



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira**

Relatório de estágio elaborado com vista à obtenção de grau de Mestre em Ensino da  
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Presidente:

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

Vogais:

Doutora Ana Maria da Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

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

Susana Duarte de Santos Viola

**2022**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira**

Relatório produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária José Gomes Ferreira, sob a orientação da Professora Mestre Graça Simões e da Professora Doutora Ana Quitério, no ano letivo 2020/2021.

Orientador: Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Presidente:

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

Vogais:

Doutora Ana Maria da Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

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

Susana Duarte de Santos Viola

**2022**

## **Agradecimentos**

Sentir gratidão é revelar a bondade que vive no nosso coração, é partilhar o melhor de nós, e ter sabedoria para perceber que na vida existe sempre um motivo para sorrir e ser feliz. Foram várias as pessoas que contribuíram para a realização destes sentimentos, bem como para a concretização desta etapa. Deste modo, quero deixar o meu verdadeiro agradecimento a todos aqueles que nunca me deixaram desistir nem perder o foco e que me fizeram permanentemente acreditar que estava a seguir o caminho certo, motivando-me a ser melhor e a alcançar todos os meus objetivos.

Aos meus pais, Ana e Mário, por todos os valores que me transmitiram, por me terem proporcionado sempre o melhor e serem a base da pessoa que sou hoje. Ao meu irmão Miguel e à minha cunhada Luísa, por nunca me terem deixado perder o foco e serem os meus “guias”. Aos meus tios, afilhado e às minhas avós, por me acompanharem e apoiarem ao longo do meu percurso.

À professora Ana Quitério e à professora Graça Simões, por toda a dedicação, disponibilidade, frontalidade, preocupação e ajuda que me deram a ultrapassar as minhas dificuldades e inseguranças, garantindo a orientação certa para alcançar o destino desejado e para me tornar melhor profissional.

Ao professor Jorge Mira, pela sua simplicidade, por todo o conhecimento que me transmitiu, por todas as conversas/reflexões, pela paciência, carinho, ajuda, sinceridade e clareza nas suas palavras, por todos os abraços e sorrisos que me fizeram acreditar que era capaz, por me fazer querer mais e ser melhor e por me ter dado o prazer de aprender e observar de perto o que é ser um “bom professor”.

Às minhas colegas de estágio, Catarina Sá e Margarida Cidrais, por todo o companheirismo, trabalho conjunto, sacrifício e apoio, fundamentais na superação das adversidades, contribuindo para o sucesso desta etapa. Em especial à Catarina, por nunca me deixar cair perante as exigências e emoções desta aventura, que é a vida.

À comunidade escolar da Escola Secundária José Gomes Ferreira, por me ter acolhido de braços abertos e em particular ao GEF, por me terem dado a liberdade de assistir e participar nas suas aulas, partilhando tudo comigo (conhecimento e estratégias).

Aos meus alunos, que deram sentido à viagem e me ensinaram o que é ser professora de EF.

Aos amigos, Bárbara Monteiro, João Maria e Pedro Fernandes, que me acompanharam de fora, mas de perto, pela paciência e por todo o apoio incondicional que me ofereceram, puxando-me para cima em todos os momentos.

A todos, um enorme OBRIGADA!

## **Resumo**

O presente relatório tem como objetivo descrever o estágio curricular realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física. Mais do que uma síntese descritiva, trata-se de um documento reflexivo e crítico acerca dos vários processos e aprendizagens.

O estágio pode dividir-se em quatro grandes áreas, ou escalas. A primeira relativa ao contexto prático de lecionação de EF; a segunda focada no âmbito de um projeto de investigação-ação; a terceira referente à comunidade educativa e desporto escolar; e a quarta a incidir sobre o meio envolvente e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Após um ano de estágio e com recurso a vários instrumentos, técnicas e métodos, é possível concluir que um professor deve ter uma visão holística do processo de ensino, conciliando conhecimentos teóricos e práticos com vista ao sucesso do aluno. Não se trata de um processo isolado, mas entendido como um todo e incluído numa comunidade, em que se estabelecem inter-relações e onde importa promover a prática agradável da atividade física e de estilos de vida saudáveis.

Este estágio é um pilar fundamental na formação de um professor, direcionando-o na melhoria contínua do ensino, sempre com foco no aluno.

Palavras-chave: Atividade Física; Avaliação; Aptidão Física; Comunidade Educativa; Desporto Escolar; Educação Física; Ensino-aprendizagem; Estágio Pedagógico; Investigação; Professor.

## **Abstract**

This project aims to describe the curricular internship that took place in Escola Secundária José Gomes Ferreira within the scope of the Master's in Physical Education Teaching. More than a descriptive synthesis, it is a reflective and critical document about the various processes and learning methods.

The internship can be divided in four major areas or scales. The first related to the practical context of teaching PE; the second focused on the scope of an action-research project; the third referring to the educational community and school sports; and the fourth to focus on the environment and its importance in the teaching-learning process.

After a year of internship and using several tools, techniques and methods, it is possible to conclude that a teacher must have a holistic view of the teaching process, reconciling theoretical and practical knowledge with the student's success in view. It is not an isolated process but understood as a whole and integrated in a community, in which interrelations are established and where it is important to promote the pleasant practice of physical activity and healthy lifestyles.

This internship is a fundamental pillar in the formation of a teacher, directing them towards the continuous improvement of teaching, always focusing on the student.

Keywords: Physical Activity; Evaluation; Physical aptitude; Educational Community; School Sports; Physical Education; Teaching-learning; Educational Internship; Research; Teacher.

## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract .....	III
Lista de abreviaturas .....	2
O Embarque (Introdução) .....	1
A Viagem (Contextualização) .....	3
O Oceano - Agrupamento de Escolas de Benfica .....	3
O Mar - Escola Secundária José Gomes Ferreira .....	4
A Tripulação - Grupo de Educação Física .....	7
Os Oficiais - Núcleo de estágio .....	11
A Capitã - Professora Estagiária .....	13
Os Passageiros - Turma .....	17
1ª Escala – “A Ancoragem” .....	18
Estudo de turma .....	18
Acompanhamento da Direção de Turma .....	23
2ª Escala – “A Navegação” .....	27
Planeamento, Condução e Avaliação .....	27
Ensino à Distância .....	58
Semana de Professor a Tempo Inteiro .....	63
3ª Escala – “O Astrolábio” .....	70
4ª Escala – “Manobrar das velas” .....	75
Desporto escolar .....	75
Atividades escolares .....	83
O Destino (Conclusão) .....	86
Bibliografia .....	88
Legislação consultada .....	92

## **Lista de abreviaturas**

AEB – Agrupamento de Escolas de Benfica

AF – Atividade Física

CNAPEF – Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DGS – Direção Geral de Saúde

DT – Diretor(a) de Turma

E@D – Ensino à Distância

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

ESJGF – Escola Secundária José Gomes Ferreira

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GE – Grupo-Equipa

GEF – Grupo de Educação Física

IE – Investigação Educacional

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PAT – Plano Anual de Turma

PCP – Plano Curricular Plurianual de Educação Física

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SPEF – Sociedade Portuguesa de Educação Física

UE – Unidade de Ensino

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

## **O Embarque (Introdução)**

O presente relatório representa o “diário de bordo da viagem” que integra a atividade docente desenvolvida enquanto professora estagiária de Educação Física (EF), bem como as aprendizagens adquiridas ao longo do processo de estágio pedagógico, inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. O estágio foi realizado em colaboração com o Agrupamento de Escolas de Benfica (AEB), especificamente na Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF).

Este “diário de bordo” tem como objetivo avaliar, de forma reflexiva e prospetiva, todo o processo de formação ao longo do ano letivo 2020/2021, tendo em consideração o desempenho da função docente e todas as funções inerentes a este cargo, na escola e respetiva comunidade escolar, e destacar os acontecimentos mais relevantes nesta “viagem”. Ao longo do documento são descritas, nas “escalas” concretizadas durante a “viagem”, as atividades realizadas, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para as ultrapassar, tendo como base a fundamentação teórica para orientar a sua análise.

A realização desta “viagem”, o estágio pedagógico, permitiu dar continuidade ao processo formativo iniciado na licenciatura e aprofundado no mestrado. Foi possível observar, detalhar e investigar os conhecimentos previamente adquiridos, por via da concretização da experiência prática no papel de docente de uma turma do ensino secundário. Deste modo, foi possível assumir um conjunto de decisões relacionadas com a atividade de lecionação, nomeadamente, ao nível do planeamento, da condução e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, entre outras funções de um professor, particularmente, a sua ação no meio escolar e o seguimento da função e responsabilidade do Diretor de Turma (DT). Neste sentido, existe o grande benefício da orientação e apoio da professora orientadora, que transmitiu diariamente os seus próprios conhecimentos e experiência no decorrer do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. Este apoio possibilitou o crescimento e enriquecimento profissional e pessoal, a integração no universo da comunidade escolar e a partilha de experiências e ensinamentos, desenvolvendo os saberes teórico e prático e otimizando a capacidade de perceber e resolver situações críticas ao longo de todo o processo.

A estrutura do presente relatório, o “diário de bordo da viagem”, consiste na apresentação dos diversos níveis contextuais de ação e das competências desenvolvidas, com analogia às “escalas” efetuadas na mesma. Pretende-se a associação das diversas

áreas de intervenção, ao invés da sua repartição, tendo em conta a inter-relação e influência recíproca existentes nas inúmeras atividades do estágio pedagógico.

Por conseguinte, com o propósito de refletir e analisar o trabalho desenvolvido e vivenciado em cada uma das escalas (áreas e subáreas do estágio), o “diário de bordo” apresenta uma lógica gradual. A “viagem” inicia-se com o “ser professora estagiária” e ao chegar ao destino, aquilo que se pretende é o “ser professora”.

Deste modo, o documento está organizado da seguinte forma: 1) A Viagem – representa a contextualização e identifica o contexto escolar onde as atividades de estágio foram desenvolvidas, possibilitando a percepção e adaptação das medidas pedagógicas adotadas e praticadas; 2) 1ª Escala – representa as várias paragens (“ancoragem”) relativas ao conhecimento pedagógico do grupo-turma e à compreensão da relação escola-meio, que constituem elementos estruturantes para a atuação ao longo das escalas seguintes; 3) 2ª Escala - reflete a ação fundamental desta “viagem” (“navegação”), que integra a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, particularmente as aprendizagens realizadas no espaço de aula, bem como o trabalho elaborado com a turma – nesta serão aprofundados os conhecimentos adquiridos, as adversidades ao longo do processo e os procedimentos utilizados para as ultrapassar e solucionar; 4) 3ª e 4ª Escalas – espelham as restantes paragens desta “viagem”, contemplando as atividades realizadas no contexto escolar, participação e adaptação, na e à escola, as atividades desenvolvidas no âmbito do complemento curricular e o projeto de investigação-ação, destacando o seu benefício na escola e permitindo a participação da comunidade escolar em todo o processo educativo; e 5) O Destino – contém uma reflexão final sobre a “viagem”, o balanço final do estágio pedagógico no complemento da formação académica, considerando os fatores que possibilitaram o sucesso desta etapa para alcançar o “ser professora” e a sua influência na carreira futura.

## **A Viagem (Contextualização)**

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização da “viagem”, nomeadamente do “mar” designado ESJGF, pertencente ao “oceano” AEB. Seguidamente, segue-se a caracterização da “tripulação” (GEF) que me acompanhou, dos “oficiais” (núcleo de estágio) que me auxiliaram e orientaram, da “capitã” (eu - professora estagiária) e dos “passageiros” (a turma) que conduzi ao longo da “viagem”. A pesquisa e posterior recolha desta informação ocorreu através da análise do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), do site oficial da escola, do regulamento interno, do plano de contingência, do Plano Curricular Plurianual de EF (PCP) e do Plano Anual de Turma (PAT).

### **O Oceano - Agrupamento de Escolas de Benfica**

Situado na Freguesia de Benfica, em Lisboa, o AEB é um agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), criado em 2012. Este agrupamento adveio da agregação do Agrupamento de Escolas de Pedro de Santarém com a ESJGF, atual escola sede do agrupamento (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2020). Este agrupamento é composto por cinco escolas: 1) Jardim de Infância Nº1 de Benfica; 2) Escola Básica 1 Jorge Barradas; 3) Escola Básica 1 c/JI Arquiteto Gonçalo Ribeiro Telles; 4) Escola Básica 1,2,3 c/JI Pedro de Santarém; e 5) ESJGF. O AEB engloba uma ampla oferta educativa, desde o pré-escolar ao ensino secundário, oferecendo aos alunos uma formação consistente e diversificada para progredirem ao longo do seu percurso escolar e desenvolverem diversas competências (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2020).

O AEB possui bibliotecas escolares, parcerias e protocolos com diversas entidades e projetos nacionais e internacionais. Dispõe ainda de serviços especializados, nomeadamente serviços técnico-pedagógicos, serviço de psicologia e orientação, departamento de educação especial e serviço social, de apoio ao aluno e à família.

O corpo docente do AEB contém cerca de 330 professores, com uma vasta experiência de ensino, situando-se a maioria na faixa etária acima dos 50 anos. O corpo não docente é composto por 76 elementos, caracteriza-se pela disponibilidade para apoiar, acompanhar e ajudar os alunos, contudo, tendo em conta o meio envolvente (população escolar, espaços físicos e dimensão do agrupamento), são em número insuficiente. A população discente constituída por 2805 alunos, caracteriza-se por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais, de um modo global são participativos e aderem às atividades que lhes são propostas.

Este agrupamento é uma unidade do ensino público português e tem como órgãos de direção, administração e gestão, os a seguir mencionados. O Conselho Geral, responsável pela determinação das linhas orientadoras do agrupamento, assegura a representação e a participação da comunidade educativa; o Diretor, responsável pela administração e gestão nas áreas pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e cultural; o Conselho Pedagógico, que garante a coordenação e supervisão pedagógica e a diretriz da vida educativa do AEB, nos domínios pedagógico e didático, na orientação, acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continuada dos docentes; e o Conselho Administrativo, que tem a responsabilidade de administrar e gerir o agrupamento com poder deliberativo ao nível administrativo-financeiro (Regulamento Interno, 2013).

O agrupamento tem como missão: “Diversificar a oferta educativa, tendo em conta as características individuais dos alunos, com vista à promoção do seu sucesso escolar e do seu desenvolvimento pessoal e social; Formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania e pluralismo; Valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação; Estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo; Fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento, promovendo uma cultura de atualização de saberes e partilha” (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2020). No que diz respeito à visão, o AEB pretende ser um agrupamento de escolas públicas de referência, com um serviço educativo de qualidade. Este agrupamento define para a formação integral dos alunos os seguintes valores: Cidadania; Respeito pela diferença; Responsabilidade; Autonomia; Empenho; Tolerância; Solidariedade; e Excelência.

### **O Mar - Escola Secundária José Gomes Ferreira**

A ESJGF, local onde foi realizada a “viagem”, encontra-se situada na Freguesia de Benfica, Lisboa, atual escola sede do AEB. Adotou a sua designação corrente em 1990, mas iniciou a sua atividade em 20 de novembro de 1980 com o nome de Escola Secundária de Benfica. O edifício escolar foi da autoria de Raul Hestnes Ferreira.

A oferta de ensino da ESJGF contempla o ensino básico com o 3º ciclo e o ensino secundário com os seguintes cursos Científico-Humanísticos: de Ciências e Tecnologias; de Ciências Sociais e Económicas; de Línguas e Humanidades; e de Artes Visuais. No ano letivo 2020/21 a escola foi frequentada por 1070 alunos, repartidos por 9 turmas de 9º ano e 11 turmas de cada um dos anos do ensino secundário: 10º ano, 11º ano e 12º ano (Plano de Contingência, 2020). Relativamente às infraestruturas, a escola possui cinco edifícios independentes (blocos A, B, C, D e E), mas que comunicam entre si e o edifício dos

ginásios. Nos blocos A, B, D e E localizam-se, para além das salas comuns, os laboratórios de diferentes disciplinas e outras salas de trabalho de professores dos diferentes grupos disciplinares, o Bar e a Papelaria. No bloco C localizam-se as salas da Direção, Serviços administrativos, Reprografia, Anfiteatro (utilizado essencialmente para convívio por parte dos alunos nos intervalos), a sala da Associação de Estudantes e a Biblioteca Escolar.

Quanto aos espaços desportivos, a escola possui o edifício dos ginásios, organizado em três pisos, que contempla quatro ginásios (ginásios 1, 2, 3 e 4), salas de professores e de apoio às atividades realizadas, balneários e ainda dois campos sintéticos exteriores. Considerando os espaços supracitados como as infraestruturas da prática diária de um professor de EF, torna-se essencial analisar detalhadamente os mesmos.

O pavilhão desportivo é composto pelos quatro ginásios acima referidos, seis balneários (dois femininos, dois masculinos e dois para os professores(as)/funcionários(as)), uma sala de professores destinada aos professores de EF, duas arrecadações (onde se encontram os materiais), uma sala/estúdio para os desportos de combate e uma sala de aula pequena equipada com mesas, cadeiras e quadro. O ginásio 1, o espaço maior, é composto por um campo polidesportivo, dirigindo-se mais para a prática dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), bem como de alguns desportos individuais. Este tem todo o material necessário para a prática destas modalidades. O ginásio 2 é semelhante ao ginásio 1 relativamente às possibilidades de prática, mas mais reduzido. Este está associado a dois espaços, a galeria do ténis de mesa (2º piso), que é uma sala/varanda composta por 6 mesas para a prática da modalidade e, também, ao espaço da patinagem (3º piso), que apresenta condições ideais para a prática de desportos de deslize. Os ginásios 3 e 4 consistem em espaços mais reduzidos, encontrando-se mais dirigidos para a prática de desportos individuais.

