem da utilização do telemóvel trouxe tempo para visualizar as prestações dos alunos com calma, em que podia observar fora do tempo letivo e dar jus às suas competências, porque se os observasse durante as aulas, não iria captar todos os critérios de avaliação e teria que realizar um momento formal de avaliação com todos os alunos. Desta forma, os alunos executavam os exercícios critérios da AI, ao mesmo tempo realizavam mais vezes, criando mais motivação entre eles para enviarem o melhor vídeo.

A conclusão da AI tornou-se numa ferramenta importantíssima para a formalização do PAT, pois a partir destes resultados concretizou-se o planeamento para o restante ano letivo, pelas etapas referidas acima.

A formação da PAT contém toda a informação necessária para que haja um procedimento coerente em todas etapas, desde da 1.^a etapa à 4.^a etapa. Neste documento integra uma caracterização da escola e dos seus espaços, do GDEF, da turma – questionário B6 (descrição sobre cada aluno) e teste sociométrico (análise sobre as relações entre os alunos), AI e seu balanço, planeamento para o respetivo ano letivo (anual), objetivos gerais e específicos para cada matéria, estratégias de ensino e avaliação para diferentes áreas de extensão da EF. Este documento traduz-se na base de produção de qualquer documento futuro, pois parte daqui todos os procedimentos a seguir nas seguintes etapas, tendo como suporte a AI.

Após concretizada a 1.^a etapa, as seguintes foram planeadas consoante a anterior, neste caso a 2.^a etapa através dos dados recolhidos na 1.^a e assim sucessivamente. A 2.^a etapa foi planeada conforme as avaliações dos alunos, matérias que apresentavam maiores dificuldades – matérias prioritárias. A nível do planeamento das matérias prioritárias com os espaços estipulados não senti qualquer dificuldade, tal como a elaboração dos grupos de trabalho, organizados por grupos de níveis (a turma demonstrou um nível homogéneo, não havendo grande dispersão de níveis entre os alunos). Ao longo desta etapa pude aperceber-me que ocorreu um erro no planeamento, esta perceção trouxe duas situações, a primeira foi que o que estava planeado necessitava de um ajuste

na questão de estipulação de matérias/avaliações e os dias definidos para tal, visto que esta etapa finalizava no final do 1.º semestre e a outra foi a possibilidade de alterar o planeamento pois não é um documento estanque.

O planeamento da 3.ª etapa traduziu-se no momento mais importante – Desenvolvimento e consolidação das aprendizagens, no qual as matérias anteriormente lecionadas seriam consolidadas, sendo que seriam introduzidas novas matérias, todas as matérias programadas para o respetivo ano eram lecionadas. Ao contrário da 2.ª etapa, os grupos de trabalhos tiveram que ser reajustados consoante as necessidades dos alunos. Neste momento queria verificar que fazendo grupos heterogéneos iria trazer mais vantagens para o rendimento da turma, contudo pode apurar que tendo alunos com níveis diferentes de habilidades não ascendia as competências dos alunos de níveis inferiores, em que os alunos com grandes facilidades na realização dos exercícios só jogavam entre si, deixando os outros de parte. Deste modo, a decisão para os grupos de trabalho seria de homogeneidade, em que haveria mais cooperação entre todos e foco para o objetivo final do exercício/tarefa.

Para a última etapa tive o objetivo de consolidar as aprendizagens, sendo que esta teve um número de aulas mais reduzido em comparação com a 2.ª e 3.ª etapa. Com as modificações realizadas anteriormente, o planeamento desta etapa não requereu de ajustes, uma vez que serviram para realizar a formalização da avaliação formativa (realizada ao longo das aulas) e a avaliação sumativas das matérias.

Vendo o planeamento no seu geral, penso que consegui adaptar-me às circunstâncias que iam acontecendo, mais dias ou menos dias de interrupções letivas geridas pela Direção Geral de Saúde com o Ministério da Educação, erros de planeamento que careciam de alterações. O planeamento da AF teve sempre em conta os espaços de interior, Pavilhão e/ou Ginásio, além disso, para não ter apenas os testes de AF, senti a necessidade de criação de estações de condição física para melhorar a prestação dos alunos – aptidão cardiovascular, aptidão neuromuscular, tendo em mente os seus diferentes níveis, algo que demonstrou ser benéfico para eles. A criação de estações para a condição física recaiu sobre o primeiro momento de avaliação de AF. Com os resultados em mão, averigui que os alunos estavam dentro da zona saudável estipulada pelo PNEF, contudo tinham potencialidade para melhorar as suas classificações. Assim, o objetivo das estações de condição física tinha a finalidade de aperfeiçoar as habilidades físicas dos alunos, melhorando a coordenação motora, aptidão e a sua aptidão cardiovascular. As estações variaram consoante o planeamento: na aptidão cardiovascular foi utilizado uma aplicação “*Relive*” que monitorizava o percurso dos alunos e km’s percorridos durante “X”

tempo – aplicação utilizada no ano letivo anterior e teve *feedback* positivo dos alunos. Com estes dados criei um ranking de km's percorridos ao longo das aulas entre a turma e as restantes turmas do NE 1, gerando maior motivação para a corrida; para o fortalecimento dos membros inferiores e superiores, recorri aos cartazes “Atividade Física” para a escolha dos exercícios, estes baseavam-se nos testes FITescola, abdominais e flexões, para estarem formalizados com os critérios de avaliação, como outros exercícios, agachamentos, prancha, tabatas, entre outros bem como vídeos de condição física a partir da plataforma *Youtube* e por último para a coordenação, havia sempre um exercício de saltos com corda, escadas e percursos para percorrer (*zig-zag*). As tarefas foram aceites pela turma, tendo demonstraram empenho na realização das mesmas.

Para a avaliação da AF ficou definido para três momentos, um no início do 1.º semestre para ter uma referência para o restante ano letivo e os restantes momentos no final de cada semestre, para visualizar a evolução dos alunos.

Um das dificuldades mais sentidas foi a organização das aulas em relação às matérias a lecionar com as devidas avaliações, o tempo que necessitaria para avaliar os alunos no seu esplendor. Além disto, houve uma aluna que apresentou um atestado médico, no qual não poderia realizar as aulas que exigiria maior carga física, o que implicava um ajuste no planeamento – realização de trabalhos escritos e auxílio nas aulas, dando conteúdos teóricos sobre as matérias. Contudo, o professor orientador da escola já tinha comentado sobre a possível situação da aluna, pois teria sofrido de uma lesão no ano letivo anterior.