Por último, o espaço exterior é constituído por dois campos sintéticos, um mais antigo, composto por duas balizas, viabilizando a prática dos JDC e de outras matérias, e outro campo sintético, mais recente e atual, que para além das balizas também possui tabelas de basquetebol e postes para formar três campos de voleibol. Todos os espaços possibilitam o desenvolvimento da aptidão física. A escola disponibiliza várias colunas de som portáteis, sendo uma mais-valia para a lecionação da matéria de dança, realização dos testes de aptidão física e/ou utilização de música nas aulas, em qualquer local.

Todos os espaços supracitados são polivalentes e respeitam os dois princípios fundamentais expressos na literatura, nomeadamente, “a adequação à idade dos alunos, à região, ao nível de ensino (...)” e “a deliberação pedagógica” (Monteiro, 1996, p. 71). Por

um lado, esta polivalência dos espaços possibilitou-me fazer as escolhas mais adequadas ao desenvolvimento da EF dos alunos, otimizando as suas aprendizagens ao longo do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, permitiu-me realizar aulas politemáticas, focadas nas prioridades de cada aluno, em conformidade com as opções curriculares selecionadas. A ocupação dos espaços está dependente do *roulement*, definido pelo Departamento de EF. Contudo, existe a possibilidade de permuta de espaços entre professores, desde que planeada com a devida antecedência. Para além dos espaços anteriormente referidos, a escola ainda oferece um vasto espaço exterior que permite aos alunos circularem livremente (Plano de Contingência, 2020).

A ESJGF, na estrutura organizativa, possui uma diretora, uma subdiretora e três adjuntas.

O ano letivo 2020/21 foi iniciado com novas rotinas de funcionamento devido à pandemia Covid-19, introduzindo medidas de prevenção e controlo da infeção. A direção da escola procedeu de acordo com as orientações superiores da Direção Geral de Saúde (DGS) à alteração das práticas existentes, desenvolveu diversos documentos informativos e orientadores, elucidando a comunidade educativa. Ao nível dos horários, passaram a existir dois turnos (manhã e tarde), a circulação pelos blocos começou a ser realizada através de percursos específicos de entrada/saída, promoveu-se a limpeza e desinfeção do espaço comum, a higienização pessoal e a utilização permanente da máscara, obrigatória durante a permanência na escola. No que concerne ao desenvolvimento das atividades letivas, foram criados dois regimes com documentos orientadores elaborados pela direção com as medidas a adotar (nos regimes presencial e/ou não presencial) para situações identificadas como suspeitas de infeção pelo vírus e/ou grupos de risco, nomeadamente, imunodeprimidos e portadores de doença crónica.

Todas as escolas possuem uma cultura distinta, com os seus objetivos e dando ênfase a diferentes aspetos relacionados com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo (aluno) nas dimensões cultural, social e cognitiva. A cultura desenvolvida nesta instituição (escola) é fulcral na definição dos objetivos dos alunos e no comportamento e desempenho dos professores, nas suas atitudes e procedimentos (Frota, 2011).

Neste sentido, a escola dispunha de uma ampla oferta de atividades para os alunos, tais como o Clube de Jornalismo, de Teatro, de Música, de Ciência Viva, Viagens pela Psicologia, Física 12º ano – Desafios e Desporto Escolar (DE). Esta oferta representa uma oportunidade de desenvolvimento para os alunos. Neste âmbito, o DE permite estimular a prática regular da Atividade Física (AF) e da formação desportiva como meio de promoção

do sucesso dos alunos e de estilos de vida saudáveis, de forma gratuita. A ESJGF possuía um total de 7 modalidades: andebol, badminton, corfebol, dança, futsal, ginástica e voleibol.

A escola é um local composto por uma rede de indivíduos, de ocupações, de relações e de afetos, sendo o conhecimento, a formação pessoal e social algumas das suas prioridades (Projeto Educativo de Agrupamento, 2016-2020). A partir do momento em que integramos uma comunidade escolar, torna-se fundamental aprofundar e conhecer os princípios orientadores da escola e o meio envolvente, para facilitar a integração, a função educativa e delinear o melhor percurso para o alcance dos objetivos definidos. Assim, antes de iniciar o estágio pedagógico, comecei por analisar o PE da escola e compreender a sua visão, missão e valores. Posteriormente, quando iniciei o estágio, o primeiro passo foi compreender a dinâmica de trabalho da ESJGF, tendo por base esses fatores, e desenvolver relações interpessoais com outros professores, do Grupo de Educação Física (GEF) e de outros departamentos.

O processo referido foi facilitado pelo meu caráter interpessoal extrovertido, sociável e comunicativo, que sempre facilitou, ao longo da minha vida, este tipo de integração. Ademais, esta comunicação facilitou a aproximação ao espaço físico da escola, com uma resposta imediata às necessidades de ajuda, permitindo alcançar o desejado, como as localizações das salas, as infraestruturas desportivas existentes e os recursos materiais disponíveis. A coordenação destes fatores facilitou o planeamento das atividades a desenvolver, ao ministrar a disciplina de EF ao longo do ano.

### **A Tripulação - Grupo de Educação Física**

O GEF da ESJGF, pertencente ao departamento de expressões, era composto por 13 professores e 3 professoras estagiárias. O grupo era caracterizado pela sua união, dinâmica, cooperação e entreajuda, existindo uma constante partilha de experiências e conhecimentos entre professores. Desde o início do ano que a relação positiva entre professores foi evidente, o que facilitou a minha integração e à-vontade no grupo. A sua comunicação regular possibilitou que rapidamente percebesse as dinâmicas e os seus métodos de trabalho, com o objetivo de promover as aprendizagens motoras significativas e estilos de vida ativos dos alunos.

Por um lado, para que o ensino fosse (mais) eficaz, os professores especialistas em determinadas modalidades disponibilizaram-se para nos dar formação. Especificamente, a formação nas matérias de dança, patinagem e escalada foram uma grande ajuda para esclarecer dúvidas e lembrar os aspetos mais importantes a destacar durante a sua leção. Por outro lado, a oportunidade de assistir e colaborar nas aulas

de outros professores permitiu-me ter mais confiança nas minhas aulas, pensar e refletir, adquirir novos conhecimentos e ferramentas, melhorar o meu desempenho enquanto professora e aperfeiçoar o meu processo de ensino-aprendizagem, seguindo o mesmo caminho dos outros professores.

Por conseguinte, também todas as questões de planeamento e avaliação foram realizadas em grupo e os documentos e registos/atualizações provenientes desses momentos foram disponibilizados numa pasta online partilhada, para que todos os elementos tivessem conhecimento do processo e se mantivessem integrados no mesmo. Tal facto permitiu a existência de iguais currículos em ação, proporcionando as mesmas oportunidades a todos os alunos. Tal como referido pela literatura, a planificação em grupo, bem como a tomada das decisões relativas à lecionação das matérias e correspondente avaliação, constituíram-se como uma mais-valia na minimização das diferenças individuais (Marques & Costa, 2015). As conferências curriculares de ano eram exemplo disso, em que a preocupação em encontrar e/ou definir estratégias em grupo para problemas comuns e/ou individuais era constante, bem como os momentos de partilha e de troca de outras informações e instrumentos, essenciais para a otimização do processo de ensino-aprendizagem.

Ao nível da avaliação, as dinâmicas do grupo já existentes também foram uma excelente ajuda. Especificamente, antes dos momentos de avaliação foram sempre realizadas reuniões de aferição de critérios, sendo debatidos os aspetos mais relevantes para a avaliação. Para além disto, com a existência do protocolo de avaliação, todos os professores utilizavam os mesmos critérios, facilitando a tomada de decisão em determinadas situações específicas e dúbias, por vezes até comuns entre professores.

Face ao exposto, a integração nos processos e nas rotinas deste GEF enquanto professora estagiária foi muito gratificante e positiva, sentindo liberdade para participar sem ter “medo de errar”, de dar opinião sobre os assuntos e ter influência nas decisões tomadas.

A nível organizacional, o GEF seguia as diretrizes do documento orientador Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), ajustando-as sempre que necessário ao ambiente escolar. No que respeita à avaliação, o regulamento seguido pelo GEF foi também o definido nos PNEF, relativo às três áreas de extensão da EF (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e tinha como objetivo orientar e regular o processo ensino-aprendizagem e classificar os alunos.

Considerando o exposto e as dimensões que compõem uma comunidade de aprendizagem profissional, nomeadamente, liderança partilhada/apoiada, visões e práticas partilhadas, aprendizagem coletiva, e outras condições que sustentam o trabalho colaborativo com o propósito de estimular o sucesso dos alunos (Hord, 1997), torna-se possível afirmar que este grupo se constituía como uma. Desde o início do ano, que o grupo procurou desenvolver de forma intencional estratégias coletivas concretas de desenvolvimento da disciplina. Concretamente, pude presenciar em várias reuniões discussões coletivas do trabalho com a turma, bem como de casos concretos de alunos. A nível pessoal, estas discussões esclareceram-me as minhas dúvidas e em simultâneo simplificaram certas tomadas de decisão. Por outro lado, através da observação de aulas de outros professores, verifiquei que a presença de diferentes áreas e matérias em cada aula era muito comum. No entanto, tal facto não se devia apenas à polivalência dos espaços, o que me fez querer explorar o motivo desta estratégia e depois de o compreender, adoptá-la para as minhas aulas. Tal acontecimento revelou-se como uma grande vantagem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilitou-me potenciar a aprendizagem dos alunos naquilo que era crítico para o seu sucesso e consequentemente alcançar os objetivos definidos mais eficazmente.

Neste sentido, o trabalho colaborativo e coletivo desenvolvido pelo GEF revelou-se como um fator decisivo no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado, consequente do trabalho desenvolvido sobre as referências programáticas (Costa, Onofre, Martins, Marques, & Martins, 2013). A nível prático, à semelhança do que é referido pela literatura, considero que uma das principais vantagens destas dinâmicas foi a diminuição das diferenças nos resultados de aprendizagem.

Tendo em conta a importância da envolvência dos alunos no seu próprio processo de ensino e aprendizagem, foi elaborado um documento orientador em grupo para a aula de apresentação, para a transmissão e esclarecimento do programa da disciplina, critérios de avaliação e classificação, regras, rotação das instalações e outros assuntos relevantes para os alunos, promovendo a igualdade dos currículos em ação e de oportunidades para todos. Ademais, com o mesmo propósito a ESJGF dispõe de um Protocolo de Avaliação da disciplina EF com situações de aprendizagem e de avaliação, critérios de avaliação e indicadores de observação para cada uma das áreas que vão ao encontro dos objetivos expostos nos PNEF. A nível pessoal, este documento foi uma mais-valia para me orientar e conduzir, principalmente no início do ano letivo, onde a experiência prática neste campo era inexistente e considerando a forte componente subjetiva que a avaliação possui.

Atendendo a que “a objetividade é garantida pela escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos (...)” (Carvalho, 1994), tal como se verifica no protocolo em questão, este processo foi simplificado.

Devido às restrições impostas pela pandemia, este protocolo foi atualizado no início do ano letivo, tendo a área das atividades físicas sofrido várias alterações. Todavia, as diretrizes sugeridas por Carvalho (1994) foram consideradas e respeitadas na elaboração das novas situações de aprendizagem, adequadas às novas restrições, e na definição dos critérios de avaliação e indicadores de observação. Neste sentido, a elaboração/adaptação do protocolo de avaliação inicial seguiu os seguintes passos: adequação dos objetivos definidos previamente para a etapa de avaliação inicial (AI); determinação da duração deste período e do sistema de rotação pelos espaços de aula; definição das aulas desta etapa; adequação dos aspetos críticos de cada matéria a cada nível de desempenho anteriormente identificado; adaptação das situações de avaliação previamente construídas; ajuste de critérios e indicadores definidos e criação de um sistema de registo e de interpretação dos dados recolhidos. Mesmo face à multiplicidade de pontos de vista dos docentes do GEF, e divergência de opiniões, existiu a preocupação em padronizar o trabalho realizado e torná-lo consistente e coerente na aplicação (na adequação do protocolo em questão e noutros momentos ao longo do ano letivo).

O agravamento pandémico e a interrupção das atividades letivas presenciais, levaram a que a disciplina de EF passasse a ser lecionada em regime de ensino à distância (E@D), sofrendo adaptações a nível curricular. Neste período, a qualidade do GEF através da partilha de conhecimentos, cooperação e entreaajuda entre os professores ainda foi mais notória, para harmonizar objetivos e práticas de desenvolvimento do currículo, melhorar as práticas pedagógicas no âmbito dos conhecimentos e aprendizagens essenciais e desenvolver as aprendizagens dos alunos. Pelos objetivos alcançados, considero que foi possível proporcionar aos alunos um ensino de qualidade e, ao nível do GEF, a harmonia e conciliação foram otimizadas.

Embora existisse uma grande dinâmica de grupo na organização, planeamento e realização de atividades que todos os anos compunham o Plano Anual de Atividades do GEF e que contribuía para o papel importante da disciplina na cultura da escola, no ano letivo 2020/21 este ficou aquém das expectativas, devido à pandemia e às restrições impostas pela DGS. Durante o ano letivo, não foram realizadas quaisquer atividades como o corta-mato escolar, os torneios inter-turmas, os torneios do final do período, o que foi um fator desfavorável no processo de formação e de ensino-aprendizagem, meu e dos alunos.

O papel de cada um dos professores do GEF foi crucial para o seu sucesso. De todos, é de destacar a ação da professora coordenadora do grupo, que com a sua visão holística, integradora e global, conseguiu, de forma harmoniosa, escutar, promover o debate e a partilha de ideias e articular diferentes pontos de vista. Assim, foram desenvolvidas respostas claras e direcionadas às necessidades identificadas, com os contributos individual e conjunto de todos os professores do GEF, o que permitiu o alcance dos objetivos determinados e projetados para o final do ano.

### **Os Oficiais - Núcleo de estágio**

O núcleo de estágio da ESJGF foi formado por três professoras estagiárias (licenciadas em Ciências do Desporto, duas, com menor em exercício e saúde e uma, com menor em treino desportivo, pela Faculdade de Motricidade Humana) e duas professoras orientadoras, de faculdade e de escola.

A formação deste grupo de estagiárias para realizar o estágio teve início no primeiro ano do MEEFBS, onde começámos por desenvolver a maioria dos trabalhos de grupo em conjunto e onde conseguimos adquirir e aperfeiçoar o nosso método de trabalho. Ao longo desse ano, desenvolvemos as nossas competências, trocámos inúmeras experiências e conhecimentos, estimulámos a ajuda, a cooperação, solucionámos conflitos e fortalecemos a nossa relação de confiança, o que possibilitou a formação de um grupo coeso e ideal para o desafio que é o estágio pedagógico.

Desde a primeira etapa de formação, colocámos em prática o nosso método de trabalho, com o objetivo de encontrarmos as melhores soluções e estratégias para as inúmeras tarefas que nos foram propostas. Este foi um fator muito positivo no arranque do processo de estágio, assim como nas restantes etapas de formação, porque nos permitiu trabalhar em parceria, aproveitando as sinergias positivas de cada um dos elementos, constituindo uma mais-valia na meta final a atingir. O facto de nos conhecermos bem a nível pessoal e profissional permitiu colmatar as lacunas de cada uma de nós no processo de ensino-aprendizagem de cada uma das turmas em acompanhamento. Neste sentido, o *feedback* atribuído às nossas prestações e intervenções, aquando da lecionação das aulas, foi maioritariamente construtivo, focado nos elementos a melhorar, destacando não só os pontos negativos, como também os positivos e sendo muito eficaz no aperfeiçoamento e melhoria da nossa *performance* ao nível das competências pedagógicas.

A organização, o planeamento e a condução das aulas tiveram por base uma proposta individual, de cariz muito pessoal de cada uma das estagiárias. Contudo, o trabalho em equipa possibilitou o desenvolvimento das nossas tomadas de decisão,

através da observação e análise crítica de todas as aulas individualmente lecionadas ao longo do ano letivo e das especificidades observadas nas aulas lecionadas por outros professores com mais experiência, seguramente melhoradas com os contributos testemunhados. Em relação às áreas 3 e 4 do estágio pedagógico, debatemos e compartilhamos o trabalho individualmente efetuado, o que proporcionou e promoveu as aptidões e práticas desenvolvidas nos procedimentos adotados por cada uma das estagiárias.

A professora orientadora de escola demonstrou desde o início total disponibilidade para nos ajudar, orientou a nossa integração e participação no GEF e manifestou permanente cuidado e atenção de adaptação para esclarecer as nossas dúvidas, fatores essenciais para orientar o nosso processo de formação da melhor forma. Desde o princípio que nos concedeu liberdade para tomarmos as decisões ao nível do processo de ensino-aprendizagem, tendo sido as escolhas e estratégias definidas muito pessoais. Sempre que necessário houve disponibilidade para partilha e discussão em grupo antes das mesmas serem postas em prática e em todos os momentos existiu *feedback* após a sua concretização. Este *feedback* estimulou a nossa capacidade de reflexão e inovação, possibilitando a criação de estratégias para ultrapassarmos as nossas dificuldades. Além disso, o constante incentivo para a observação de outros docentes, permitiu desenvolver outras metodologias, viabilizando a superação das lacunas identificadas e contribuindo para a nossa autonomia.