O planeamento foi formalizado de forma macro para micro, no qual o PAT escrutinava todas as decisões que previa realizar ao longo do ano letivo. Todos os documentos produzidos procuravam uma continuidade, criando uma ligação entre eles. Em cada documento descrevia os objetivos gerais e específicos para cada matéria e grupos de níveis dos alunos, a organização das matérias em relação ao número de aulas para que houvesse consistência no seu desenvolvimento. A nível mais micro, encontram-se as Unidades de Ensino (UE). Segundo Quina, 2009, a UE desdobra-se por um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes e centradas na persecução de um conjunto de objetivos, no qual deve conter um número de aulas suficiente para a aquisição dos domínios. Como também descreve que unidades com poucas aulas, menos de 6, dificilmente poderá haver aquisição de aprendizagem observável e com elevado número, mais de 12 aulas, não se ajusta ao ecletismo da EF por manifestar-se falta de tempo.

Estas pormenorizavam tudo o que iria ocorrer de duas em duas semanas, quatro a cinco aulas, uma vez que a rotação para a minha turma era regular, permitindo assim

rotinas e foco nas aulas, pois o seguimento das mesmas era contínuo. Em cada UE constatava os planos de aulas correspondentes aqueles dias, colocando exercícios e suas respectivas descrições. Após cada aula e olhando para o plano da mesma conseguia verificar se ia ao encontro do pretendido, se necessitava de algum ajuste nos exercícios – mais tempo de exercício de técnico ou técnico-tático e aumentar ou diminuir a dificuldade. Foi a partir dos planos de aula que sentia a falta de reajustar as UE em relação às necessidades dos alunos, para os levar ao sucesso.

As UE ao longo de cada etapa foram descritas a cores. Esta estratégia serviu para assinalar os conteúdos programados ao longo das UE assim como das aulas, pois o horário letivo continha aulas de 50 minutos e de 100 minutos. Por exemplo, os conteúdos da matéria de basquetebol foram efetuados com três cores distintas, o azul para um número específico de UE, 1.^a, 4.^a e 6.^a, o roxo para as aulas que coincidiam com outras matérias, 2.^a, 3.^a e 5.^a e preto todos os conteúdos a trabalhar em todas as UE que em a matéria estaria incluída, tal como demonstra a tabela abaixo (tabela 1).

Tabela 1 - Conteúdos para a matéria basquetebol

Basquetebol			
Grupos de nível	Grupo Inferior	Grupo Médio	Grupo Superior
	Nível Parte Elementar	Nível Elementar	Nível Parte Avançado / Avançado
Objetivos específicos	<p>Ataque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desmarca-se e corta para o cesto; • Passa a um companheiro em posição mais favorável; • Lançamento na passada; <p>Defesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posição defensiva básica; <p>Gestos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arranque em drible; • Drible de proteção. 	<p>Ataque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aclara em corte para o cesto; • Liberta-se do defensor para finalizar ou passar; <p>Defesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificulta drible, passe e lançamento; • Dificulta abertura de linhas de passe; <p>Gestos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançamento em salto • Passe com 1 mão 	<p>Ataque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desmarca-se e ocupa racionalmente o espaço 5x5 • Conjuga ações com companheiros quando em está superioridade • Participa no ressalto e se ganha a bola lança ou passa com oportunidade • Desmarca-se nos espaços aclarados pelos colegas <p>Defesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ultrapassado por adversário, recupera • Ajuda companheiro ultrapassado • Bloqueio defensivo no ressalto

Estratégias de ensino e metodologia

Além do planeamento das matérias consoantes a rotação de espaços, foi preciso ter atenção a outros pormenores. Tais como as estratégias de ensino e metodologias, estilos de ensino, estratégias de intervenção pedagógica e estratégias de observação.

Estilos de ensino

A teoria do espectro baseia-se na tomada de decisão, estrutura subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, delineando opções de ensino e aprendizagens (estilos/comportamentos). Cada comportamento sucessivo deriva da mudança sistemática e acumulativo de decisões do professor. A alteração de decisões em cada estilo, cria um conjunto diferente de objetivos de aprendizagem, desse modo, cada estilo é uma referência de decisão-relação que dirige o professor e o aluno a um conjunto específico de objetivos e resultados de aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008).

Desta tomada de decisão, poderia seguir dois caminhos, estilos de ensino convergente e divergente. Os estilos convergentes levam o aluno a reproduzir uma série de movimentos a pedido do professor, enquanto os estilos divergentes fazem com que o aluno descubra soluções para o(s) exercício(s) fornecido(s) pelo professor.

Na fase inicial do ano letivo senti a necessidade de utilizar os estilos convergente, devido a não conhecer a turma e suas capacidades, permitindo assim um maior controle da turma. Durante a AI, foi aplicado o estilo de ensino por comando para que os alunos conhecessem os exercícios a realizar, o que facilitava a sua avaliação.

A partir da AI, os estilos de ensino variaram um pouco consoante as matérias a lecionar, o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos. Todavia, com o avançar do ano letivo, as aulas orientavam para utilização de estilos divergente, proporcionando um maior grau de liberdade e autonomia. O aluno concretizava mais vezes os exercícios em prol do seu sucesso, onde via os colegas a atingir o objetivo e este queria superá-los.

Ao longo das aulas, senti que a utilização dos estilos convergente em matérias que os alunos apresentavam maiores dificuldades era mais vantajoso, pois explicava o exercício e seus critérios. Posteriormente recorreria a estilos de ensino mais divergente nas matérias que os alunos já tinham conhecimentos de alguns critérios de êxito. A nível dos JDC, os exercícios agruparam os dois estilos, para trabalhar a questão técnica decidi utilizar um estilo de tarefa e numa situação de jogo reduzido, um estilo divergente – Descoberta Guiada e Descoberta Divergente. Na matéria de ginástica, de solo e de aparelhos, os alunos seguiram mais um estilo convergente, sendo uma matéria mais técnica e que os próprios alunos conseguiam observar uns aos outros, de tal forma que ao longo das aulas estiveram presentes diversos estilos – Tarefa, Recíproco, Autoavaliação, Inclusão. Porém, esteve presente um estilo divergente, Programa Individual, dando abertura para os alunos entre eles conseguissem arranjar estratégias para ultrapassar as suas dificuldades. Em atletismo, os alunos seguiram um estilo divergente – Descoberta Convergente e Divergente, fazendo questões técnicas sobre a realização das diversas

disciplinas, em que o aluno tem de procurar/pensar sobre a resposta correta para executar em prática, o mesmo serviu para a matéria de raquetas. Na matéria de dança, os alunos seguiram um estilo Recíproco – Estilo convergente, devido à dificuldade apresentada nas aulas, promovendo a relação entre eles e ao mesmo tempo trabalhar a parceria. Os alunos compreendiam quais os passos a realizar, neste caso de aeróbica, e em grupos realizavam o esquema. Dando oportunidade para que os mesmos se observassem uns aos outros para se autocorrigirem.

Estratégias de intervenção pedagógica

Ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagens mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor (Onofre, 1995). Para uma intervenção pedagógica de qualidade, o professor deve enquadrar-se dentro de quatro dimensões distintas: instrução; organização; disciplina; clima relacional (Siedentop, 1983).

A primeira dimensão remete para as medidas que contribuem para o desenvolvimento da qualidade da instrução, avaliação geral das atividades e do acompanhamento com os alunos (Siedentop, 1983). Ao longo das aulas, a instrução foi rápida e objetiva, salientando a informação importante para o bom funcionamento da aula. Ao decorrer do tempo fui percebendo que conseguia ser explícita com o pretendido nos exercícios, mesmo em aulas com diversas matérias, agrupava a turma para demonstrar e explicar as estações, de modo a facilitar a(s) rotação(ões) a seguir. Além disso, para que a instrução fosse captada por todos, houve estratégias a adotar, alunos de costas para as outras turmas que permaneciam no mesmo espaço (pavilhão). Esta estratégia apresentou melhorias a nível da concentração dos alunos perante a instrução do professor.

A dimensão organização passa por várias vertentes, tempo, turma, espaço e materiais disponíveis (Siedentop, 1983). Esta passou uma gestão de tudo, ou seja, formação dos grupos consoante os diferentes níveis de desempenho dos alunos, transição entre estações e circulações. A maior dificuldade que tive durante as aulas foi a definição do tempo em cada rotação de estações, não no papel, mas sim em prática. No início do ano letivo demorava mais tempo na primeira rotação, o que influenciava o funcionamento da restante aula, podendo não conseguir concretizar todos os exercícios estipulados no plano de aula. Contudo, com o passar do tempo fui conseguindo melhorar este aspeto, adquirindo facilidade em reconhecer a passagem de tempo mentalmente ou visualizar mais vezes o relógio que estava na parede do pavilhão.

Na dimensão disciplina, em todas as aulas, os alunos eram lembrados das regras de funcionamento dos espaços desportivos e dos materiais como remete Siedentop, 1983. Uma vez que os alunos se encontravam com uma professora estagiária, senti a necessidade de estabelecer algumas regras, em que nas aulas a voz mais alta seria a minha, sendo eu a responsável pela turma e que não admitiria falta de respeito a mim nem aos colegas de turma. Esta decisão recaiu sobre dois pensamentos, eu e os alunos teríamos proximidade de idades e pelo tamanho dos alunos, sendo eu uma pessoa de altura baixa e eles, a maioria dos alunos, uma estrutura alta, decidi desde do primeiro momento marcar uma posição firme à frente da turma, e com o passar do tempo, permitir mais liberdade. O comportamento dos alunos ao longo das aulas foi bastante positivo, em que não necessitei que realizar nenhuma advertência por casos extremos, apenas pequenas advertências pelas brincadeiras/conversas que ocorriam no decorrer das aulas.

A dimensão anterior remete para a última dimensão, clima relacional. Esta dimensão destina-se à promoção de uma relação positiva entre os alunos e as atividades de aprendizagem (Siedentop, 1983). Todo o clima entre a turma e eu foi muito positivo, os alunos demonstravam respeito e aceitação às correções feitas durante os exercícios. A relação entre turma foi trabalhada ao longo das aulas, em que a partir do teste sociométrico, esta demonstrou não ter afinidade em especial com um aluno, mas com os grupos de trabalho, puderam trabalhar as afinidades e melhorar as suas relações pessoais. O clima em relação às tarefas, tentei sempre colocar entusiasmo, propondo algum tipo de desafio, de forma a que os alunos demonstrassem sempre o seu melhor desempenho.

Estratégias de observação e controlo

Ao longo da aula, o professor deve manter um posicionamento adequado para que lhe seja possível realizar a observação da turma com os alunos em atividade, permitindo-lhe assim aumentar as oportunidades de *feedback*. Assim, o professor deve ter o cuidado de se deslocar sempre por fora das atividades, diminuindo assim o risco de se colocar de costas em relação a um ou mais alunos (Onofre, 1995).

No início das aulas, em conversa com o professor orientador, José Pedro Ribeiro, detetei que o meu posicionamento não era o melhor, ficando em alguns momentos de costas para certos alunos. Isto era algo que não queria que acontecesse, para todos os alunos sentirem que estão em supervisão e necessitam de realizar os exercícios, pois cheguei a verificar alunos que sentiam que não estava a olhar, deixavam de praticar. Assim sendo, a partir desse momento tentei ficar sempre posicionada em que conseguiria ver

toda a turma, mesmo dando indicações a certos alunos, havendo sempre um controlo à distância.

Antes de iniciar as aulas, já sabia de antemão que iria ter algumas dificuldades em dar *feedback* a matérias do JDC, contudo o NE 1 e o professor José Pedro Ribeiro deixaram-me confortável para lhes pedir conselhos sobre possíveis maneiras de corrigir os alunos, afinal encontrava-me numa fase de aprendizagem, partilha e experimentação. Com esta ajuda foi exequível para detetar os erros técnicos que os alunos realizavam ao longo das aulas, principalmente em futebol, sendo uma matéria que não dominava tão bem teoricamente. Os *feedbacks* ocorreram ao longo do ano letivo, sejam eles descritivos, prescritivos ou interrogativos. Nas aulas haveria sempre uma situação de técnica, em que aproveitava este momento para visualizar os alunos mais pormenorizadamente, colocação das mãos, pés, tudo o que envolveria o corpo para executar a técnica. Em situações de jogo reduzido, tentava encontrar situações que os alunos conseguissem detetar os seus erros, situações de técnicas e técnico-táticas, defesa e ataque.

Avaliação

O conceito de avaliar consiste no ato de diagnosticar uma experiência, orientando-a para o melhor resultado possível, não sendo ela classificatória nem seletiva, mas sim diagnóstica e inclusiva. Contudo, o ato de examinar é classificatório e seletivo, no qual não se destina à construção do melhor resultado possível, mas sim à classificação estática do que é examinado (Luckesi, 2002). O ato de avaliar foca-se na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar designa-se ao julgamento de aprovação ou reprovação, considerando três momentos para a avaliação – avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (Bloom, Hastings e Madaus, 1971 citado por Rosado & Silva, 1999).

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve cruzar o planeamento à execução, recolhendo informações sobre o desenvolvimento do aluno, orientando a intervenção didática, seja ela qualitativa ou pedagógica. Desta forma, a avaliação precisa de ser contínua, garantindo uma lógica entre os instrumentos no processo avaliativo, procurando coerência pedagógica e didática (Silva, 2012).