De referir que o *feedback* atribuído pela professora orientadora, nas várias dimensões foi eficaz tanto ao nível da nossa intervenção pedagógica, como ao nível do desenvolvimento do sentimento de autoeficácia. Embora no início do processo de estágio, o poder persuasivo a nível geral, bem como o reforço motivacional por parte da mesma pudesse ter sido maior, tendo em conta o papel importante que o mesmo assume nesta fase do processo (Martins, Onofre, & Costa, 2014), ao longo do processo, estes fatores foram sendo otimizados. Consequentemente, o crescimento do sentimento de autoeficácia por parte das estagiárias foi notório, bem como o progresso nas suas intervenções.

Também foi relevante a ajuda de outros professores do GEF mais experientes para a construção da nossa identidade profissional e da nossa autoeficácia no ensino da EF. Ajudaram-nos através da orientação das nossas reflexões, partilha de experiências pessoais, esclarecimento de dúvidas, proposta de desafios e discussão de perspetivas, para conseguirmos alcançar as metas desejadas e progredirmos e melhorarmos a nossa intervenção pedagógica. Relativamente à área 2, a problemática de estudo também surgiu

em conversa com os mesmos, bem como a formulação da questão de partida para o projeto de investigação-ação, dando ênfase à importância da cooperação concedida.

À semelhança da professora orientadora de escola, também a professora orientadora de faculdade se mostrou totalmente disponível para nos ajudar e esclarecer as nossas dúvidas e inquietações. A resposta rápida às incertezas, de forma clara e objetiva, aumentou a nossa confiança e estimulou a nossa criatividade, para superarmos as dificuldades. Estas respostas foram sempre dadas tendo em conta as particularidades de cada estagiária. Com o intuito de desenvolvermos as nossas capacidades pedagógicas, o *feedback* dado nas aulas observadas foi bastante eficaz e focado no essencial, incentivando a novos desafios, a explorar diferentes metodologias e a refletir.

Em suma, a qualidade do processo de supervisão pedagógica foi assegurada pela cooperação e responsabilidade partilhada das duas professoras orientadoras ao longo do estágio (Martins et al., 2014). Foi crucial o contacto continuado de ambas e a sua constante preocupação a nível emocional, cognitivo, social e físico. Tal facto permitiu garantir a partilha de informação acerca deste processo sobre cada uma das estagiárias, assim como assegurar a diferenciação, e delinear o percurso mais eficaz para o sucesso de cada uma.

### **A Capitã - Professora Estagiária**

A disciplina de EF foi, desde o início do meu percurso escolar, a minha disciplina favorita. Sempre tive um gosto enorme pela prática desportiva, bem como uma grande admiração e carinho especial por todos meus professores de EF, sobretudo pelo professor do ensino secundário. Por este motivo, considero também que estes elementos em conjunto com todas as aulas de EF que vivenciei, tiveram um impacto muito positivo na minha vida, tendo influenciado a minha escolha profissional. Possivelmente, por ser algo de que gosto mesmo muito, por me deixar profundamente feliz e realizada, por adorar crianças e no meio delas me sentir mais uma.

Com o objetivo de orientar e sistematizar o meu quotidiano, no âmbito do 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no contexto específico de estágio pedagógico, comecei por elaborar o meu Plano de Formação (PF). Fi-lo com base na leitura, análise crítica e reflexão sobre o Guia de Estágio 2020/21, bem como na perceção de algumas das áreas fortes e fracas relacionadas com as capacidades/competências a adquirir em cada uma delas.

Em primeiro lugar, comecei por determinar onde queria chegar, quais as competências que deveria adquirir em cada área de formação e de quais me sentia mais

próxima ou mais distante de alcançar, com o intuito de elaborar um documento orientador para a minha formação, bem como para a superação das minhas dificuldades. Em seguida, de forma sintetizada e esquemática, foi relevante perceber como pretendia alcançar essas competências, que atividades iria desenvolver em função do meu contexto específico, o que tinha de saber, saber fazer e saber ser, de forma a conseguir concretizá-los. Através da definição das atividades e formas de chegar a essas competências, defrontei-me, reflexivamente, com as possíveis complexidades presentes neste processo e o que poderia fazer para as ultrapassar e/ou solucionar. Por último, estabeleci temporalmente a aquisição dessas competências, definindo quais as prioritárias em cada fase.

Quanto à 1ª Escala, ficou um pouco aquém das expectativas devido à incompatibilidade de horários entre a minha atividade enquanto professora estagiária e a hora destinada ao acompanhamento da DT. Embora a relação com a professora mentora (PM) da turma tenha sido, desde o início, muito positiva, o meu papel nesta função foi essencialmente de acompanhamento e ajuda com os meios tecnológicos e não, o trabalho inerente à mentoria da turma, como estava previsto. Ainda assim, tive a possibilidade de estar presente em diversas tarefas como a reunião de apresentação dos EE, acompanhar e participar no atendimento aos EE, auxiliar em reuniões do conselho de turma (CT) e estar presente em reuniões com o coordenador dos diretores de turma. Desta forma, considero que a minha disponibilidade constante em querer ajudar me permitiu ter um papel mais ativo nesta função, ainda que de forma superficial. A nível pessoal, no desenvolvimento das atividades desta área, considero que apresentei capacidade de cooperação, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico, mostrando responsabilidade, iniciativa, criatividade e adaptabilidade. Ao mesmo tempo, houve um contributo das tarefas executadas para o meu desenvolvimento profissional, bem como para a consolidação de outras competências.

Relativamente à 2ª Escala, considero que grande parte das metas a que me propus foram progressivamente alcançadas, existindo ainda espaço para melhorias ao longo da minha vida profissional. Com o decorrer do ano letivo, as práticas pedagógicas (o planeamento, a condução e a avaliação do ensino) foram sendo aprimoradas, reproduzindo-se na evolução da aprendizagem dos alunos.

No planeamento, ao longo do ano foram sendo realizados ajustes e alterações necessárias para ser preservada a coerência do percurso, sendo que as alterações mais significativas ocorreram essencialmente no período de confinamento, devido ao agravamento pandémico (o período de confinamento e o E@D serão tratados em maior

detalhe no subcapítulo “Ensino à Distância”). No entanto, todos os planos elaborados e as decisões inerentes aos mesmos foram assumidas de forma integrada, assegurando a coerência do processo e o sucesso por parte dos alunos. A nível pessoal, considero que existiu uma melhoria gradual na capacidade de observar as tarefas e avaliar os alunos, tendo sido essencial para compreender as necessidades de aprendizagem existentes em cada etapa, bem como para otimizar a diferenciação do ensino e ser capaz de planear tarefas mais apropriadas às necessidades de cada um.

Para além disto, com a evolução das minhas competências pedagógicas ao longo do ano, em relação ao processo de condução, consegui diversificar as estratégias de ensino, de acordo com os objetivos e condições de ensino, bem como proporcionar um maior acompanhamento dos alunos, através da constante atribuição de *feedback* e adequação dos exercícios, verificando-se um progresso das aprendizagens e um aumento da autonomia, responsabilidade e iniciativa.

No que diz respeito à avaliação, principalmente pela quantidade de variáveis, foi sem dúvida, a área mais desafiante. No entanto, foi aquela onde senti menos dificuldades. Procurei desde o início consciencializar os alunos de que este consistia num processo contínuo, dando valor ao trabalho realizado pelos alunos ao longo de todo o ano e integrando-os no próprio processo. Neste sentido, tendo em conta os resultados obtidos pelos mesmos, bem como as prioridades definidas por cada um e as estratégias utilizadas para os alcançar, considero que este objetivo foi alcançado. A avaliação compreendeu as três áreas de extensão da EF, onde procurei esclarecer (durante e no final de cada período) os intervenientes do processo (alunos e respetivos EE), de forma individual, relativamente ao nível de desempenho efetivo na disciplina de EF. A nível pessoal, o trabalho colaborativo de cooperação e entreajuda desenvolvido pelo núcleo de estágio e o GEF foi decisivo para o progresso e sucesso do meu desempenho nestes momentos de avaliação, atendendo à partilha, discussão e esclarecimento de dúvidas, constituindo-se como uma excelente oportunidade de aprendizagem.

No que diz respeito à 3ª Escala, embora com algumas adversidades pelo caminho, principalmente relacionadas com a impossibilidade da aplicação do estudo devido ao período de confinamento que decorreu entre os 2º e 3º períodos, o estudo foi terminado e apresentado à comunidade escolar, tal como previsto. Na etapa final do nosso estudo de investigação-ação foram evidentes o progresso e a qualidade do trabalho em grupo desenvolvido enquanto núcleo, o que nos permitiu encontrar as soluções para todas as adversidades que surgiram, bem como melhorar o nosso desempenho pessoal. Neste

sentido, após a conclusão do documento final foi elaborado todo o suporte digital à apresentação para a comunidade escolar, assim como o instrumento que seria aplicado nas turmas dos professores participantes do estudo. A apresentação final teve um impacto muito satisfatório ao nível do GEF e da comunidade escolar, tendo impulsionado uma troca de ideias e experiências, em jeito de debate, entre vários professores e outros participantes, o que nos deixou a nós, núcleo de estágio, particularmente realizadas.

No que se refere à 4ª Escala, cujo objetivo consistia no desenvolvimento de competências de intervenção profissional, no âmbito da coadjuvação de um projeto de complemento curricular, em particular, um Grupo Equipa (GE) de DE, considero que os objetivos definidos foram cumpridos. No entanto, quanto à elaboração de uma atividade na escola, esta não foi possível concretizar devido às regras definidas pela direção e ao agravamento pandémico, ficando assim por alcançar alguns objetivos, quer pessoais, quer referentes ao núcleo de estágio.

Ao nível do DE houve, desde o momento inicial, uma preocupação constante do professor responsável pelo GE de voleibol em integrar-me em todas as decisões, dando origem a frequentes trocas de ideias (pré-treino) sobre as tarefas propostas, bem como sobre a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem das alunas, garantindo a coerência e adequação ao seu nível de desempenho. No início, assumi uma postura mais passiva, direcionada para a observação e análise do desempenho das alunas, mas rapidamente agarrei a iniciativa de intervir em alguns momentos das sessões. Com o desenvolvimento do meu conhecimento pedagógico sobre a matéria, tornei-me progressivamente mais autónoma na intervenção junto das alunas nos momentos de instrução e demonstração, assim como ao nível do desempenho nas tarefas concretizadas.

Ao longo do ano letivo, tive o privilégio de assumir a condução das sessões de treino em alguns momentos, o que foi extremamente importante e gratificante para a minha formação e para a minha evolução e *performance* enquanto professora/treinadora. Por último, no que concerne aos objetivos pessoais, e tendo em conta o supracitado, penso que todos foram alcançados com sucesso. Neste sentido, considero que a minha evolução foi notória, tanto ao nível da intervenção, como da iniciativa. Nesta escala, especificamente na fase final, tal como previsto, consegui organizar e liderar duas atividades (competição interna e voleibol de praia) que influenciaram bastante o meu desempenho enquanto professora estagiária e, simultaneamente, contribuíram para a concretização de todos os objetivos projetados para o final do ano.

Em suma, tendo em conta o ano atípico em que foi realizado o estágio, torna-se relevante destacar que a pandemia de Covid-19 e as medidas provenientes da mesma também foram fatores preponderantes e com grande impacto no meu processo de formação e de ensino-aprendizagem. Por um lado, estas medidas constituíram um fator limitativo de todo este processo, deixando aquém do previsto certas competências e objetivos. Por outro lado, foram um contributo para o desenvolvimento de outras competências pedagógicas, exigindo não só resiliência e uma constante capacidade de adaptação, como também inovação e criatividade na superação das limitações referidas.

### **Os Passageiros - Turma**

A turma do 11<sup>o</sup>11<sup>a</sup>, inserida no curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, era composta por 27 alunos, 12 elementos do sexo masculino e 15 elementos do sexo feminino. A média de idades da turma era de, aproximadamente, 15,8 anos. A turma tinha dois alunos abrangidos por medidas seletivas, ao abrigo do DL 54/2018, de 6 de julho, mas com condições sem qualquer influência na disciplina de EF.

Na disciplina de EF, a turma era bastante empenhada e motivada para a prática de AF, não apresentando grandes dificuldades de aprendizagem. Demonstrou ao longo de todo o ano uma atitude positiva face às tarefas propostas, era exigente e possuía um bom nível de desempenho. Em concordância com o consultado na literatura, os alunos do sexo masculino apresentaram uma atitude moderadamente mais positiva comparativamente aos alunos do sexo feminino (Lima, Benites, Gonçalves, & Resende, 2018). No entanto, todos se mostraram motivados para evoluir nas tarefas, o que fez com que o meu desafio fosse proporcionar tarefas adequadas às suas expectativas e suficientemente desafiantes, atendendo ao ano atípico vivenciado. Apesar da heterogeneidade, quando comparada entre sexos, nas várias matérias e na aptidão física, a turma apresentou, a nível global, um bom nível de desempenho motor.

A turma caracterizava-se por apresentar um bom comportamento e muitos alunos eram bastante interessados e participativos. Ademais, na maioria, os alunos eram assíduos e pontuais. Relativamente às relações sociais, existia uma separação evidente por sexos e uma exclusão de alguns elementos, apesar de não ser alarmante, dado que existiam outras relações de respeito e entreajuda na turma. Constatou-se que era pouco coesa, ou seja, o grupo não estava bem integrado, os alunos tendiam a organizar-se em pequenos grupos isolados uns dos outros.

Com o estudo de turma efetuado no primeiro período, constatou-se que a disciplina de EF era a preferida da turma, sendo cumulativamente identificada como aquela em que

apresentavam menor dificuldade. Relativamente ao grau de importância atribuída a esta disciplina na vida quotidiana, foi maioritariamente atribuído pelos alunos o grau de “extremamente importante”, seguido de “muito importante”. Para além disto, contrariamente ao que era expectável, face ao sedentarismo e falta de AF observável nos dias de hoje, por parte dos jovens, a maioria da turma praticava desporto fora da escola. No que concerne a problemas de saúde, não existiu evidência de nenhum aluno com patologias específicas.

Durante o E@D, foram evidentes as desigualdades socioeconómicas dos contextos familiares existentes, uma vez que as aulas virtuais exigiram a aquisição de novos equipamentos. Neste sentido, foram destacados alguns alunos com dificuldades em adquirir este tipo de dispositivos, tendo a escola proporcionado colmatar esta adversidade, com a entrega de computadores portáteis aos mesmos. Esta situação verificou-se como uma mais-valia, ao não interferir de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem e oferecendo as mesmas oportunidades de ensino a todos.

## **1ª Escala – “A Ancoragem”**

Esta 1ª Escala assemelha-se à ancoragem de um navio, em que é necessário conhecer o meio envolvente onde se pretende ancorar, e se estabelecessem relações entre o interior e o exterior do navio, conferindo um maior significado à navegação. No que concerne a esta escala, foram desenvolvidas competências que me permitiram compreender a importância da relação escola-aluno-casa, bem como competências de conceção e uso de processos de caracterização e coadjuvação pedagógica de um grupo-turma. Neste sentido, durante esta escala procedi à elaboração de um estudo sobre a minha turma de condução, nomeadamente o “Estudo de turma” e ainda efetuei a coadjuvação da mentoria da mesma.

### **Estudo de turma**

O estudo de turma teve como objetivo apresentar e identificar as características gerais e particulares da turma 11<sup>o</sup>11<sup>a</sup>, nomeadamente, as suas dimensões pessoais, psicológicas, sociais e culturais. Este estudo assumiu uma importância elevada na intervenção junto dos alunos, especificamente, ao nível da direção de turma e da componente letiva. O conhecimento das particularidades de cada aluno permitiu um aumento da especificidade dos seus processos de ensino-aprendizagem, de educação e de sociabilização, compreendendo as suas necessidades, motivações, interesses e gostos.

O facto mencionado vem corroborar a ideia presente na literatura que refere a importância do teste sociométrico a vários níveis. Por um lado, para auxiliar o professor a conhecer as preferências dos seus alunos. Por outro lado, para se poder intervir e adotar medidas pontuais e eficientes, com o propósito de promover a aprendizagem dos jovens no sentido de saberem conviver a partir dos próprios conflitos com os seus pares e serem capazes de trabalhar em grupo, respeitando as suas diferenças (Lira, Cerqueira & Gomes, 2016).

Desta forma, tornou-se possível definir estratégias e objetivos para a lecionação na turma, com o propósito de benfeitorizar todo o processo ensino-aprendizagem e alcançar o sucesso, bem como os objetivos perspetivados pelo CT no início do ano letivo, assegurando a igualdade de oportunidades, a diferenciação e a inclusão de todos os alunos. Ademais, especificamente na disciplina de EF, esta caracterização também auxiliou na formulação de estratégias para atender à agenda social dos alunos e para atuar de acordo com os objetivos pedagógicos traçados pelo GEF.