A avaliação formativa associa-se às formas de regulação e de autorregulação (processos cognitivos e metacognitivos) que influencia de forma imediata o processo de ensino-aprendizagem enquanto a avaliação sumativa proporciona informação, registar e apresentar ao público o que parece ter sido apreendido pelos alunos (Fernandes, 2008).

A avaliação formativa tem a intenção de determinar o nível de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada, tem esta a função de fornecer um *feedback* ao aluno e ao professor, relativamente ao progresso do mesmo ao longo de uma unidade de ensino, localizando as dificuldades de forma a selecionar soluções de recuperação (Bloom, Hastings e Madaus, 1971).

A avaliação sumativa representa um julgamento concentrado de resultados obtidos numa situação educativa. Esta localiza-se num momento específico – exemplo, no final de um período ou no final do ano. A avaliação pretende informar a nota atribuída e a que distância se encontra da meta. O resultado pode exprimir-se numa escala de 1-5 ou de 0-20, consoante os graus de ensino das escolas (Cortesão, 2002).

Antes de iniciar qualquer tipo de avaliação tive a necessidade de consultar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para inteirar com os níveis estipulados para o 11.º ano de escolaridade. O PNEF (Ministério da Educação, 2001) indica que para o aluno ter sucesso, pode escolher 2 matérias dos JDC, 1 de ginástica ou atletismo, 1 de dança e 2 de outras (raquetas, combate, natação, patinagem, atividades de exploração da natureza, etc.) Na AF, indica os valores para os alunos serem classificados como saudáveis, através dos testes do Programa FITescola. A área de extensão Conhecimentos, os critérios de sucesso para o aluno é o papel das Atividades Físicas na evolução do Homem e da Sociedade, reconhecendo a sua importância no domínio da Educação, do Trabalho e do Lazer, reconhecendo o desporto como um fenómeno social de grande importância e analisa criticamente aspetos gerais da ética na participação nas AFD, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, por exemplo a especialização precoce (Ministério da Educação, 2021).

Juntamente com o PAI, o GDEF apresentou um documento relativo à avaliação da EF na EBSGB. A avaliação sumativa é composta pelas três áreas de extensão da EF, a AFD, AF e Conhecimentos, sendo um processo contínuo ao longo do ano letivo. Com os critérios, os alunos devem ter conhecimento dos critérios de avaliação para atingir o sucesso, de modo a que a sua avaliação seja o mais realista das suas competências. De tal forma, a EBSGB, através de decisão do GDEF, definiu-se os seguintes critérios (tabela 2):

Tabela 2 -Referências dos parâmetros da avaliação sumativa da EBSGB

Avaliação sumativa

Atividades Físicas e Desportivas	55%
Aptidão Física	25%
Conhecimentos	10%
Atitudes	10%
Total	100%

Na área das AFD, os alunos foram avaliados através das competências definidas pelo PNEF para cada matéria. As fichas do GDEF classificavam o aluno entre 0 a 2, sendo o valor 0 – não executa, o valor 1 – em processo de aprendizagem/executa com incorreções e o valor 2, executa dentro das competências do PNEF. O somatório dos valores resultava na classificação do aluno em cada matéria. A avaliação das competências entre 0 a 2 facilitou o meu processo de avaliação, no qual podia estabelecer habilidades específicas para observar em certas aulas. Ou seja, na matéria de futebol, matéria que não sentia à vontade para avaliar devido à complexidade de técnicas e regras, decidi em x aulas observar 2 a 3 competências e nas próximas aulas avaliar outras habilidades. Este processo facilitou avaliar no qual não tinha de estar preocupada com o que precisava de avaliar e ao mesmo tempo andar com fichas de observação e no final tinha a classificação do nível do aluno.

Na AF, os alunos realizaram os testes do FITescola, aptidão aeróbia para o teste do vaivém, composição corporal através do IMC (executado no início do ano letivo) e aptidão neuromuscular, teste dos abdominais, flexões de braços e flexibilidade dos membros inferiores. Além disso, o GDEF valorizava o empenho dos alunos, neste caso, quantas mais repetições o aluno fizer, maior bonificação iria receber. A performance dos alunos nos teste do FITescola foi muito positiva, do primeiro momento de avaliação (1.º semestre) ao último (2.º semestre) demonstraram manutenção dos seus valores ou evolução. A maior evolução foi nos valores do teste do vaivém, com a ajuda da app “*Relive*”, os alunos desenvolveram a sua capacidade cardiorrespiratória, traduzindo-se nos resultados adquiridos, por exemplo, nas raparigas de 56 percursos para 72, nos rapazes 48 para 69 percursos.

Para a avaliação dos Conhecimentos, os alunos foram informados que iriam ter dois momentos de apreciação, o primeiro momento seria no final do primeiro semestre e outro no final do segundo semestre, através de um teste escrito. No primeiro semestre, o teste foi realizado a pares sem consulta e no segundo, os alunos efetuaram o teste individualmente sem consulta. De modo a que os alunos tivessem o mesmo dever de

estudar, a organização dos alunos seria sorteada, contudo no momento do primeiro teste, pude comprovar que não passei a informação de forma clara, pois tive alunos que estudaram metade da matéria, pois já vinham com a ideia de quem seria o seu par. Os alunos ao terem partido de um pressuposto errado levou a que a partir desse momento todas as informações relativas a avaliações tivessem um cuidado redobrado, sendo específica e clara na passagem da informação, questionando se haveria alguma dúvida para que não surgisse mais imprevistos em avaliações futuras (em qualquer das duas situações cada aluno deveria ser responsável por saber os conteúdos da área de Conhecimentos, de forma a ter sucesso no teste).

Por fim, a área de Atitudes foi imposta pelo Conselho Pedagógico a todos os grupos disciplinares. Os alunos seriam avaliados de acordo com uma escala de 1 a 5 valores em cada um dos parâmetros estabelecidos, tendo um total de 10% do peso na nota final. Tendo um parâmetro para as Atitudes, senti que os alunos tinham outra postura em aula, havendo maior responsabilidade de chegar pontualmente, equipar dentro do tempo estipulado no início da aula ou vir equipado de casa, preservar os materiais (danificar material escolar por má prática poderia trazer consequências), respeitar o professor e os colegas, espírito crítico sobre a sua prestação durante as aulas. Além disso, os alunos eram valorizados pelo seu esforço e dedicação ao longo das aulas, pois no decorrer das aulas, a nível da prestação e habilidades tive casos opostos, um aluno apresentava dificuldades na realização dos exercícios, no entanto demonstrava empenho em todos os momentos e o outro distinguia-se pelas suas competências, mas não demonstrava empenho nos exercícios. Com o parâmetro Atitudes pude distinguir os alunos, valorizando o seu trabalho durante as aulas.