Para a realização deste estudo recorri, essencialmente, a dois instrumentos (questionários) para a recolha de informações sobre os alunos, direcionadas não só para a vida escolar, como também para as dimensões social, familiar e lúdico-desportiva. A restante informação foi recolhida através da observação dos alunos ao longo das aulas de EF. Deste modo, o primeiro instrumento (questionário) foi aplicado à turma na primeira aula de EF e integrava os domínios pessoal, familiar, académico, desportivo e saúde. Este foi concebido pela professora orientadora, no âmbito da disciplina, transcrito para computador por mim e pelas minhas colegas de estágio e foi preenchido pelos alunos, no programa *Google Forms - Ficha de Caracterização do Aluno*. O segundo instrumento (questionário), relativo à sociometria, foi aplicado em formato de papel, no final de uma aula de EF e elaborado por mim e pelas minhas colegas de estágio. Este estava estruturado em quatro dimensões: Socio-afetiva, Educativa, Lúdico-desportiva e Familiar, onde os alunos, por ordem de preferência, deveriam indicar três ou quatro colegas com quem sentiam maior afinidade e três ou quatro colegas com quem sentiam menor afinidade. Em cada uma das dimensões supracitadas foi considerada uma questão positiva - de aceitação - e outra negativa - de rejeição.

No que concerne ao tratamento dos dados, os que foram recolhidos a partir da aplicação do primeiro instrumento foram, posteriormente, exportados para Excel, analisados e elaborados os respetivos gráficos gerados pelo mesmo programa. Relativamente ao segundo instrumento, depois da aplicação do questionário, os dados

foram inseridos no programa *GroupDynamics*, através dos quais obtive gráficos e sociogramas gerados pelo próprio *software*, que representavam as relações de aceitação e de rejeição na turma.

Através da análise dos dados recolhidos, foram retiradas diversas conclusões acerca da turma. Assim, a turma era constituída por 27 alunos, sendo que 15 (55,6%) eram do sexo feminino e 12 (44,4%) do sexo masculino, apresentando uma média de idades na ordem dos 15,8 anos, que se encontra dentro de um padrão normal para o ano de escolaridade em evidência (Comissão Europeia, 2021). A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa (96,3%), no entanto, existia um aluno com nacionalidade chinesa (3,7%).

No que concerne às preferências dos alunos pelas disciplinas do currículo escolar, verificou-se que a disciplina de EF foi a mais votada (48%), seguindo-se a de economia (37%) e depois as de matemática e de história, estas duas com a mesma percentagem (30%). Contrariamente, as disciplinas de português (7%) e de filosofia (0%) foram as identificadas menos vezes como preferidas. Em resposta às disciplinas de que menos gostavam, a filosofia foi a mais selecionada (51,9%), seguindo-se as disciplinas de português e de inglês, com igual percentagem (22,2%), depois a de matemática (11,1%) e, por último, a disciplina de história (7,4%). As disciplinas de economia e de EF não foram selecionadas por nenhum aluno em resposta a esta questão.

Relativamente às suas dificuldades, verificou-se que 40,7% dos alunos detinham mais dificuldades a matemática, 29,6% a filosofia, 22,2% na disciplina de inglês, 14,8% a português, 11,1% a economia e, por fim, EF e história registaram apenas 7,4% de respostas dos alunos a esta pergunta.

Quanto aos estilos de vida dos alunos, especificamente, à prática de desporto fora do contexto escolar, e contrariamente ao que era expectável, a maioria da turma praticava desporto fora da escola (74%), um resultado muito satisfatório face ao sedentarismo e à falta de AF observável nos dias de hoje por parte dos jovens. Este facto torna-se particularmente relevante, uma vez que, de acordo com a literatura, nas crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, os níveis de AF diminuem com o aumento da idade, sendo sempre menores nas raparigas (Baptista, et al., 2012). Dos alunos da turma que praticavam desporto, a nível competitivo, podemos observar que 42,9% praticavam desporto a nível federado, 28,6% por recreação, 19% a nível escolar e 9,5% dos alunos praticavam ao nível da alta competição/alto rendimento.

Relativamente ao DE, apenas 17,9% dos alunos participaram numa modalidade do DE no ano letivo anterior, o que representava uma percentagem muito baixa da turma e, conseqüentemente, demonstrava um elevado desinteresse por parte dos alunos no que diz respeito às atividades de complemento curricular disponibilizadas pela escola. Assim, uma das minhas preocupações ao longo do ano letivo incidiu sobre a otimização deste parâmetro, com o propósito de aumentar a aptidão atlética e a formação desportiva dos alunos (cultura desportiva) numa determinada atividade/modalidade desportiva.

Quanto à importância atribuída à disciplina de EF na vida dos alunos, foi possível constatar que 40,7% dos alunos considerava a disciplina de EF “extremamente importante”, 40,7% consideravam “muito importante” e os restantes 18,5% “moderadamente importante”. Nenhum aluno classificou a disciplina como “pouco ou nada importante” na sua vida quotidiana. De evidenciar que dos 5 alunos que consideraram a disciplina “moderadamente importante”, 3 possuíam um nível de desempenho razoável/baixo na mesma, apresentando muitas dificuldades não só a nível físico-motor, como também de aptidão física.

Relativamente a problemas de saúde, não existiu evidência de nenhum aluno com patologias específicas. No entanto, uma aluna apresentou uma crise de ansiedade (falta de ar sem declaração médica de bronquite) no decurso do vaivém, tendo sido feita uma adaptação no teste para a mesma durante o ano letivo, garantindo o seu bem-estar. Através da medição do Índice de Massa Corporal (IMC), verificou-se que 67% dos alunos se encontravam com um peso considerado saudável; 22% dos alunos apresentavam um peso abaixo do considerado saudável e 11% dos alunos estavam acima do aconselhável, encontrando-se na categoria de excesso de peso.

Com o propósito de compreender e conhecer as interações existentes entre um grupo de indivíduos, especificamente, entre os alunos da turma do 11<sup>o</sup>11<sup>a</sup>, foi aplicado o estudo sociométrico. Através da sua aplicação, tornou-se possível recolher informações sobre os alunos mais e menos populares da turma, quais os líderes e quais aqueles que são constantemente rejeitados, negligenciados ou até indiferentes. Este teste foi aplicado a 26 alunos, uma vez que uma aluna faltou no dia em que foi solicitado o preenchimento do questionário e, posteriormente, se recusou a responder ao mesmo.

Para a realização deste estudo, foi feita a análise de vários gráficos, nomeadamente, de gráficos de barras, de diagrama circular e de sociograma. Na análise dos gráficos produzidos pelo programa, em particular dos de barras, foram evidentes os

alunos mais e menos selecionados pela turma, tanto nos resultados positivos das dimensões, como nos negativos, através do tamanho das barras.

No diagrama circular referente ao impacto e às preferências sociais na turma e, considerando o quociente entre respostas positivas e negativas, encontravam-se, no centro, os alunos com um índice superior (mais selecionados pela turma), seguindo-se os rejeitados e os negligenciados, conforme ia aumentando a distância ao centro. Na periferia do gráfico, encontravam-se os alunos considerados em situação controversa e média. Por último, no sociograma foram representadas as relações interpessoais através de círculos (os indivíduos), os quais estavam ligados por uma ou mais linhas (as relações interindividuais), sendo possível observar as várias relações entre os alunos, bem como os grupos existentes na turma, tornando-se claros os laços de influência e de preferência existentes dentro de cada um.

A análise dos resultados dos dois instrumentos utilizados, bem como a minha percepção geral sobre a turma, fundamentada nas aulas de EF e no acompanhamento da direção de turma, fez com que pudesse propor e pôr em prática algumas estratégias, especificamente no âmbito de melhorar e promover as relações sociais entre os vários alunos da turma.

Através da análise referida, foi possível destacar alguns parâmetros específicos que caracterizavam a turma do 11<sup>o</sup>11<sup>a</sup>. Em primeiro lugar, os alunos da turma eram muito simpáticos e bem-comportados, sem problemas significativos ao nível da disciplina, porém, apresentavam um aproveitamento suficiente, existindo alguns alunos com insucesso a mais de duas disciplinas. Em segundo lugar, e relativamente às relações sociais, verificava-se uma separação evidente por sexos e uma exclusão de alguns elementos que deveria ter sido tida em conta pelo CT, apesar de não ser alarmante, dado que existiam outras tantas relações de respeito e de entajuda na turma. Em terceiro lugar, a turma mostrou-se pouco coesa, o grupo não estava bem integrado e os alunos tendiam a organizar-se em pequenos grupos isolados uns dos outros. Por último, muitos alunos pretendiam prosseguir os estudos, sendo importante a definição de estratégias que concorressem para o sucesso da turma, bem como para a otimização do clima relacional.

À semelhança de todos os estudos, este também teve as suas barreiras e limitações. Em primeiro lugar, apontam-se a veracidade e a validade das respostas dos alunos ao questionário (mesmo tendo sido solicitada a sua sinceridade, é passível de enviesamentos). Em segundo lugar, refira-se o seu carácter facultativo. Por último, mas não menos importante, os momentos experienciados ao longo do ano letivo podem ter tido

impacto nas percepções e nas opiniões dos alunos. Desta forma, e como complemento, teria sido relevante efetuar um segundo momento de aplicação do questionário (estudo longitudinal). Esta nova análise permitiria estudar a significância das diferenças face aos resultados obtidos no primeiro momento de aplicação do questionário.

Face ao exposto, este estudo de turma permitiu realizar uma caracterização demográfica, sociográfica e sociométrica, com base na psicologia, nos relacionamentos e na agenda social dos alunos, o que me permitiu tirar diversas conclusões relevantes sobre os seus interesses, gostos e costumes. Ademais, a nível pessoal, na prática docente influenciou pela positiva a minha tomada de decisão para ultrapassar e solucionar situações adversas, como a constituição de grupos ou o planeamento de tarefas que vão ao encontro dos seus gostos, motivando-os.

Infelizmente, o estudo referido não foi apresentado em CT. Isto deveu-se ao facto da inexistência de consenso, atendendo à falta de “autorização concedida pelos alunos”. Esta autorização não chegou sequer a ser requerida por não ter sido considerada, em conformidade com a orientadora de estágio, a necessidade da sua aplicação. Desta forma, e tendo em conta, particularmente, a oposição da Professora de Matemática da turma face ao supracitado, a concretização da apresentação e a partilha de resultados obtidos não foi realizada. Reitere-se, ainda assim, que esta partilha tinha como objetivo transmitir aos professores várias informações pertinentes acerca da turma e sugerir algumas estratégias que permitissem otimizar as suas práticas pedagógicas com os alunos da mesma, uma vez que o conhecimento das particularidades de cada aluno permite um aumento da especificidade do seu processo ensino-aprendizagem, de educação e sociabilização. Pelo exposto, penso que este momento teve um impacto negativo nos professores do CT, que se viram privados da oportunidade de conhecer e de avaliar as conclusões retiradas da análise das informações recolhidas.

### **Acompanhamento da Direção de Turma**

O DT exerce um papel muito importante de gestor pedagógico, tendo em conta que se constitui como um elemento decisivo na mediação de conflitos por toda a comunidade educativa e que desempenha uma tripla função ao nível das relações estabelecidas com os alunos, Encarregados de Educação (EE) e demais professores (Boavista & Sousa, 2013). Neste âmbito, compete ao DT “estabelecer a ligação entre os diferentes intervenientes implicados na relação educativa: o aluno, o grupo-turma, os professores da turma, os pais, os órgãos da escola e a comunidade envolvente.” (Marques, 2002, p. 15). Adicionalmente, ocupa também uma posição relevante nas estruturas de gestão intermédia

da escola, tendo sobretudo como foco os alunos e a sua gestão, organizando particularmente o trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma sob a sua orientação, de forma a promover o desenvolvimento intelectual e pessoal destes alunos (Boavista & Sousa, 2013). Assim, considerando estas funções torna-se possível afirmar que o DT se encontra no campo de interação entre duas áreas de intervenção, a gestão e a docência (Roldão, 1995).

As qualidades e competências inerentes ao cargo de DT que um professor deve ter e/ou desenvolver ao longo da sua carreira docente são a compreensão, a autenticidade, as capacidades de comunicação e de dinamização, a aceitação, a exigência, a amizade, a justiça, a imparcialidade, a maturidade e a disponibilidade (Marques, 2002). Para se ser um bom DT importa saber ser amigo, mas transmitir firmeza quando necessário, revelar maturidade e paciência, tomar as decisões oportunamente e atuar com ponderação. Importa ainda gostar de ajudar os alunos, saber e conseguir traçar-lhes metas ambiciosas e realistas, revelar expectativas elevadas, mas não exigir aquilo que está para além das capacidades do aluno, estar recetivo à diversidade cultural e revelar um conhecimento profundo dos padrões culturais com expressão na comunidade educativa, ser um bom comunicador e ser eficaz na direção de reuniões (Roldão, 1995). É a partir do supracitado e dos três agentes pedagógicos envolvidos neste processo que efetuou as reflexões subsequentes acerca do papel exercido na coadjuvação da mentoria da turma ao longo do ano letivo e na sua contribuição para a minha formação pessoal e profissional.

O principal agente que possui um papel regulador de todo este processo é o aluno. Por isso, é para ele e por ele que deve existir uma articulação e uma coordenação dos processos de desenvolvimento curricular. Ao DT compete a gestão da coordenação curricular, tendo em conta que é o único que se encontra em posição de o efetuar, pela sua tripla função (Roldão, 1995). Para este fim, a ESJGF disponibiliza um horário de direção de turma, para que as questões que surgem relacionadas com a vida social e escolar dos alunos, bem como outros assuntos relevantes relativos aos mesmos, sejam trabalhados e solucionados da melhor forma. No caso do 11<sup>o</sup>11<sup>a</sup>, a relação desenvolvida entre a DT e os alunos foi desde o início muito positiva, uma vez que a professora já os conhecia, por ter lecionado a turma no ano anterior. Ao longo do ano, não surgiram acontecimentos complexos nem problemas graves, o que fez com que esta hora fosse utilizada ocasionalmente para situações muito pontuais. Não obstante, devido à minha incompatibilidade de horário, não pude efetuar o acompanhamento desses momentos como desejava.

Pelo referido no parágrafo anterior, a minha relação com os alunos no desempenho da função de DT não foi vivenciada, em consequência de não ter tido oportunidade de executar este cargo na sua integralidade e, diante disso, a turma nunca me ter considerado nessa função. Ainda assim, sempre que soube de problemas não relacionados com a disciplina de EF, procurei resolvê-los individualmente, contactando os alunos através de meios informais, dentro da escola. Este tipo de relação vai ao encontro do proposto por Marques (2002), que considera que a realização de conversas individuais e os encontros informais fora da sala de aula ajudam a personalizar a relação educativa com os alunos. Ademais, ao ter uma idade mais próxima dos alunos e ao manifestar a minha preocupação e disponibilidade para resolver esses constrangimentos, tive a possibilidade de os conhecer melhor, bem como os seus interesses, o que fortaleceu a nossa relação (professor-aluno) e me permitiu envolver um pouco mais neste processo.

Mesmo assim, e de forma a tentar solucionar a lacuna anteriormente referida, ao longo do ano, mantive o contacto assíduo com a DT, tanto via email como através de contacto telefónico/videochamada. Inclusive, durante o período de E@D, mantive o contacto assíduo com a DT, com o intuito de continuar a acompanhar os alunos e ao mesmo tempo tentar reduzir o impacto na relação escola-casa. Deste modo, considero que a minha disponibilidade constante em querer ajudar permitiu-me ter um papel mais ativo nesta função, não só em algumas tarefas inerentes à mesma, como principalmente no auxílio da DT com os meios tecnológicos (esclarecimento de dúvidas e aconselhamento).

Relativamente aos professores da turma, o DT é o responsável por coordenar e articular a sua ação educativa e, por esse motivo, deve analisar com os mesmos o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, com o propósito de refletirem e de, em conjunto, identificarem as prioridades a desenvolver face à situação da turma (Marques, 2002). Para isso, numa primeira fase de todo o processo de desenvolvimento curricular, torna-se indispensável os docentes terem acesso a uma análise da situação da turma, especificamente sobre o contexto global da mesma, bem como uma caracterização ao nível dos alunos (Marques, 2002). Neste contexto, efetuei o estudo de turma (apresentado no início deste capítulo), que caso tivesse sido apresentado, teria indubitavelmente consistido numa excelente forma de em conjunto serem criadas estratégias de abordagem à turma, com o intuito de maximizar o aproveitamento, as aprendizagens e o desempenho dos alunos. Assim, e tendo em conta os benefícios e a relevância deste estudo para a otimização do processo de ensino-aprendizagem e resultante sucesso dos alunos, a meu ver, a DT deveria ter adotado uma postura diferente,

considerando que o seu papel também é significativo na gestão das relações que se estabelecem no seio do CT e que tal facto depende grandemente da sua estratégia como líder (Roldão, 1995).

Um dos meus objetivos no início do ano consistia em, progressivamente, assumir a responsabilidade deste cargo e ter autonomia na dinamização dos CT para compreender e vivenciar uma das funções mais importante do mesmo, a gestão. Porém, tendo em conta todas as adversidades deste processo, não consegui cumprir este objetivo, experienciar as funções de gestora/coordenadora, nem desenvolver as minhas competências nesta área administrativa da atividade docente. Por este motivo, considero que o processo de preparação das reuniões, especificamente ao nível das funções desempenhadas pelo DT, tais como a dinamização do conselho, a sumarização do trabalho efetuado com os alunos, as estratégias a adotar para operacionalizar o trabalho dos professores da turma, entre outras preocupações e tarefas, ficaram assimiladas de forma superficial. Estas foram baseadas somente na teoria, na literatura e na observação da DT, ao invés de terem sido postas em prática, tal como pretendia.

Para além disso, para os outros professores da turma, senti que a minha função de coadjuvação da direção de turma era dispensável e pouco relevante, embora fosse amplamente aceite teoricamente. Tal como os alunos, também os professores da turma nunca me viram nesse cargo. Neste sentido, considero que uma oportunidade de intervenção, tal como já mencionado, se tinha constituído não só como um desafio no meu processo de formação, como também teria sido uma forma de aumentar e enriquecer as minhas competências enquanto DT.

Numa perspetiva mais holística, posso acrescentar que, a meu ver, tinha sido fundamental cultivar o espírito de cooperação e de colaboração entre os professores do CT, para uniformizar o trabalho realizado, promover uma dinâmica interdisciplinar e enriquecer o desenvolvimento pessoal dos alunos. Não obstante, a pandemia de Covid-19 e a conseqüente interrupção repentina das atividades presenciais também se revelaram fatores limitativos para o desenvolvimento e otimização dessas competências.

No que concerne à intervenção junto dos EE, o meu desempenho na coadjuvação tornou-se mais relevante na medida em que consegui participar em todas as reuniões com os EE, bem como na maioria das reuniões de atendimento aos mesmos, intervindo sempre que solicitado ou necessário. Ademais, ao longo do ano tentei ajudar no esclarecimento de dúvidas e colaborar no delinear de estratégias para solucionar os problemas existentes, mostrando total disponibilidade para ajudar. A possibilidade de participar nestas reuniões

ajudou-me a estreitar o relacionamento com os EE, uma vez que eles aproveitavam para me fazer perguntas sobre a disciplina de EF. Embora esta abordagem seja esperada, evidencia que o meu papel enquanto coadjuvante da DT não estava claramente definido. Mesmo assim, no final do ano letivo, alguns EE solicitaram a minha opinião sobre outros assuntos e questões fora da minha disciplina, o que me fez vivenciar parte da função de DT. Por fim, relativamente à função de DT como elemento “ponte” entre a relação escola-família e, de acordo com a literatura, considero que o trabalho concretizado foi bastante eficaz e competente, possibilitando o suporte e a orientação do percurso escolar dos alunos (Alho & Nunes, 2009).

Durante o período de estágio, e com a supervisão da DT, tentei ter uma intervenção ativa nas várias tarefas de coadjuvação da turma. O seu apoio e orientação foram essenciais para que, mesmo com alguns obstáculos que senti, pudesse compreender o seu trabalho neste campo, trabalho esse notável. Verifiquei também, com suporte em alguma literatura, que a DT evidencia características e atributos próprios de um bom DT.

A interação com a DT no âmbito referido de direção de turma representou um momento de forte aprendizagem e de enriquecimento do próprio estágio. A ótima relação estabelecida com a turma permitiu compreender melhor a ligação escola-aluno e criar sentimentos de autoconfiança e de autoeficácia, potenciadores de um maior envolvimento e de uma maior motivação face aos desafios que surgiram durante o ano letivo. A junção destes quatro pontos (escola, turma, DT e estagiária) de uma forma harmoniosa tem, em si, um enorme valor acrescentado para todos eles.

Não sinto, contudo, que esteja completamente preparada para assumir uma direção de turma de forma autónoma e independente, identificando a necessidade de formação ao nível dos aspetos administrativos e de gestão/coordenação escolar e da turma.

## **2ª Escala – “A Navegação”**

### **Planeamento, Condução e Avaliação**

A principal escala desta “viagem” foi a 2ª Escala, que pode ser equiparada à atividade de navegação. Esta começa com a preparação em terra (planeamento), desenvolve-se e decorre durante toda a “viagem” (condução) e é permanentemente escrutinada para garantir que nos conduz na direção certa (avaliação). Embora considere importante para o “destino da viagem” todas as escalas que a integram, a 2ª Escala foi aquela que teve um maior relevo ao longo do ano, bem como no meu processo de formação. Possivelmente, por se tratar de uma “paragem” dependente de mais tarefas ao

nível da intervenção pedagógica, também foi aquela em que me empenhei, entreguei e foquei mais.

Nesta escala, os objetivos e as tarefas referentes à minha turma de condução foram repartidos por três ramos: o “Planeamento”, a “Condução do ensino” e a “Avaliação”. Dado que não planeamos só a condução do ensino, mas também a própria avaliação e que esta constitui a própria condução do ensino, torna-se possível definir estes três ramos como influenciáveis e complementares entre si. Todos eles são constituintes da intervenção pedagógica e convergem para um mesmo objetivo.

De notar que o processo educativo é caracterizado pela complexidade assente no conjunto numeroso de variáveis que nele participam e o sucesso na aprendizagem dos alunos é significativamente influenciado pela qualidade do ensino entendido como um processo intencional, coerente e sistemático, onde o professor assume um papel determinante no sucesso (Gonçalves, 1994).

Apresento, de seguida, de forma descritiva e reflexiva e baseada nos construtos teóricos relevantes, o trabalho desenvolvido nos três ramos supramencionados: planeamento, condução e avaliação. Dado que cada uma das “escalas” é importante para o “destino da viagem”, esta análise também recai sobre as interligações entre as mesmas, maximizando o valor e o significado de “toda a viagem no destino”.

### **Planeamento**

O planeamento está incluído na fase de preparação do processo de ensino e abrange a realização de um conjunto vasto de tarefas e a conceção de muitos documentos, por parte do professor (Quina, 2009). Este momento, que precede as tarefas de condução, estrutura uma situação futura através da situação atual e prognostica o “que”, “como”, “onde”, “quando” e o “porquê” de se realizar um determinado objetivo, com o propósito de “garantir a objetividade, a funcionalidade, a continuidade, a produtividade e a eficácia das ações planeadas, tornando o ensino produtivo e a aprendizagem garantida.” (Klosouski & Reali, 2008, p. 7). Para planear, o professor mobiliza um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos referentes ao saber disciplinar, didático e pedagógico, bem como a sua perceção da realidade e forma de atuar sobre ela, que justificam e apoiam as decisões a pôr em prática (Leite, 2010). É nesta fase que devem ser analisadas as situações, bem como escolher de forma consciente e intencional a forma de agir sobre elas, fundamentando as escolhas e identificando as consequências prováveis. O planeamento deverá não só ser orientado e focado, como também flexível e aberto às diferentes formas de orientar os alunos em determinada aprendizagem (Leite, 2010).

Genericamente, o planeamento define-se como o conjunto de decisões prévias à intervenção pedagógica na fase pré-interativa de ensino, podendo ser de curto prazo (plano de aula, semanal), de médio prazo (plano de Unidade de Ensino (UE)), de longo prazo (PAT, projeto curricular de escola) ou de muito longo prazo (planos plurianuais, de ciclo de ensino, projeto político pedagógico de estabelecimento) (Januário, 2017).

Desde o início do ano letivo, mais especificamente do período de AI, que o meu objetivo foi o de atuar de forma intencional no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Deste modo, a calendarização e o planeamento deste período tiveram como base as orientações definidas pelo GEF, particularmente com suporte nos documentos orientadores do grupo, disponibilizados nas primeiras reuniões (PCP, as aprendizagens essenciais, as metas de aprendizagem, os critérios de avaliação e o protocolo de avaliação atualizado). De acordo com a literatura, considero que esta atividade mental de planear foi essencial para conduzir os meus passos, encarar os sistemas inesperados e orientar o processo de ensino (Januário, 2017).

O protocolo de avaliação, elaborado e atualizado pelo GEF no ano letivo 2020/21, inclui as orientações para a AI e contempla as 3 áreas de extensão da EF. Para cada uma das áreas são sugeridos métodos e estratégias a adotar. Ao nível das atividades físicas, estava sugerida a organização das aulas por áreas, estruturadas com várias matérias e a sua repetição para aumentar o tempo de apreciação dos alunos, bem como a sua aprendizagem/aperfeiçoamento e a diminuição do tempo de organização da aula. Relativamente à área dos conhecimentos, estava recomendado o diagnóstico das dificuldades relativas às aprendizagens dos anos anteriores e o prognóstico face às aprendizagens previstas, através da aplicação de fichas de AI elaboradas em anos anteriores. No que diz respeito à área da aptidão física, estava indicada a realização dos testes da bateria do FITescola (vaivém, extensões de braços, abdominais, flexibilidade de ombros e membros inferiores, salto horizontal), nas duas últimas semanas do período de AI (Protocolo de Avaliação, 2020-2021).

Assim, com o propósito de orientar o processo de ensino-aprendizagem no início do ano letivo, de selecionar e definir os objetivos a seguir e de definir o percurso ideal para o desenvolvimento dos alunos, surge a primeira tarefa avaliativa no âmbito da avaliação das aprendizagens, nomeadamente a AI. Os objetivos fundamentais inerentes ao processo de AI são “diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, prognosticar o seu desenvolvimento e perceber quais as aprendizagens que se

poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas na aula de Educação Física.” (Carvalho, 1994, p. 138).

Ao mesmo tempo, durante o período de AI, tal como sugerido na literatura (Carvalho, 1994), introduzi aos alunos o programa da disciplina e as matérias que iriam ou não ser desenvolvidas (devido à pandemia). Quanto aos grupos de nível, após a observação das competências de cada aluno, regulei a sua formação e identifiquei as matérias prioritárias da turma e de cada um, destacando os alunos prioritários e/ou com necessidades educativas especiais, entre outras tarefas (Carvalho, 1994).

Em conformidade com as orientações definidas pelo GEF e de acordo com a rotação semanal pelos espaços de aula existentes na escola, este período foi concluído em sete semanas, até dia 5 de novembro. Este plano foi elaborado de modo a incluir a definição de objetivos para a etapa, a estruturação das matérias e das situações de avaliação a serem desenvolvidas em aula e ainda a organização da estrutura das aulas e das suas dinâmicas. Especificamente, foram desenvolvidas duas a três matérias por aula e pelo menos um teste de aptidão física a considerar (realizado nas últimas duas semanas). As aulas foram organizadas por estações. Em termos de avaliação, o meu foco recaía principalmente numa das matérias e no teste de aptidão física.

Ao nível da área das atividades físicas, foram recolhidos dados para a AI das seguintes matérias: voleibol, basquetebol, andebol, futebol, ginástica de solo e de aparelhos, badminton, ténis de mesa, patinagem e danças sociais. As matérias referidas foram selecionadas tendo em conta alguns aspetos contextuais, nomeadamente, os conteúdos já desenvolvidos nos anos anteriores, o número e duração das aulas, o sistema de rotação de espaços e a possibilidade de interligar matérias. Quanto às matérias de atletismo e às atividades de exploração da natureza, não tive oportunidade de realizar a sua AI neste período, devido à impossibilidade de lhes dar continuidade, acrescendo ainda o facto de que para a maioria dos alunos esta abordagem iria ser feita pela primeira vez. Assim, tendo em conta o regime de opções curriculares a ser aplicado na fase seguinte, optei por recolher estes dados numa etapa posterior.

Existiram, contudo, algumas preocupações e dificuldades nesta etapa. Por um lado, saliento a minha maior preocupação, a afirmação do meu papel enquanto professora. Por outro, no que concerne às dificuldades, são de destacar a gestão dos vários elementos e fatores que ocorrem durante a aula (tais como o tempo das tarefas, a organização do espaço, a gestão dos materiais e a gestão das dinâmicas da turma), a seleção das tarefas (demasiado ambiciosa) e ainda a aplicação criteriosa de um processo de avaliação justo

das competências demonstradas pelos alunos. Para ultrapassar estas dificuldades, recorri a algumas estratégias definidas no plano de formação, tais como a consulta periódica e atenta do PNEF e do Protocolo de Avaliação e a identificação dos alunos prioritários na observação e no registo. Para além disso, recorri também a outros documentos de anos anteriores para perceber quais as estratégias utilizadas para lidar com dificuldades semelhantes. Um exemplo prático foi a criação de diferentes cenários para a mesma aula, planeando exercícios para níveis de desempenho distintos dos alunos, através de variantes.

Não obstante o exposto, o planeamento desenvolvido para o período de AI esteve alinhado (mesmo com alguns ajustes) com o Protocolo de Avaliação da escola. Assim, foi possível recolher dados para elaborar prognósticos de aprendizagem para a turma.

Com base nas grelhas de observação para cada matéria, elaboradas por mim, foi realizado o diagnóstico das capacidades de cada aluno da turma. Estas grelhas possuíam os critérios e indicadores de observação para cada matéria e para cada nível de desempenho (Introdutório e Elementar) definidos pelo GEF. O sistema de registo/notação podia ser adaptado ao estilo pessoal de cada um, desde que traduzível por todos na mesma linguagem. No entanto, eu segui o sistema de notação sugerido pelo protocolo para o diagnóstico, em que a referência eram os níveis do PNEF.

Por outro lado, a construção deste instrumento permitiu-me conhecer melhor quais os indicadores chave a observar, facilitando a sua observação e posterior registo de dados. Foi uma preocupação evidente que estas grelhas fossem tão simples quanto possível, para que a sua utilização não constituísse um obstáculo, no entanto, e em termos de observação e registo, foi em alguns momentos desafiante e difícil atribuir o nível de desempenho e verificar se um dado comportamento está ou não alinhado com o critério. É de notar que os processos de observação e de interpretação de dados devem ser treinados para garantir que os níveis atribuídos correspondem à realidade, pelo que teria sido importante, no âmbito de aperfeiçoamento, durante o período de AI, observar (e analisar criticamente e em conjunto) um maior número de aulas de outros professores.

Esta observação de outros professores do GEF e dos métodos e estratégias adotados em cada espaço nas suas aulas, teria sido muito relevante num contexto de ausência de experiência anterior neste âmbito. Ao longo do ano esta observação e análise, possibilitou-me adquirir diversos conhecimentos pedagógicos, particularmente, ao nível da organização dos diferentes espaços de aula, das matérias possíveis de abordar em cada

espaço, dos métodos de ensino e de estratégias face aos constrangimentos provocados pela pandemia.

No que concerne à área da aptidão física, apliquei os seguintes testes da bateria de testes FITescola: o vaivém (aptidão aeróbia) e os testes de abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, senta e alcança e flexibilidade de ombros (aptidão muscular). Ao nível da área dos conhecimentos, realizei um questionário online *Google Forms* sobre toda a matéria do programa de EF do 11ºano.

Através da aplicação do instrumento anteriormente referido (grelhas de registo/AI) consegui recolher as informações necessárias sobre as competências dos alunos, ao nível das três áreas de extensão, tal como tinha objetivado. Posteriormente, situei-os relativamente ao PNEF e estabeleci as prioridades a trabalhar em cada uma das áreas, com a turma e com cada aluno, em particular.

Para além disto, a divulgação do mapa de rotações pelos espaços de aula, realizada no início do ano letivo, possibilitou-me efetuar antecipadamente a calendarização e o planeamento destas aulas. Por conseguinte, foi possível definir os objetivos a atingir em cada aula, garantido a coerência, a diferenciação e a progressão das aprendizagens.

De acordo com Shulman (1987), existem pelo menos quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino. Em primeiro, a formação académica nas áreas de conhecimento. Em segundo, os materiais (currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente). Em terceiro, ter pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, ensino e desenvolvimento, bem como outros fenómenos sociais e culturais que afetam a ação dos professores e, por último, a sabedoria que deriva da própria prática. Durante este período, tal como sugerido no protocolo de avaliação, estudei muito bem os programas de EF, bem como os objetivos de desenvolvimento das capacidades motoras e dos conhecimentos, uma vez que “a primeira fonte da base de conhecimento é o conhecimento do conteúdo” (Shulman, 1987, p. 8). Neste sentido, também experienciei a necessidade de estudar em detalhe os critérios de avaliação de cada matéria para conseguir, num contexto reduzido de observação das tarefas propostas, extrair o máximo valor e contributo prático das mesmas. Só desta forma foi possível identificar as componentes críticas e verificar a sua execução por parte dos alunos, melhorando a minha capacidade de observação e de *feedback*, gerando contributos muito positivos para a aprendizagem dos alunos. Este conhecimento do conteúdo permitiu-me planear (e ensinar) de forma mais eficiente, recorrendo a melhores

analogias, representações e estratégias, tornando o conteúdo mais compreensível para os alunos.

De acordo com os resultados obtidos considero que as estratégias e os métodos adotados possibilitaram alcançar os objetivos da AI definidos. Com base no prognóstico feito para cada aluno, através da recolha das informações necessárias sobre as competências dos alunos, ao nível das três áreas de extensão, consegui iniciar a construção do PAT. Este documento/instrumento permite orientar o professor durante todo o ano letivo e tem como propósito adequar os objetivos, bem como as orientações dos currículos nacionais (Ministério da Educação, 2001).