A avaliação inicial foi o momento decisivo para a recolha de informação sobre os alunos, estabelecer o nível em que estes se encontravam - Não Introdução (NI), Parte Introdução (PI), Introdução (I), Parte Elementar (PE), Elementar (E) e Parte Avançado (PA) e Avançado (A). Foi neste momento que ocorreu o prognóstico da AI, para traçar os níveis dos alunos para chegarem ao nível estabelecido pela EBGGB e PNEF no final do ano letivo. Para facilitar a avaliação formativa, a partir da grelha de Avaliação sumativa, imprimiu-se as folhas relativas a cada matéria para facilitar o processo de observação. Tendo as fichas no momento de aulas foi a estratégia mais vantajosa para mim, uma vez que não estava inteiramente à vontade de avaliar os alunos através só da observação, além disso, também ajudava na estipulação dos exercícios que teria de realizar para que estes chegassem aos níveis propostos em cada etapa do planeamento anual.

Relativamente à avaliação formativa, no primeiro semestre, após a AI, os alunos tiveram conhecimento sobre os níveis que apresentaram nas AFD, explicando o que necessitavam para chegar ao nível seguinte e conseqüente ao nível que deviam ter no 11.º ano de escolaridade e obtiveram fichas digitais compostas pelos objetivos específicos de cada um dos níveis das matérias lecionadas, incorporando hiperligações de vídeos ou fotos (auxílio de compreensão sobre as competências). Durante as aulas, recorri ao *feedback* com o intuito de chegar aos critérios de êxitos requeridos para o próximo nível de desempenho. Na AF, os alunos, antecipadamente à realização dos testes, tiveram conhecimento sobre os valores que deviam chegar para estarem na zona saudável, sendo realizada uma ficha com todos os momentos dos testes e suas notas relativas a esses resultados. Nos Conhecimentos, os alunos eram questionados ao longo das aulas sobre as matérias, a fim de verificar se os alunos andavam a estudar ou se apresentavam dúvidas. No segundo semestre, a avaliação formativa passou pelas mesmas diretrizes, contudo foi acrescentada uma ficha de autoavaliação para todas as matérias das AFD, onde tinha descrito todos os critérios para chegar a cada nível. Nas fichas, os alunos faziam avaliação das suas competências, em que patamar achavam que estavam e o que tinham a melhorar para elevar o seu nível. Como os alunos avaliavam-se uns aos outros, esta estratégia fazia com que refletissem acerca dos critérios de êxito necessários para realizar cada competência. Tendo a ficha de autoavaliação, os alunos demonstraram mais motivação, querendo realizar mais e melhorar as suas técnicas. Esta estratégia irei utilizar futuramente devido aos efeitos positivos que pude identificar nos alunos.

A avaliação sumativa, como indicada anteriormente, foi realizada no final de cada semestre, constituindo uma continuidade relativa às reuniões intercalares. No primeiro semestre, a avaliação sumativa incidiu sobre a 1.ª e 2.ª etapa do planeamento anual, sendo que a 2.ª etapa se destinava às matérias prioritárias, procurando uma evolução da prestação dos alunos relativa ao processo de ensino-aprendizagem. No segundo semestre, a avaliação recaiu sobre todas as matérias a lecionar no 11.º ano definidas pelo GDEF.

Juntando o PNEF à avaliação definida pelo GDEF, pode-se averiguar que existe diferenças entre eles. Um dos pontos visíveis é a referência de seleção das matérias e o processo de avaliação. O PNEF informa que o aluno para ter o sucesso necessita de escolher 2 matérias dos JDC, 1 de ginástica ou atletismo, 1 de dança e 2 de outras (raquetas, combate, natação, patinagem, atividades de exploração da natureza, etc.) e a avaliação do GDEF enuncia que o aluno tendo um nível positivo a qualquer matéria, estas são alvo de avaliação. Outra diferença remete para a classificação do aluno, o PNEF faz seleção das matérias para uma classificação que pode variar entre 10 e 20 valores, e o

GDEF engloba todas as matérias estabelecidas com os seus níveis programados, futebol, voleibol, basquetebol, atletismo, ginástica de solo, ginástica de aparelhos e parte avançado no andebol, ginástica acrobática e raquetas sendo que o parâmetro para o sucesso do aluno, 10 valores é idêntico. Por último, a avaliação das Atitudes, na EBSGB impõe um parâmetro, tendo em mente a cidadania e formação de bons cidadãos enquanto futura sociedade. O PNEF engloba as atitudes como características associadas às atividades motoras dos alunos, através da realização das aulas.

Na escola

O docente, na escola, assume um papel fundamental na eficácia do currículo e proposição básica de uma resposta educativa e pedagógica às necessidades dos alunos. Desta forma, além da lecionação de aulas, o professor pode ainda ser responsável por atividades de complemento curricular, correspondentes a uma modalidade de Desporto Escolar (DE) e estabelecer funções para o bom funcionamento da comunidade escolar.

Ao longo deste capítulo, serão abordados o tema DE na modalidade de voleibol e o projeto de investigação estabelecido na EBSGB sobre a inclusão inclusiva.

Desporto Escolar e atividades

O sistema educativo nacional passa por uma organização bem estruturada da EF e do DE. A EF situa-se no quadro das atividades curriculares, no entanto, o desporto escolar requer de tratamento próprio, em virtude se tratar de uma atividade de complemento curricular. Assim, o acesso à educação, bem-estar físico e à saúde, através de uma prática desportiva orientada, é um direito que assiste a todos os portugueses, especialmente nos jovens em idade escolar. Ao mesmo tempo, o DE tende a promover a saúde e a condição física, como a educação moral, intelectual e social da juventude portuguesa, no respeito absoluto pelo direito à individualidade e à diferença, partindo do princípio de que a atividade desportiva do jovem deve servir exclusivamente a sua educação, sem parcialismo e em verdadeiro espírito de cooperação.

O DE tem como objetivo um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com o intuito desportivo como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, no qual o aluno tem a liberdade de participação e escolha, integradas no âmbito do sistema educativo.

No contexto escolar, o núcleo de DE é a unidade organizativa da escola, na qual se processam as práticas do DE. Além disso, organiza-se de acordo com o grau de ensino, o projeto educativo e a especificidade da região. O núcleo de DE é dirigido por um professor de EF, nomeado pelo órgão de gestão e administração do estabelecimento de educação e ensino, sob proposta dos professores da disciplina em serviço da mesma. A estrutura do núcleo do DE é constituída pelo seu coordenador, docentes intervenientes no DE do mesmo, alunos praticantes, e, caso exista, um representante da respetiva associação de estudantes.