O planeamento a longo prazo (nível macro) consiste no PAT, que deverá considerar a organização geral do ano letivo ao nível das três áreas de extensão da disciplina, sendo um guia para os níveis de planeamento seguintes. O seu principal objetivo é harmonizar as características da turma com o currículo da disciplina, logo o principal critério de seleção e operacionalização dos objetivos e atividades formativas, durante a sua elaboração, deverá ser o aperfeiçoamento dos alunos (Jacinto et al., 2001).

Em conformidade com a estrutura proposta pelo PNEF (Jacinto et al., 2001), este documento foi composto pela caracterização do contexto, especificamente dos recursos materiais, espaciais, temporais (calendarização) e humanos disponíveis, pelas decisões curriculares, pela caracterização da turma, pelos resultados da AI, pelos objetivos gerais e específicos da disciplina a atingir por área e subárea, pelas matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento. Incluía, adicionalmente, a formação de grupos de nível, estratégias de ensino e metodologias a adotar, normas de funcionamento das aulas, os procedimentos avaliativos ao longo do ano e critérios de avaliação, assim como os objetivos para a minha intervenção pedagógica como professora.

O PAT começou a ser elaborado durante o período de AI, tendo em consideração a caracterização dos recursos disponíveis na escola e a caracterização da turma. Parte da informação foi recolhida através da plataforma INOVAR, bem como por via das tarefas desenvolvidas na primeira escala (área 4 do estágio), especificamente, o estudo de turma. Com o término deste período de AI, começou a ser possível selecionar objetivos e metas de aprendizagem adequados para a turma e para os alunos, assim como organizar e calendarizar as atividades ao longo do ano, de acordo com as matérias consideradas prioritárias e com a dinâmica do grupo/turma.

O PAT consolidou um conjunto detalhado de informações acerca do planeamento do ano letivo, i. e., do que seria expectável que ocorresse ao longo do mesmo. A execução deste planeamento acarretou algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da divisão das etapas, que deveria assegurar o tempo de prática necessário ao correto desenvolvimento das capacidades dos alunos em consonância com os espaços de ação (de cada aula), com a divisão das matérias e com as próprias necessidades de aprendizagem dos discentes. Tratando-se do grande quadro orientador do processo de ensino-aprendizagem, este planeamento foi sujeito a modificações, sobretudo pela necessidade de E@D (cf. subcapítulo “Ensino à Distância”).

Considerando a importância do trabalho conjunto, referido pela literatura como um dos aspetos mais decisivos para a eficácia do ensino e sucesso das aprendizagens dos alunos (Marques & Costa, 2015), importa destacar a pertinência que este teve no ano atípico vivenciado. Ao longo do ano, existiram diversos constrangimentos relacionados com a necessidade de isolamento profilático, bem como greves dos funcionários da escola, que exigiram discussão em núcleo de estágio e frequente autorreflexão sobre possíveis estratégias a adotar, assim como adequação do planeamento elaborado. Esta discussão, ao ter sido realizada em grupo, possibilitou-me solucionar diversas dificuldades individuais, assim como tornar todo o processo de planeamento e tomada de decisão mais coerente. Tal facto contribuiu para minimizar as diferenças individuais, dar aos alunos as mesmas oportunidades e potenciar a sua aprendizagem (Marques & Costa, 2015).

Ademais, de acordo com a literatura, “os processos de planeamento podem ser mais ou menos explícitos e formalizados, mas (...) implicam a tomada de decisões (prévia e em situação)” (Leite, 2010, p.18). Neste sentido, o processo de tomada de decisão visou sempre garantir, em primeiro lugar, o máximo aproveitamento dos alunos na disciplina, procurando conciliar o tempo de prática com o correto desenvolvimento das suas capacidades e favorecendo as matérias consideradas prioritárias. Sempre que se revelou necessário, tal como referido anteriormente, o PAT foi alterado, sendo as modificações ponderadas, fundamentadas e transpostas para os respetivos documentos de carácter operacional, tais como os planos de UE e de etapa.

Fragmentando o PAT em níveis de planeamento mais operacionais (nível meso), emergem os planos de etapa, constituintes do planeamento a médio prazo, que foram concebidos para orientar a prática pedagógica. O planeamento a médio prazo é caracterizado por um intervalo de tempo, composto por objetivos operacionais terminais, como as capacidades ou competências a dominar no final da etapa (Januário, 2017). Em

conformidade com o progresso ou retrocesso das aprendizagens adquiridas, este intervalo poderá ou não sofrer alterações (aumento ou diminuição do período estipulado), existindo liberdade por parte do professor para decidir o modo mais eficiente de organizar a sua intervenção, consoante as suas necessidades de ensino, bem como as carências de aprendizagem dos alunos (Jacinto et al., 2001). Por conseguinte, estes planos incluíam uma caracterização genérica de cada etapa, tendo em linha de consideração a calendarização da etapa nos termos do PAT, o momento do processo de ensino-aprendizagem e o planeamento das UE. Adicionalmente, refletiam as opções metodológicas prognosticadas, o procedimento e o processo avaliativo, as três áreas de extensão da disciplina e as prioridades de desenvolvimento para cada etapa em análise.

Deste modo, no momento seguinte à AI, foi desenvolvido o plano referente à etapa “Aprendizagem e desenvolvimento”, a 2ª etapa do processo de ensino-aprendizagem. A execução deste plano tinha como objetivo a produção de um documento orientador pelo qual me pudesse dirigir. Posteriormente, foi desenvolvido o plano da 3ª etapa, relativo ao “Desenvolvimento e consolidação” de aprendizagens. Este plano, infelizmente, ficou suspenso em virtude das limitações impostas pelo contexto pandémico. Por este motivo, surgiu a 4ª etapa do processo de ensino-aprendizagem, “E@D”, que teve de ser adaptada face aos constrangimentos pandémicos já referidos. As aulas à distância não permitiam que as aprendizagens e objetivos desejados, bem como planeados inicialmente para esta etapa se cumprissem (tal como exposto no subcapítulo “Ensino à Distância”).

Porém, assim que regressámos ao ensino presencial, procurei dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que tinha sido interrompido anteriormente, sendo elaborada uma 3ª etapa de continuação referente à “Revisão e consolidação”, que teve como objetivo rever, desenvolver e consolidar o desempenho dos alunos nas matérias que selecionaram no início do ano como favoritas. Por último, foi elaborado um plano da 5ª etapa relativo à “Consolidação e avaliação”, que teve como objetivo consolidar e avaliar as capacidades e desempenho dos alunos, no final do ano letivo, nas matérias selecionadas.

Em síntese, esta segmentação do ano letivo em cinco etapas, representando períodos mais reduzidos de tempo, fez com que a orientação e a regulação do processo de ensino-aprendizagem se tornassem, por conseguinte, mais simplificadas. Durante o ano, cada etapa apresentou características diferentes consoante o processo de aprendizagem de cada aluno e do conjunto de alunos, bem como os objetivos definidos por mim. Neste âmbito, foram várias as fontes utilizadas para a elaboração destes

documentos, nomeadamente, a consulta de livros, a leitura do PNEF, a análise de exemplos de colegas de anos anteriores e a leitura de artigos científicos, quer da área, quer estruturantes do próprio trabalho de Investigação Educacional (IE). Foi também crucial a partilha de conhecimentos com o próprio núcleo de estágio, criando-se um ambiente de discussão e análise de ideias muito potenciador dos trabalhos desenvolvidos.

No entanto, segundo Leite (2010), o planeamento não se pode reduzir à definição da forma como se trata um determinado conteúdo. A elaboração dos documentos teve por base a análise crítica, a reflexão e a avaliação das etapas antecedentes, tal como sugerido pela teoria (Carvalho, 1994), com o objetivo de garantir a formação de uma unidade pedagógica coerente, refletindo o equilíbrio entre as orientações expressas no programa oficial e os dados fornecidos pela aplicação da avaliação inicial e formativa. Para isso, na elaboração destes documentos, foram tidos em conta os progressos dos alunos, ao nível das suas capacidades, procurando através da adequação das tarefas, alcançar os objetivos de cada etapa e também ultrapassar as dificuldades existentes.

A nível pessoal, estes documentos funcionaram como um “guia” do processo de ensino-aprendizagem. Através do seu planeamento, procurei conceber um fio condutor e progressivo face às situações de aprendizagem desenvolvidas e aos objetivos a alcançar no final do ano. Com isto, pretendi atender não só às necessidades, como também às dificuldades dos alunos, procurando sempre a sua evolução e sucesso.

A procura da inclusão dos alunos, nomeadamente, através da diferenciação do ensino em consonância com as suas necessidades de aprendizagem, foi uma preocupação constante. A elaboração do planeamento nesta base permitiu que todos trabalhassem para alcançar os vários (e diferentes) objetivos. Para tal, foram tidos em linha de conta os grupos de nível, as matérias de carácter prioritário (de acordo com a seleção feita no regime de opções curriculares por cada aluno), as orientações dos múltiplos documentos do GEF e a seleção de tarefas adequadas aos respetivos graus de exigência às diferentes necessidades dos alunos, como sugerido pela literatura (Jacinto et al., 2001).

Um exemplo prático deste acontecimento foram as “Tabatas” realizadas em aula com o objetivo de desenvolver a aptidão física dos alunos, mas mais especificamente com o intuito de cada aluno poder trabalhar as suas prioridades, ultrapassando as suas dificuldades. Esta tarefa consistia num treino intervalado de alta intensidade e curta duração, que integrava quatro exercícios e era acompanhada por música (com contagem do tempo). Cada aluno tinha a possibilidade de selecionar o treino/sequência que mais se adequava às suas necessidades e trabalhar ao seu ritmo, tendo em conta que para alguns

alunos era essencial trabalhar a força de braços, mas para outros era prioritário trabalhar a aptidão aeróbia. Deste modo, elaborei várias sequências, compostas por quatro exercícios diferentes e específicos para o desenvolvimento de determinada aptidão e, assim, de acordo com o tempo de exercício e não com o número de repetições, foi evidente o progresso e melhoria da condição física dos alunos ao longo do ano.

No que concerne às limitações sentidas durante a conceção dos planos de etapa, destaco os seguintes pontos. Primeiro, conseguir compreender e implementar, de forma prioritária, as matérias onde eram sentidas mais dificuldades de acordo com as opções curriculares de cada aluno. Segundo, proporcionar aos alunos experiências diversificadas e motivantes, tendo em conta todas as restrições impostas pela pandemia. Terceiro, ajustar os objetivos das etapas às necessidades de desenvolvimento dos alunos, no contexto de objetivos exigentes e ambiciosos. Quarto, maximizar as situações de aprendizagem às possibilidades de ação de cada espaço.

Como forma de colmatar as dificuldades apresentadas anteriormente, os processos de reflexão individual, de discussão e de análise de diversos métodos e estratégias pedagógicas, bem como de partilha de ideias entre os elementos do núcleo de estágio e outros professores do GEF foram essenciais. Todos estes momentos permitiram otimizar quer o processo de planeamento, quer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Especificamente ao nível do planeamento, alternei de forma equilibrada o desenvolvimento das matérias em que os alunos tinham mais dificuldades com aquelas em que tinham menos, optando pela formação de grupos heterogéneos na primeira parte da aula, com o propósito de utilizar os alunos mais aptos como agentes de ensino e grupos homogéneos na segunda parte, com o objetivo de desenvolver aspetos específicos para um determinado grupo de nível. A elaboração destes grupos teve vários fatores influenciadores que consistiram nas matérias a desenvolver (individual ou coletiva), nas prioridades de cada aluno, no nível de desempenho dos alunos na matéria em questão, nos objetivos perspetivados e ainda na etapa ou UE que estava a decorrer, especificamente se integrava uma etapa de aprendizagem, consolidação ou avaliação.

Com o intuito de manter os alunos motivados realizei competições, introduzi alguns desafios em determinados exercícios e criei mais variantes para cada exercício, de forma que as situações pedagógicas fossem ao encontro das necessidades de desenvolvimento dos alunos. Para otimizar o espaço de aula, observei outras aulas e adotei estratégias semelhantes, como a disposição das estações e alguns exercícios.

Ainda ao nível do planeamento a médio prazo, surgem os planos de UE, que provêm da subdivisão dos planos de etapa e que consistem num conjunto de aulas muito idênticas, que devem procurar assegurar uma sequência lógica e gradual em termos de estrutura e de objetivos (Januário, 2017). Neste contexto, a definição desta estrutura, bem como dos objetivos, deverá respeitar as necessidades de aprendizagem dos alunos, matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento, em concordância com o percurso de aprendizagem dos alunos e a fase em que se encontra (Jacinto et al., 2001).

Segundo a literatura, “planificar é tomar e operacionalizar decisões em função de princípios.” (Quina, 2009, p. 78). Ao nível da planificação das UE, existem uma série de princípios orientadores que se devem ter em consideração, nomeadamente: o princípio da repetição, que expõe que a aprendizagem requer repetição e que o domínio eficaz das habilidades desportivas só se verifica, caso os alunos as repitam de forma intensiva e em diferentes contextos; o princípio da aprendizagem concentrada da matéria, onde todos os objetivos definidos para a UE devem ser objeto de tratamento prévio, para que exista tempo e oportunidade de prática (repetir, praticar e consolidar) para os alunos adquirirem, aperfeiçoarem e consolidarem os conteúdos; o princípio da variabilidade dos exercícios nas aulas, que refere que os exercícios devem ser variados de modo a solicitarem diferentes capacidades e competências; o princípio da especificidade, que solicita a integração de situações práticas significativas e específicas da matéria em questão, idênticas a um situação real e de competição; e o princípio da gestão dos exercícios e dimensões organizativas da aula ao longo da unidade, que recomenda aulas análogas entre si, focadas nas necessidades de desenvolvimento do aluno, com o aumento progressivo e/ou ajuste da exigência das situações práticas e introdução gradual de situações novas (Quina, 2009).

Para assegurar os princípios supramencionados e a coerência do processo, comecei por elaborar um documento base e comum para todas as UE. Este documento foi sofrendo alterações de acordo com a calendarização da unidade em questão, com os espaços de aula disponíveis e com os objetivos gerais e específicos para cada área (de acordo com as opções curriculares selecionadas pelos alunos e com as suas necessidades). Tendo em conta os fatores anteriormente referidos, defini as matérias, as aptidões a serem desenvolvidas e as estratégias e metodologias de ensino a utilizar ao longo da unidade. Ao nível das atividades físicas, elaborei os objetivos intermédios a serem alcançados em cada matéria e, posteriormente, fui criando as situações de aprendizagem

mais adequadas, de acordo com esses mesmos objetivos e com as necessidades dos alunos, para conseguirem alcançar o desejado no final de cada unidade e etapa.

Neste sentido, no plano das UE procurei organizar, por níveis de desempenho e por matérias, os alunos, estabelecendo objetivos específicos para cada um dos grupos nas diferentes matérias.

Por conseguinte, aquando da realização das UE verificou-se a substituição dos planos de aulas por planos quinzenais a partir da 2ª etapa do processo de formação. Estes planos traduziram-se no planeamento de um leque de aulas muito semelhantes ao nível dos conteúdos abordados e da sua estrutura, apresentando, todavia, diferenças ao nível das tarefas propostas. Para cada aula, foram selecionadas diversas situações de aprendizagem (iguais ou diferentes/novas às da aula anterior), muitas vezes idênticas a situações reais e de competição, em conformidade com as necessidades de cada aluno e com os objetivos pretendidos, garantido a sua coerência e progressão. Tal acontecimento, assegurou o cumprimento dos princípios da especificidade, assim como da gestão dos exercícios e dimensões organizativas da aula.

Com vista à melhor execução operacional dos planos de UE, os mesmos foram sucessivamente alterados no decurso do ano letivo, tanto a nível estrutural, como de conteúdo. Existiu a tomada de consciência de que os objetivos propostos para as UE nem sempre estavam a ser concretizados, talvez por serem, de génese, demasiado ambiciosos.

Ao longo do ano letivo, foram desenvolvidas (e planeadas) onze UE, sendo repartidas pelas respetivas cinco etapas de desenvolvimento. A 2ª etapa teve duas UE, a 3ª etapa e a sua posterior continuação integraram também duas UE, a 4ª etapa teve cinco UE, realizadas em regime não presencial (E@D) e, por fim, a 5ª etapa possuiu apenas uma UE.

Com o intuito de proporcionar aos alunos o tempo de prática suficiente para dominar os objetivos definidos, o número de aulas em cada UE deve ser entre 6 e 12 (Quina, 2009). Relativamente ao número de aulas planeadas para cada UE, especificamente para o regime presencial, o mesmo variou entre cinco e dez, um intervalo integrado na prática corrente e suportado em literatura, que foi essencial para conseguir assegurar o princípio da repetição.

A preocupação central foi a de que existisse um número suficiente de aulas de cada UE que permitisse a concretização dos vários princípios, balanceando os objetivos e conteúdos às necessidades verificadas de aprendizagem dos alunos. Ainda assim,

existiram algumas dificuldades ao nível da articulação referida com a polivalência dos espaços de aula, sendo crucial os processos de reflexão individual e de partilha e discussão com vários professores do GEF (incluindo a observação de outras aulas) para o desenho de soluções adequadas à turma.

Foram vários os instrumentos que concorreram para a elaboração do planeamento das UE, respeitando os níveis de planeamento hierarquicamente mais elevados, nomeadamente, o PAT (já referido), os planos de etapa e os balanços e as reflexões elaborados em momentos, etapas e UE anteriores.

Outra dificuldade sentida, no momento inicial, foi a formação dos grupos de trabalho, em que procurei ter em consideração as competências de cada aluno e as suas inter-relações, estimulando um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, tal como referido anteriormente, foram criados grupos homogéneos, para assegurar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “a formação de grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino.” (Jacinto et al., 2001, p. 24). Considero que o resultado desta diferenciação, que se traduziu na realização de exercícios também diferenciados, foi bastante satisfatório e eficaz. No entanto, senti ainda algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento de alternativas às tarefas propostas, incluindo as progressões de aprendizagem para os alunos com mais dificuldades e, no caso dos alunos com melhor desempenho, alternativas de maior e/ou idêntica dificuldade.

Olhando agora para um nível do planeamento a curto prazo (nível micro), é de salientar que as UE foram subdivididas em aulas. A duração das mesmas era de 90 minutos (regime presencial).

De acordo com Oliveira, Rocha, & Oliveira (2018), o plano de aula deve incluir os seguintes elementos: “nome da escola”, “nome do professor”, “data”, “número da aula”, “número de alunos na turma”, “recursos materiais necessários”, “descrição do conteúdo a ser lecionado”, “definição dos objetivos para a aula”, “previsão do tempo para cada atividade”, “descrição das formas de avaliação” e “um espaço para comentários e reflexões sobre a aula”. Os documentos elaborados neste âmbito englobavam muitos dos aspetos mencionados, incluindo os logótipos da escola, da faculdade, os nomes das professoras orientadoras, o espaço da aula, as estratégias de organização, organogramas das tarefas, o sumário, os objetivos, a formação dos grupos de trabalho e os comportamentos esperados dos alunos e do professor. A multiplicidade de elementos rapidamente conferiu uma maior complexidade ao documento, tornando-o menos operacional e de mais difícil

interpretação e aplicação. Assim, optei por simplificá-lo, extraindo a máxima utilidade prática e sem descorar elementos fundamentais basilares.

Segundo Oliveira et al. (2018), com o propósito de otimizar o processo de ensino-aprendizagem e de serem alcançados os objetivos definidos, a elaboração destes documentos deve integrar um espaço de reflexão e de análise crítica sobre as metodologias e estratégias pedagógicas experienciadas, consoante as capacidades e dificuldades dos alunos. Neste âmbito, importa destacar a importância da análise reflexiva dos planos produzidos anteriormente e das reflexões individuais de cada aula (autoscópias) na elaboração dos planos quinzenais. Para além destes elementos e dos documentos de planeamento de nível superior, também as conferências pós-aula em núcleo de estágio e as partilhas daí decorrentes foram essenciais ao desenvolvimento eficaz das minhas práticas pedagógicas.

Em conformidade com a literatura ao nível da dimensão organizacional (modelo tripartido) (Quina, 2009), as aulas foram planeadas, no decurso do ano letivo, tendo em conta três momentos articulados coerentemente: parte inicial, parte fundamental (intermédia) e parte final. O mesmo autor refere que a parte inicial da aula deve ocupar 10 a 25%, a parte fundamental entre 50 a 70% e a parte final entre 10 a 15% do tempo de aula. Embora estes valores possam e tenham variado, em função dos objetivos definidos/projetados para cada aula, numa visão global, considero que ao longo do ano os mesmos corroboram a maioria das situações planificadas (e executadas).

O primeiro momento, após reunir os alunos no espaço onde iria decorrer a aula, tinha como objetivo apresentar as atividades previstas, os conteúdos da aula, os objetivos de cada matéria e ainda a organização dos diversos recursos. De seguida, era promovido um conjunto de tarefas para aumentar os parâmetros fisiológicos basais, mobilizando os grandes grupos musculares e preparando o corpo para a prática de AF. Tal facto, corrobora a ideia expressa na literatura, em que na parte inicial da aula existe uma fase verbal e outra fase ativa (Quina, 2009). Estas tarefas, vulgo aquecimento, eram primeiramente gerais e posteriormente específicas para a atividade a realizar, procurando aumentar a motivação dos alunos e criando um clima propício à prática de AF. De acordo com o espaço de aula, com as matérias a desenvolver e com as regras impostas pela pandemia, decidi elaborar e pôr em prática diferentes modelos de aquecimento, para criar variantes às tarefas a executar e focar no essencial para a aula.

A parte fundamental, a mais longa da aula, dizia respeito à execução das tarefas apresentadas para a prossecução dos objetivos propostos. Neste âmbito, procurei propor

tarefas propícias e em consonância com as necessidades de desenvolvimento dos alunos, articuladas com os objetivos pré-estabelecidos. Sempre que necessário, ou pertinente, intervinha para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Verifiquei que tanto a minha capacidade reflexiva como o meu sentido crítico se desenvolveram ao longo do ano, permitindo uma melhor avaliação das situações e a conceção de tarefas mais adequadas, melhorando as progressões de aprendizagem e as variantes de dificuldade (em linha com as necessidades dos alunos). Ainda assim, esta é uma competência que requer um melhoramento contínuo, através de um planeamento intensivo de adaptações que poderão ser introduzidas caso as tarefas propostas tenham ficado aquém do esperado.

A parte final da sessão foi consagrada ao desenvolvimento da flexibilidade dos alunos e ao retorno do organismo às condições iniciais, de pré-exercício. No final da sessão, após a realização dos exercícios de flexibilidade intercalados com os alongamentos, era realizado um balanço sucinto, com especial incidência nos objetivos da aula e na prestação e aproveitamento dos alunos face aos mesmos, funcionando também como preparação (introdução) para a aula seguinte.

Por fim, em concordância com o supracitado, considero que a maioria das estratégias, bem como dos métodos postos em prática ao longo do ano, foram ao encontro das propostas incutidas pela literatura, tanto ao nível do regime de aulas presencial, como à distância. Neste sentido, destaco o cuidado evidente com a intencionalidade das tarefas propostas para cada momento da aula, com o intuito de promover as aprendizagens, bem como o aumento das capacidades dos alunos.

Deste modo, o planeamento das aulas foi sempre feito de forma antecipada e teve em conta a organização estrutural (parte inicial, parte fundamental e parte final), o do espaço de aula, a definição de tarefas, os objetivos, os recursos materiais, a formação dos grupos para cada exercício, os estilos de ensino, o tempo para cada atividade e as formas de transição em cada momento. Para além disto, ao longo do ano letivo, tive a preocupação constante de chegar à escola atempadamente, para organizar os materiais e as tarefas, o que considero ter sido um fator relevante e influenciador na boa gestão da aula, contribuindo simultaneamente para maximizar o tempo de atividade.

### **Condução**

“Ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor.” (Onofre, 1995, p. 75). Por conseguinte, um ensino de qualidade em EF também está muito dependente da “capacidade de o professor analisar

criticamente o processo ensino-aprendizagem, e de entre o vasto reportório de técnicas de ensino que domina, escolher e operacionalizar as mais eficazes” (Martins, Gomes, & Costa, 2017, p. 82). Neste sentido, surge a condução do ensino, que inclui todos os aspetos de gestão do professor referentes às situações de aprendizagem, com o objetivo de otimizar e promover o sucesso dos alunos. As estratégias de ensino adotadas pelo professor, particularmente, os estilos de ensino, a gestão e organização da aula, os momentos de instrução, acompanhamento das tarefas (*feedback*), gestão do clima de aula, assim como o conhecimento pedagógico do conteúdo, consistem nos fatores influenciadores da qualidade de gestão da aula (Guia de estágio pedagógico 2020/21).

No que concerne às técnicas de intervenção pedagógica de organização, destacam-se as seguintes tarefas: gerir espaços e materiais, gerir grupos de alunos e gerir o tempo da sessão (Onofre, 1995). Uma organização boa simplifica muito as condições de ensino e aprendizagem e é indispensável para o sucesso pedagógico (Quina, 2009). Por este motivo, uma das minhas primeiras preocupações, desde o início do ano letivo, foi a definição de uma rotina organizativa e estrutural da aula, com foco na gestão do tempo de aula, das tarefas e dos alunos.

A aplicação do plano elaborado permitiu-me verificar, inicialmente, que o meu conhecimento acerca dos vários espaços de aula era insuficiente, o que se traduzia na utilização de exercícios nem sempre adequados e em dificuldades na gestão da aula. De facto, as tarefas propostas e planeadas eram por vezes demasiado ambiciosas, conduzindo ao não cumprimento integral dos planos de aula. Para além disso, a gestão do ensino foi afetada pelo desconhecimento acerca das competências, capacidades e dinâmicas da turma, factos minimizados pelo acesso posterior aos níveis dos alunos nas matérias lecionadas no ano letivo anterior.

Dos elementos referidos, a gestão do tempo de aula foi aquele em que tive mais dificuldades, pela quantidade de variáveis existentes na aula, assim como pelo grande número de preocupações a ter devido à pandemia. Procurei sempre assegurar a segurança dos alunos e ainda estar empenhada e envolvida nas tarefas, para promover a aprendizagem dos mesmos. Para superar esta dificuldade, adotei algumas estratégias: elaborar um bom planeamento, de forma cuidada e reflexiva, preparar a aula com antecedência, utilizar música durante a mesma e em algumas situações, responsabilizar os alunos por esta gestão. Estes acontecimentos revelaram-se bastante importantes para colmatar o problema, principalmente o “bom planeamento”, tendo em conta a inter-relação que este instrumento estabelece com a condução do ensino.

Mesmo com a lacuna ao nível da gestão do tempo, é de realçar que isso não comprometeu nem a aprendizagem dos alunos nem o ministrar das aulas. Procurei sempre que os restantes aspetos de gestão da mesma decorressem de forma a garantir o seu sucesso. No decurso das aulas, tentei sempre realçar e transmitir com clareza as finalidades da disciplina, propondo a realização de tarefas diversas que visassem o desenvolvimento consonante e equilibrado dos alunos e a promoção dos seus conhecimentos relativos às diferentes capacidades físicas.

É comumente aceite que os bons professores detêm determinados atributos quantificáveis, particularmente, a competência cognitiva e verbal, o conhecimento adequado das áreas do conteúdo que ensinam e a forma como o fazem (Goodwin, 2010). Assim, podemos distinguir dois tipos de conhecimento, nomeadamente o “do conteúdo” e o “pedagógico do conteúdo”. Ao nível do conhecimento do conteúdo, tal como referido anteriormente (Shulman, 1987) quanto mais amplo for, mais fácil será a intervenção do professor. Relativamente ao conhecimento pedagógico do conteúdo (Goodwin, 2010), este caracteriza-se pela forma de lecionar/ensinar determinada matéria/tarefa. Ademais, a escolha criteriosa dos conteúdos de aprendizagem é fulcral para a criação de ambientes positivos de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011).

Neste sentido, com uma ampla compreensão do conteúdo de ensino e de todo o processo ensino-aprendizagem tornou-se mais simples gerir as tarefas e os alunos no decorrer das aulas. Adicionalmente, a seleção dos conteúdos de aprendizagem, dos exercícios, das suas variantes (facilidade ou dificuldade) e das estratégias mais eficientes para alcançar um determinado objetivo, tornou-se direta, mais simplificada e eficaz.

Considerando que a organização e a elaboração dos exercícios influenciavam a transição mais ou menos rápida dos alunos pelas estações, o seu planeamento, bem como a conjugação entre matérias eram decisivos para assegurar a boa gestão da aula. Neste âmbito, as estratégias utilizadas consistiram na realização de aulas politemáticas, organizadas por duas/três estações, com duas ou três (no máximo) matérias em simultâneo, onde procurei, muitas vezes, alternar tarefas em que os alunos pudessem ser mais autónomos, com outras que exigissem mais o meu foco e auxílio. Com esta estratégia, agrupei os alunos por diferentes níveis de desempenho, adequando as tarefas às necessidades de desenvolvimento dos mesmos (diferenciação do ensino). Ainda assim, as limitações ao nível do tempo de aula nem sempre permitiram o tempo de aprendizagem desejado, facto exacerbado em espaços mais amplos, em que a divisão dos alunos dificultava a minha circulação e acompanhamento, tendo dado prioridade aos que

evidenciavam mais dificuldades. Com o intuito de colmatar as dificuldades enunciadas, tive a preocupação de recorrer ao espectro dos estilos de ensino, procurando sempre que possível variar e diversificar a sua escolha.

Os estilos de ensino podem ser segmentados em “Convergentes” e “Divergentes”, através de uma linha imaginária que determina a diferença do processo cognitivo da tomada de decisão, “Barreira da Descoberta”. Os estilos de ensino convergentes caracterizam-se por uma consonância cognitiva, em que a solução ao problema é efetuada pelo professor, sendo o aluno o responsável por memorizar e repetir a solução exposta. Os estilos de ensino divergentes definem-se por uma dissonância cognitiva, garantindo a estimulação da criatividade e imaginação por parte dos alunos, que têm a responsabilidade de procurar as soluções que julgam mais apropriadas para solucionar e ultrapassar o problema (Martins, Costa, & Onofre, 2020).

Numa fase inicial do processo ensino-aprendizagem, os estilos de ensino que melhor se adequavam aos meus objetivos eram os convergentes, nomeadamente, o ensino por comando, tarefa, inclusivo e autoavaliação (a partir da 2ª etapa), uma vez que as rotinas de trabalho tinham de ser estabelecidas e com o intuito de os alunos adquirirem uma correta imagem mental da tarefa a realizar, bem como para desenvolverem a sua consciência corporal. No decorrer do ano letivo, com o objetivo de promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos e com a evolução das minhas competências pedagógicas, progressivamente, os estilos de ensino divergentes foram sendo os que melhor se adequavam. Neste sentido, em conformidade com os objetivos definidos, aquilo que desejava era solicitar a criatividade e capacidade de resolução de problemas dos alunos, bem como criar novos desafios, de acordo com os graus de liberdade que as tarefas viabilizavam.

Os estilos de ensino divergentes foram principalmente utilizados com os alunos que apresentavam melhores níveis de desempenho, para que me pudesse focar sobre os alunos com mais dificuldades. Com estes últimos recorri fundamentalmente aos estilos de ensino convergentes, uma vez que necessitavam de um acompanhamento mais particular e com menores graus de liberdade, para que não fossem fortalecidos os erros e conseguissem ultrapassar as suas dificuldades.

A título de exemplo, na matéria de ginástica, na 2ª etapa numa fase inicial, optei por adotar um estilo de ensino convergente baseado na autoavaliação. Nesta fase, o meu objetivo era envolver o aluno num processo de autoavaliação orientado por critérios instituídos e fornecidos por mim. Para isso, criei uma ficha critério, com grelhas de

autoavaliação com o nível para qual cada aluno estava a trabalhar e os objetivos propostos em termos de desempenho. Deste modo, através deste estilo de ensino, promovi a autonomia dos alunos e familiarizei-os com os critérios de observação para a matéria.

Numa fase mais avançada do processo, na mesma matéria, optei por adotar um estilo de ensino divergente, especificamente a descoberta divergente. Nesta fase, o meu objetivo era que os alunos construíssem uma sequência gímnica fluida, com uma boa ligação entre elementos, ultrapassando as suas dificuldades e tomando consciência das suas capacidades. Para isso, acompanhei a tarefa (sem fornecer as soluções ao problema) através de *feedback* descritivo, interrogativo e positivo, tal como sugerido pela literatura (Martins et al., 2020). Uma vez que as decisões foram todas tomadas pelos alunos, para que a aprendizagem se efetivasse, foi essencial que o aluno desenvolvesse tarefas ajustadas às suas capacidades. Desta forma, pude avaliar se os alunos se envolveram no desempenho da tarefa de modo adequado, se selecionaram elementos que se ligavam facilmente entre si, se tinham noção das suas capacidades e se a tarefa foi ou não cumprida com sucesso. Através deste estilo, continuei a promover a autonomia e, adicionalmente, também promovi o desenvolvimento pessoal dos alunos.

No que concerne à dimensão gestão, a gestão dos alunos (tal como exposto no planeamento) constituiu-se como um dos desafios do meu estágio. Segundo Jacinto et al. (2001), a formação de grupos é um processo chave na diferenciação do ensino. Cada aluno é, antes de mais, uma pessoa, com características próprias e que se traduzem em necessidades distintas. Por isso, é fulcral estruturar as tarefas para que a diferenciação do ensino possa resultar no colmatar dessas desigualdades e numa maior aprendizagem para os alunos.

Considerando que a fixação dos grupos não é aconselhável por grandes períodos de tempo (Jacinto et al., 2001), ao longo do ano e das aulas, os grupos de trabalho foram sofrendo alterações, em conformidade com o progresso e a evolução das competências dos alunos. Esta adaptação e avaliação recorrente das necessidades dos alunos foi fundamental para a adequação das tarefas e dos objetivos a curto e a longo prazos, garantido a coerência e o progresso das aprendizagens, a evolução dos alunos, a sua motivação, a concretização dos objetivos estabelecidos e o seu sucesso.

Deste modo, numa perspetiva mais global, no início do ano e nas matérias que exigiam mais componentes técnicas individuais, os grupos foram predominantemente heterogéneos, com o objetivo de os alunos mais aptos ajudarem os menos aptos, constituindo-se como agentes de ensino. Tal facto vai ao encontro da ideia de que a

“constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes.” (Jacinto et al., 2001, p. 24). No entanto, com o decorrer do ano e, conseqüentemente, com a consolidação e domínio dessas componentes mais técnicas, os alunos menos aptos começaram a trabalhar em grupos de nível homogêneos, o que me possibilitou garantir a progressão, a diferenciação pedagógica e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Jacinto et al., 2001).