O DE desenvolve-se a dois níveis:

- 1º nível – quadro de atividades formativas e recreativas sistemáticas, integrando o treino e a competição, processadas de acordo com um

horário semanal e especificadas num plano e programa anual, integrado no plano de atividades da escola;

- 2º nível – participação da escola nos diversos quadros competitivos a nível local, regional ou nacional, organizados segundo a iniciativa e regulamentos, respetivamente das escolas, das direções regionais de educação e da Direção-Geral dos Ensinos Básicos e Secundário.

Fonte: Decreto-Lei nº 95/91, 1991

A missão do DE passa por estimular a atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. Além disso, a atividade desportiva propõe valores, destacando alguns (Desporto Escolar, s.d):

- Responsabilidade
- Espírito de equipa
- Disciplina
- Tolerância
- Perseverança
- Humanismo
- Verdade
- Respeito
- Solidariedade
- Dedicção
- Coragem

O DE evidencia alguns aspetos, dimensão cívica – envolvimento dos jovens com a cultura desportiva para além do desporto e escola, aprendizagem de cooperação e competição saudável, responsabilidade e espírito de equipa, dedicação no atingir metas; empenho individual e coletivo por parte dos alunos e professores – criação de uma relação entre os jovens e a escola, espaço que oferece lhes oportunidade de desenvolverem as suas capacidades físicas. Fazendo uma análise sobre o DE na opinião dos alunos, este caracteriza-se como um meio de promover o desenvolvimento do jovem na escola e sociedade, podendo estabelecendo-se como fator de motivação para as aprendizagens. Os principais motivos para a prática podem-se traduzir num carácter intrínseco, realização da atividade os alunos mais gostam, na respetiva modalidade, convivência com os amigos, em prol da saúde, descarregar energias, entre outros (Resende et al., 2014).

A EBSGB partilha um leque de cinco núcleos de DE, sendo que este diversifica-se nas modalidades: futsal (feminino), voleibol (feminino e masculino), andebol (misto), dança (misto) e ténis de mesa (misto). Os núcleos abrangem vários escalões, permitindo alunos do básico, desde o 5.º ano, ao secundário, até ao 12.º ano, organizados em escalões de infantis a juvenis.

A escolha da modalidade foi realizada em concordância com todos os professores estagiários, NE 1 e 2, sendo que foi estabelecido o voleibol masculino. A seleção da modalidade recaiu sobre uma área desconhecida que me fizesse sair da zona de conforto, levando à evolução e aprendizagem sobre outras modalidades.

O início da época desportiva teve algumas implicações para o regular funcionamento dos treinos, devido à situação pandémica que no ano letivo anterior não permitiu a prática desportiva. Desta forma, a partilha de informação sobre os possíveis núcleos existentes na EBSGB careceu de uma baixa taxa de conhecimento por partes dos alunos, no qual poderia pôr-se a questão se algum núcleo de DE abriria no ano letivo de 2021/2022.

A modalidade de voleibol não tem grande cumplicidade entre os núcleos, masculino e feminino. Desta forma, para tentar cativar novos atletas, umas das tarefas primordiais foi a elaboração de um cartaz sobre os horários e escalões. Sendo assim, os estagiários foram responsáveis pelo desenvolvimento de um cartaz para cada núcleo. Em conjunto com o professor de DE, estabeleceu-se que iria seguir os treinos dos infantis, uma vez que podia acompanhar os alunos no horário estabelecido para eles.

Ao longo dos treinos foi possível observar que a adesão para o núcleo de voleibol para o escalão de infantis seria razoável, pois o horário de treino traduzia-se em dois: hora de almoço e depois das aulas. Nesta idade, como consequência de múltiplas modalidades, os alunos estão inseridos nos variados desportos, nomeadamente o futebol, cuja oferta existe no Cacém. Muito dos alunos inseridos no escalão de infantis comentaram que não tinham muito tempo para os jogos ao fim de semana, pois participavam em clubes de futebol, não tendo muito tempo para um clube da escola. O escalão de juvenis já se encontrava com alguma adesão por parte dos alunos, onde num escalão mais avançado, se não estavam noutra clube fora do contexto escolar, tinham mais tempo para participar.

A falta de adesão para o escalão de infantis veio com o facto dos mais pequenos não pretenderem abdicar da hora de almoço a jogar, ou almoçarem em casa e, no final da tarde, coincidir com os horários fora do contexto escolar. Estes aspetos foram referidos por alguns alunos.

No primeiro semestre, logo no início do ano letivo, como referido anteriormente, o número de participantes foi reduzido, começando apenas com quatro alunos. Nessa altura, implementaram-se estratégias para motivar outros alunos a aderirem aos treinos, conseguindo-se cativar mais dois, os quais foram integrados no escalão de infantis, abrangendo os seis alunos necessários para formar uma equipa de voleibol.

Os treinos foram coadjuvados com o professor titular do DE, onde o meu papel como “treinadora” teve como função ajudar na instrução dos exercícios e *feedbacks*. Visto que dois atletas tinham conhecimento prévio da modalidade. Inicialmente, foi necessário realizar um trabalho debruçando-me no tipo de técnicas a serem utilizadas em situação de jogo, fazendo com que os alunos trabalhassem arduamente as técnicas primordiais, toque de dedos, manchete e serviço por baixo.

Algum tempo após a iniciação do DE, registou-se a entrada dois novos alunos. Esta situação colocou o processo de aprendizagem dos restantes alunos um pouco em *standby*. Contudo, conseguiu-se consolidar as técnicas desenvolvidas, aproximando as aprendizagens dos novos alunos das aprendizagens dos colegas. Este método teve como objetivo a não realização de um ensino individualizado.

Com oito atletas inscritos foi possível realizar muitas situações de jogos: 2x2, 3x3 e 4x4, no entanto, foi necessário à minha intervenção como jogadora pois encontravam-se com menos um aluno para realizarem qualquer tipo de situação de jogo, eg. 5 aluno para 3x3. Os alunos passaram por várias propostas de ensino-aprendizagem para que pudessem interiorizar o seu posicionamento em cada situação de jogo, visto que nos treinos habitualmente recorriamos a situações de 2x2 até 4x4. Contudo, em jogos de competição (torneios do DE) os alunos teriam que jogar em 6x6 com outras equipas.

De forma a motivar os atletas, o professor titular, em situações de jogo, parava a atividade para que estes pudessem refletir e reconhecer o erro, para poderem corrigir os colegas, criando maior ligação entre eles bem como uma elevada confiança na sua prestação e desenvolvimento de práticas de observação.

No segundo semestre foi possível a abertura do quadro competitivo, visto que a ocorrência de casos da situação pandémica estava a diminuir, aplicando-se as devidas medidas de prevenção.

Esta novidade não veio trazer algo novo na planificação e gestão dos treinos para o escalão de infantis, uma vez que já estaríamos a prever a abertura dos torneios do DE. Tendo em conta que os jogos decorriam ao fim de semana, deparámo-nos com um problema, pois a maioria dos atletas estavam inseridos em atividades desportivas, fora do contexto escolar, e optariam por essas atividades. Isto obrigou a uma conversa com os pais/EE, uma vez que estes foram inscritos no DE e avisados que haveria jogos, esporadicamente ao longo do semestre e eventualmente ao fim de semana (sábado).

À semelhança do 1.º semestre, ocorreram algumas situações imprevistas no planeamento e condução dos treinos, pois obtivemos uma desistência por parte de um aluno e angariamos mais dois alunos. O desenvolvimento dos alunos já era visível na

questão da sua performance. Desta forma, o processo de aprendizagem dos novos alunos implicou a tentativa de acompanhar o processo dos colegas e, simultaneamente, ter um ensino individualizado na questão técnica.

Em relação ao jogo em si, tive a oportunidade de participar como treinadora principal em dois momentos de jogos. Estes momentos serviram para interiorizar algumas lacunas que fui percebendo ao longo do tempo, nomeadamente a indicação de *feedback* em relação desenrolar do jogo. Contudo, a observação de outros treinadores também serviu para melhorar a minha performance no momento. No final de cada jogo, sentia necessidade de juntar os atletas para falarmos um pouco acerca da sua prestação e corrigir alguns erros técnicos que eram detetados no jogo, como por exemplo, a técnica de serviço.

Após estes momentos, nos treinos senti que estava mais à vontade para observar e corrigir as técnicas dos alunos, obtendo para isso a permissão do professor titular até ao final da época escolar. Senti que tinha um papel muito mais ativo na equipa. No final dos treinos, havia um diálogo entre mim e o professor titular sobre possíveis erros dos alunos e estratégias para os corrigir.

Em simultâneo com o DE, foi proposto aos NE ajudar no planeamento e dinamização de outras atividades, interturmas de várias matérias (ténis de mesa, futsal, voleibol e atletismo). O papel dos estagiários baseou-se na estabilização das várias equipas conforme o número de inscrições.

Investigação

O desempenho da profissão de docente é cada vez mais desafiador e nunca se está completamente preparado. Porém, o mais importante é ser-se recetivo às mudanças e adaptações que a esta são inerentes, pelo que requer muito mais do que ensinar (Lopes, 2016). No contexto da educação, os professores lutam regularmente para fazer com que ideias, investigações e teorias, muitas vezes derivadas de outras pessoas remotas no ensino superior ou dos círculos políticos, sejam "boas" na prática (Gregson, 2020). A realidade é que a melhoria da formação de professores é uma necessidade, pelo que a investigação pode realizar melhorias educativas através de programas de investigação profissional apoiadas por universidades, permitindo e incentivando os professores a empenhar-se na investigação sistemática da prática educativa (Gregson, 2020). No entanto, a ciência encoraja os estudantes a serem céticos, mas a não serem preconceituosos, pelo que é difícil fazer pesquisas educativas atuais quando os professores têm preconceitos em relação a ou contra a investigação educacional ou científica (Pekel & Akçay, 2018). Também o desconhecimento do que é a investigação

educacional, como é implementada e quais são os potenciais benefícios desta, pode fazer com que os professores sejam prejudicados.

Projeto “Será que há inclusão social na EBSGB independentemente da etnia, apoio socioeconómico, mérito e demérito escolar?”

O projeto de investigação foi proposto após a leitura dos documentos internos do AEDMII, nomeadamente o Projeto educativo 2019-2022, que delineava várias metas para o triénio, sendo um dos objetivos:

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

Com esta meta em mente, o núcleo de estágio I quis averiguar e mensurar a competência inclusiva da EBSGB, tal como estava descrita nos documentos internos do Agrupamento, tendo uma confirmação com base científica.

Existem evidências que referem que o conceito de escola inclusiva está cada vez mais integrado na realidade atual do ensino, no qual as principais organizações mundiais revelam a sua preocupação, dando abertura para debates sobre a temática. Uma das principais organizações, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, defende a ideologia de uma escola inclusiva.

“UNESCO promotes inclusive education systems that remove the barriers limiting the participation and achievement of all learners, respect diverse needs, abilities and characteristics and that eliminate all forms of discrimination in the learning environment.”

(UNESCO, 2017)

Em Portugal, o conceito de inclusão é igualmente debatido e implementado. Tal como indica o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, do Ministério da Educação (2018), o Governo estabeleceu a escola inclusiva como uma das suas prioridades. Este conceito consta num estabelecimento de ensino, no qual todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilite a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

Assim, a investigação teve como objetivo analisar a inclusão da EBSGB, formulando a questão “Será a EBSGB uma escola onde os alunos são incluídos socialmente, independentemente da sua etnia, apoio económico e excelência escolar?”.

A investigação queria mensurar a inclusividade em variáveis, popularidade, quadro de excelência, alunos com ASE, etnias e alunos com PIMU (Alunos abrangidos pelo Plano de Implementação de Medidas Universais). O estudo contou com uma amostra de 192 participantes, 96 alunos do 8.º ano de escolaridade e 95 do 11.º ano. A recolha e tratamento de dados foi realizada de forma digital, através do questionário B-6 e o teste sociométrico, na plataforma *Google Forms*.

Desta forma, o pretendido seria analisar estatisticamente a relação entre a popularidade e o sexo, popularidade versus etnia, popularidade versus ASE e popularidade versus PIMU.

Examinando entre a popularidade e o sexo, verificou-se que o sexo feminino assume um papel mais importante na comunidade estudantil. Comparando o sexo em função da popularidade, não se constatou diferenças estatisticamente significativas (tabela 3).

Tabela 3 - Resultados entre popularidade e sexo

	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	M	SD	M	SD
Popularidade	1.01	17.95	-0.86	17.96

Entre o quadro de excelência e a popularidade, verificou-se que os alunos inseridos no quadro de excelência prevalecem aos não inseridos, tendo uma média superior. Demonstrou-se haver uma diferença estatística entre as duas variáveis (tabela 4).

Tabela 4 - Resultados entre popularidade e quadro de excelência

	Quadro de Honra			
	Inserido		Não inserido	
	M	SD	M	SD
Popularidade	6.80	9.39	-0.56	18.57

Analisando as variáveis popularidade e etnia, apurou-se que os alunos portugueses exibem um valor negativo em relação aos alunos de outras etnias. Confrontando os alunos de todas as etnias com a popularidade, observou-se que não existe diferenças significativas (tabela 5).

Tabela 5 - Resultados entre popularidade e etnia

	Etnia			
	Portuguesa		Outra	
	M	SD	M	SD
Popularidade	-0.30	17.87	2.66	18.25

Comparando popularidade e alunos com estatuto socioeconómico, verificou-se que os alunos com ASE assumem uma média superior aos que não têm e não apresentam diferenças estatisticamente significativas (tabela 6).

Tabela 6 - Resultados entre popularidade e ASE

	ASE			
	Tem		Não tem	
	M	SD	M	SD
Popularidade	1.34	14.46	-0.03	18.72

Averiguando a popularidade em função do PIMU, aferiu-se que os alunos sem PIMU apresentam a média mais alta, positiva aos alunos que necessitam de medidas universais. Confrontando o fator PIMU com a popularidade, constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas (tabela 7).

Tabela 7 - Resultados entre popularidade e PIMU

	PIMU			
	Inserido		Não inserido	
	M	SD	M	SD
Popularidade	-2.02	20.04	1.40	16.71

Em suma, foi possível constatar que a popularidade se relaciona com o estatuto académico, os alunos com melhores notas apresentam maior popularidade face aos colegas. Além disso, averiguou-se que os alunos de etnias diferentes, dificuldades académicas e estatutos socioeconómicos encontram-se integrados no contexto escolar da EBSGB.

Esta investigação salienta um grande louvor às medidas executadas pela Direção e pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento, sendo que o Projeto Educativo da EBSGB tem como intuito uma escola inclusiva para todos os seus alunos.

O futuro

Ao olhar para trás, no ano letivo 2021/2022, reflito o quão importante foi aquela etapa como primeira experiência enquanto professora de EF. Foi uma verdadeira aventura com altos e baixos, onde pude testar várias maneiras de ensinar, quase como tentativa-erro, em que tinha algo planejado, colocava em prática e a partir daí refletia, individualmente através das autoscopias, ou com o NE 1 após a lecionação, tentando perceber no que poderia melhorar para encontrar o êxito, fazendo com que os alunos atingissem o sucesso e melhorassem nas suas aprendizagens.

Este momento proporcionou-me inúmeras aprendizagens para a minha formação, contudo é apenas um grão de areia numa ampulheta, ou seja, é fundamental a procura de conhecimento, uma vez que o Ensino está em constante evolução.

Ao finalizar o Estágio Pedagógico, o sentimento de concretização é grande, sendo a Escola o principal motivo pelo qual o meu percurso foi muito positivo. A EBSGB mostrou ser mais que uma Escola, um espaço de oportunidades, de escolhas e de vivências. Além disso, demonstrou ser um local muito inclusivo, tendo uma comunidade multicultural, inúmeros alunos de diferentes etnias, religiões e de alunos com algum tipo de deficiência (Unidade de apoio a alunos com multideficiência). Esta abrangência de comunidade expõe a preocupação que a EBSGB tem perante os alunos, para que estes tenham a oportunidade de experienciar um caminho académico, fazendo sentir que cada um merece estar aqui.

A meu ver, senti que a minha experiência como ex-aluna e professora estagiária influenciou o processo de ensinar. Enquanto professora estagiária e futura docente tentei guiar, ajudar e criar outros pontos de vistas nos alunos para que conseguissem atingir os seus objetivos, com ferramentas, conversas fora do contexto aula – momentos importantes, uma vez que estavam a meio de uma etapa, o secundário.

Referências bibliográficas

- Agrupamentos de Escolas D. Maria I (s.d.). *Projeto Educativo de Agrupamento para o Triénio 2019/2020 a 2021/2022*. http://esgamabarros.pt/gbarros/wp-content/uploads/2020/04/PEA_2019_2022.pdf
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista mackenzie de educação física e esporte*, 1(1).
- Bloom, B.; Hastings, J.; Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona De Educação*, 23, 77-93.
- Bonito, J. (2018). Sociometria.
- Câmara Municipal de Sintra (s.d). Plano Municipal para a Integração de Migrantes de Sintra 2018 – 2020. https://cm-sintra.pt/media/attachments/2019/10/22/pmim---diagnostico-c-nota_07-2019.pdf
- Câmara Municipal de Sintra. (2019). *Delimitação da área de reabilitação urbana Agualva-Cacém*. <https://cloud.cm-sintra.pt/index.php/s/47ahIOnlHN7ZAAtg>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Ciclovia. (2008-2024). *Ciclovias de Sintra*. <https://www.ciclovia.pt/ciclovias/3lisboa/1lisboa/sintra/sintra.php>
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, (7), 70-85.
- Cortês, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*.
- da Silva, J. F. (2012). Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*, 9-22.
- DARIDO, S. C. (2012). A avaliação da educação física na escola. *UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 16, 127-140.
- De Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.

- Desporto Escolar. s.d. *Visão, Missão e Valor*. <https://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas—o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, 17(1), 177-201.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347-372.
- Gregson, M. (2020). In Practice: The Importance of Practitioner Research in Vocational Education. *Education Sciences*, 10, 79. <https://doi.org/10.3390/educsci10030079>
- Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Colecção Situações de Formação—Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, F. S. (2016). O papel do diretor de turma na vida dos alunos. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/89446>
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. (2021). Guia de Estágio Pedagógico 2021/2022. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Ministério da Educação. (2001). PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10o, 11o e 12o ANOS
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education. First online edition. <http://www.spectrumofteachingstyles.org>
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(12), 75–97.
- Pekel, F., & Akçay, S. (2018). Are Science Teachers Really Aware Of The Importance Of Educational Research? *International Education Studies*, 4, 196–214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1199533>
- Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Regulamento Interno: Agrupamento de Escolas D. Maria II. (2013). http://esgamabarros.pt/gbarros/wp-content/uploads/2021/10/REGULAMENTO-INTERNO_V.F-2013.pdf

- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmiento, H. (2014). *Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina*. Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, 1(3), 4-10.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Disponível em <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos>
- Sanfins, C. C. M. N. (2018). *Diretor de Turma: o promotor do sucesso escolar dos alunos* (Dissertação de Doutoramento).
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching skills in Physical Education*. 2º Edt., Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- UNESCO. (2017). *Inclusion in education*. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>

Legislação

- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, Pub. L. Nº. 54, 129 2918 (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 95/91 de 26 de fevereiro de 1991 do Ministério da Educação. Diário da República: I série A, nº 95/91. <https://dre.tretas.org/dre/25109/decreto-lei-95-91-de-26-de-fevereiro>
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Diário da República, 2.ª série — N.º 168 — 31 de agosto de 2018 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ESecundario/despacho_ae_secundario.pdf