Um dos aspectos que consegui melhorar substancialmente no decurso do ano letivo foi a diferenciação do ensino. Todavia, considero a individualização do ensino um parâmetro que pode ser sempre melhorado e que depende da nossa experiência enquanto docentes. Uma maior experiência traduzir-se-á numa maior capacidade de intervenção e, conseqüentemente, numa maior capacidade de diferenciação do ensino, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem próprios de cada aluno.

Relativamente à dimensão instrução, especificamente a transmissão de informação, segundo Rosado & Mesquita (2011), constitui-se como uma das competências fundamentais do professor, preponderante na aprendizagem. Assim, tal como sugerido pela literatura, ao longo do ano letivo prevaleceram os seguintes momentos instrucionais típicos: apresentação da sessão (quando o professor realiza a introdução à aula), apresentação das tarefas, *feedback* pedagógico (para incentivar os alunos ou dar informações sobre o seu desempenho) e encerramento da sessão (Rosado & Mesquita, 2011). Na apresentação da sessão é crucial que os alunos saibam o que têm de fazer e, acima de tudo, saibam o porquê de fazerem as coisas. Neste sentido, “a informação transmitida deve ser clara, objetiva e pertinente.” (Martins et al., 2017, p. 60) e de acordo com os autores, deve comunicar o “para quê” (os objetivos), “o que vão realizar” (o objeto) e os “critérios de êxito” (como realizar as tarefas).

Tal como sugerido pela literatura, no início das aulas procurei transmitir as informações de forma sucinta e clara, focada nos objetivos, nas situações de aprendizagem e na estrutura e organização da aula (Martins et al., 2017), concretizando três funções: a instrucional, a motivacional e a organizacional (Rosado & Mesquita, 2011). Por este motivo, considero que a competência da instrução inicial foi adquirida rapidamente no meu estágio. Desde o momento inicial que tive a capacidade de captar a atenção dos alunos e de lhes transmitir de forma clara todas as informações relevantes ao decurso da aula, corroborando o exposto por Quina (2009).

Por um lado, consegui compreender que o momento de instrução inicial era um momento de grande instabilidade, sendo essencial regular e introduzir os praticantes na

atividade. Por outro lado, este também era o momento em que os alunos mostravam uma grande capacidade de atenção ao professor, sendo o ideal para a transmissão das informações mais importantes. Existiu também uma preocupação em valorizar os alunos que cumpriam o horário, chegando a tempo às aulas.

No decurso da aula, verifiquei que os alunos realizavam quase sempre as tarefas da forma pretendida, com uma boa compreensão das mesmas e sem muitas dúvidas. Em linha com Quina (2009), optei por enunciar sempre, de forma clara, os objetivos e as componentes críticas das tarefas, recorrendo, quando necessário, à demonstração. Para a prossecução deste objetivo foram essenciais quer o estudo prévio, quer a experiência adquirida na lecionação, factos complementados com a elevada capacidade de adaptação dos alunos às tarefas propostas e à forma de organização das aulas.

Adicionalmente, sinto que é de grande relevância mencionar a minha capacidade de adaptação ao longo da aula como um dos meus pontos fortes. Consegui adaptar e alterar tarefas sempre que as mesmas se encontravam desfasadas das necessidades e capacidades dos alunos. Estas adaptações, inesperadas, requerem um esforço adicional de gestão de tempo e de planeamento no momento, no entanto, considero os resultados bastante satisfatórios. Entendo que estas modificações são benéficas em prol da melhor aprendizagem dos alunos, devendo sempre ser bem fundamentadas.

Depois da execução por parte do aluno, de uma tarefa motora, este deve receber um conjunto de informações sobre a forma como realizou a ação, com o propósito de melhorar o seu desempenho (Rosado & Mesquita, 2011). Neste sentido, o *feedback* descreve-se como sendo a reação do professor perante o comportamento cognitivo-motor do aluno e é um elemento fundamental para equilibrar o acompanhamento da execução das tarefas com a comunicação clara e objetiva das mesmas. Assim, relativamente ao acompanhamento do desempenho dos alunos nas tarefas da aula, tanto nas aulas presenciais, como nas não presenciais, o meu foco incidiu sobre a observação para avaliar e depois intervir com recurso ao *feedback* pedagógico.

Dos comportamentos de ensino do professor, o *feedback* pedagógico consiste no mais influente na aprendizagem dos alunos e integra uma dupla função: de informação e de reforço (Quina, Costa, & Diniz, 1998). Neste âmbito, se o professor não tiver uma intervenção com *feedback*, orientada e procurar a motivação dos alunos, estes não aprendem muito. O *feedback* é uma “mais-valia do professor no processo de interação pedagógica (...)” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 70).

Um *feedback* eficaz requer que o professor tenha conhecimento do conteúdo, capacidade de diagnóstico para reconhecer especificamente as causas da diferença entre a prestação motora do aluno e a prestação motora desejada, conhecimento das características do aluno e capacidade de prescrição do *feedback* adequado (Martins et al., 2017). Tendo em conta a evolução e desenvolvimento destes aspetos ao longo do meu processo de formação, bem como através da experiência adquirida durante a docência das aulas, considero que o próprio *feedback* foi sendo melhorado ao longo do ano letivo. Este tornou-se progressivamente menos avaliativo e mais variado, assim como adequado e específico. Ao mesmo tempo, fui-me sentindo cada vez mais confortável com as matérias, tornando o *feedback* mais imediato, eficaz e direcionado.

Outra dificuldade sentida e colmatada ao longo do ano, ainda nesta dimensão, foi o fecho dos ciclos de *feedback* e a utilização do *feedback* à distância. Como sugerido por Rosado & Mesquita (2011), contrariamente ao que acontecia no início do ano letivo, comecei a verificar frequentemente se o *feedback* inicial atribuído tinha o efeito pretendido, diagnosticando e prescrevendo de novo, sempre que necessário. Esta foi uma ótima estratégia para a otimização da aprendizagem dos alunos. Relativamente ao *feedback* à distância, também para garantir condições acrescidas de eficácia, este deve ser dado imediatamente a seguir à execução (Rosado & Mesquita, 2011), logo, comecei a utilizá-lo sempre que possível e necessário, aquando da melhoria do meu posicionamento durante a aula. Assim, mesmo não “estando presente” em todo o lado, conseguia observar todo o espaço de aula.

A estratégia utilizada para o controlo da compreensão da informação foi a realização de questões concretas aos alunos, para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, um ponto a destacar relativamente ao *feedback* tem a ver com o seu resultado prático. Verifiquei que o mesmo tinha um grande efeito nos níveis de motivação, dedicação e empenho, mesmo que não correspondido em termos motores. Foi também crucial conseguir adaptar o *feedback* às características pessoais dos alunos, uma vez que pode ter efeitos diferentes de pessoa para pessoa. Face ao exposto, entendo que este foi um dos meus pontos fortes, alicerçado na boa relação que construí com os alunos, reagindo os mesmos de forma positiva.

Na Semana do Professor a Tempo Inteiro (PTI) (este ponto será desenvolvido, em maior detalhe, no subcapítulo “Semana de Professor a Tempo Inteiro”), devido ao reduzido tempo para conhecer os alunos e à existência de um menor tempo de aula (45 minutos), acabei por adotar uma nova estratégia e focar o meu *feedback* nos alunos que

apresentavam mais dificuldades. Com isto, ainda assim, tive receio de que os restantes alunos perdessem a motivação, pela minha “falta de atenção” e passassem a ter comportamentos fora da tarefa. Porém, tal não se verificou, o que me fez querer pôr em prática esta estratégia na minha turma de condução. A utilização dos alunos como agentes de ensino permitiu que aqueles com mais dificuldades progredissem mais rapidamente nas suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, apercebi-me de que um bom desenho e uma clara formulação das tarefas, adaptadas às necessidades dos alunos, compensavam situações em que era dado um menor *feedback*, conseguindo manter o empenho dos mesmos. Assim, o *feedback* não só deve promover aprendizagens como é preponderante na motivação e empenho dos alunos.

Pelo exposto, considero que o *feedback* se constitui como um dos aspetos onde evidenciei mais melhorias no decurso do ano letivo e de maior influência para os alunos. Por este motivo, pode ser sempre melhorado e tende a aumentar com a experiência de lecionação, indutora de uma maior capacidade de intervenção junto dos alunos.

Considero também que o balanço final se tratou de um dos aspetos onde apresentei mais melhorias ao longo do estágio. Este momento final tinha como objetivo fazer uma síntese dos aspetos mais importantes da aula e manter a motivação dos alunos para a aula seguinte (Quina, 2009). No entanto, embora este momento também se constitua como privilegiado para a transmissão de informação, foi muitas vezes negligenciado no início do ano letivo. Muitas tarefas só eram concluídas em cima do final da aula e alguns alunos começavam logo a preparar-se para sair depois dos alongamentos. Isto tornou este período demasiado instável e insuficiente para cumprir os objetivos supracitados (Arends, 1995, citado em Rosado & Mesquita, 2011). Porém, com a otimização do planeamento, este ponto foi melhorado através de uma melhor gestão do tempo, garantindo a realização do balanço final com o tempo necessário para a concretização dos objetivos desejados (rever aspetos de maior importância, reformular aspetos essenciais, fornecer *feedback* coletivo e motivar para a próxima aula).

Segundo Mesquita & Graça (2011), para garantir o bom funcionamento do sistema de gestão tem de se cuidar eficientemente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, assegurando a cooperação dos alunos e o fluxo de atividades da aula, ao longo do tempo. Assim, procurei, desde o início, estabelecer regras de funcionamento, normas e rotinas, tendo os alunos correspondido de forma positiva. É de realçar, aliás, o comportamento exemplar da turma que se traduziu na quase inexistência de comportamentos

inapropriados. Mantive, ainda assim, uma postura de prevenção destes desvios comportamentais, sendo rígida sempre que o incumprimento das regras era verificado.

Tentei sempre criar um bom ambiente de aula e conhecer bem os alunos para ir ao encontro das suas necessidades e motivações. A relação de proximidade e de confiança que se foi desenvolvendo ao longo do ano possibilitou conquistar a turma, criar uma boa relação professor-aluno e melhorar as aprendizagens. Ademais, a capacidade de interagir com os alunos de forma não diretiva e empática encontra-se associada a um alto nível de participação e entusiasmo por parte dos mesmos. Tal facto corrobora a ideia expressa na literatura de que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, através da otimização do ambiente de aprendizagem, que considera a relação professor-aluno (Rosado & Ferreira, 2011). Ressalve-se, no entanto, que esta relação de proximidade nunca quebrou os limites do respeito nem da boa educação.

Na própria turma as boas inter-relações facilitaram o meu relacionamento com os alunos e a criação de um bom ambiente de aula. Isto é expressivo, dado tratar-se de uma turma do secundário (11º ano), onde o principal objetivo é criar interesse e gosto pela prática de AF, indutora de estilos de vida saudáveis, mais do que promover (mas sem descorar) a evolução das aprendizagens.

Em virtude dos bons níveis de desempenho da turma, a dimensão motivacional assumiu uma maior importância, sendo necessário criar, em diferentes momentos do ano, tarefas distintas e estimulantes para conseguir cativar os alunos. Neste âmbito, recorri à promoção de situações de competição, à realização de jogos, de desafios e assumi uma postura mais entusiasta. Recorde-se que o entusiasmo é fundamental ao nível da relação professor-aluno, contribuindo para a criação de um ambiente afetivo necessário ao surgimento de ambientes favoráveis de trabalho (Rosado & Ferreira, 2011). Tratou-se de uma estratégia bem conseguida, com tarefas diferentes e novas, estimulando o entusiasmo dos alunos, a autonomia, bem como a sua responsabilidade e foco nas tarefas. Posso referir, a título de exemplo, o torneio em escada desenvolvido nos desportos de raquete (matérias: badminton e ténis de mesa).

Também ao nível das áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos, foi possível promover a motivação dos alunos através de novos métodos e estratégias de ensino. A preocupação dos alunos com a prática de exercício físico exterior à escola, a manutenção de hábitos de vida saudáveis futuros e a importância dada à prática de AF/disciplina de EF

foram aspetos que me suscitaram interesse e que procurei aprofundar, com suporte teórico.

Das várias dimensões associadas à minha intervenção pedagógica na condução do ensino, deve mencionar-se a preponderância dos processos de observação e de análise da intervenção pedagógica: a observação pedagógica e a autoscopia.

A observação das aulas das minhas colegas foi um momento de aprendizagem. Através desta observação, pude deparar-me com outras realidades, refletindo acerca de possíveis reações minhas a situações idênticas.

As autoscopias foram instrumentos de uma profunda reflexão acerca das minhas ações, dos seus pontos positivos e negativos, das suas limitações e das suas virtudes, perspetivando a melhoria contínua. Contribuíram também as conversas informais e formais com as minhas colegas de estágio, assim como a observação interpares.

### **Avaliação**

A avaliação das aprendizagens é entendida como “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (Fernandes, 2004, p. 3).

Este processo visa formular apreciações por parte dos diferentes intervenientes do ensino, tendo em conta o valor do trabalho realizado pelos alunos, para tomar decisões que orientem os processos de ensino-aprendizagem. Na disciplina de EF, não se deve falar de avaliação, começando por falar da classificação. Esta consiste na parte final de todo um processo de avaliação, mais bem ou menos bem estruturado. A avaliação, se for boa, é que sustenta uma classificação fácil.

Neste sentido, a avaliação teve como principal objetivo, no decorrer do ano letivo, orientar, equilibrar e verificar as aprendizagens dos alunos. No âmbito da EF os objetos de avaliação são os elementos constituintes do quadro de extensão desta disciplina, especificamente a área das Atividades Físicas, da Aptidão Física e dos Conhecimentos dos alunos. O grau de sucesso ou desenvolvimento do aluno nesta disciplina corresponde à qualidade apresentada na interpretação prática dessas aptidões em situações particulares. A forma como avalei os alunos estava dependente das características do programa. Para uma melhor compreensão deste processo por parte dos mesmos, esclareci, desde logo, os objetivos dos momentos distintos em que iria ser realizada a avaliação, especificamente, a AI, a avaliação formativa e a sumativa.

Na área da didática, a avaliação foi mais desafiante, pela quantidade de variáveis presentes nas aulas. Ainda assim, foi aquela onde senti menos dificuldades. A avaliação constitui-se como um processo de enorme relevância, na medida em que é o suporte à tomada de decisões curriculares por parte do professor. Deve existir um planeamento rigoroso e criterioso, para que o seu resultado impacte direta e positivamente no desenvolvimento dos alunos. (Araújo, 2007). Neste sentido, o protocolo de avaliação da disciplina elaborado pelo GEF, articulado verticalmente entre os diferentes anos de escolaridade e atualizado no ano letivo em questão, constituiu-se como um instrumento muito útil para guiar e otimizar todo este processo avaliativo. Também contribuiu para a minha formação, permitindo a avaliação dos alunos de forma justa e coerente, sem suscitar grandes dificuldades e incertezas.

A avaliação formativa, no decorrer destas etapas, foi concretizada ao longo das aulas, utilizando fichas de observação e registo, para facilitar o processo de avaliação e também, através da promoção de dinâmicas de autoavaliação. Neste sentido, no início do ano, com o objetivo de envolver os alunos no seu processo de avaliação a estratégia utilizada foi a explicitação dos critérios. Ao longo do processo, optei por ir partilhando os objetivos da aprendizagem com os alunos, bem como as capacidades, competências, destrezas e atitudes a desenvolver e tentei promover a sua autoavaliação e autorreflexão através de questionamento (durante a aula), promovendo momentos de reflexão, de pensamento sobre a ação e de partilha (no final da aula) e ainda, atribuindo *feedback*. O principal objetivo das estratégias supramencionadas foi promover a aprendizagem. Assim, tal como sugere a literatura, as evidências foram utilizadas para adaptar o ensino às efetivas necessidades de aprendizagem dos alunos (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004). Esta avaliação focou-se, essencialmente, nas decisões efetuadas no PAT, para ter dados úteis para o processo de avaliação sumativa.

A avaliação pode ser realizada em diferentes alturas ao longo o ano: no início do ano, durante o ano e no fim do ano. Consoante o momento do ano em que nos encontramos ou o objetivo a alcançar temos, respetivamente, três momentos: a Avaliação Inicial (ou diagnóstico), a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa.

A AI, concretizada na 1ª etapa, só faria sentido se o propósito fosse planear em conformidade com os dados por ela revelados, projetando o ensino com diferenciação e em função das capacidades, necessidades e dificuldades dos alunos (Carvalho, 1994). Por este motivo, durante esta etapa procurei seguir as orientações do GEF e elaborei grelhas de observação para todas as matérias, para registar as informações relevantes durante

e/ou logo após a aula, reduzindo a perda de informação. Mesmo num quadro caracterizado por uma reduzida experiência de observação de contexto de aula, tive sempre em atenção a aplicação dos critérios de avaliação definidos pelo GEF. Isso permitiu-me conferir fiabilidade e validade às observações realizadas, identificando os níveis de desempenho dos alunos, para poder delinear e projetar, com suporte, os níveis de desempenho esperados para o final do ano letivo.

O prognóstico realizado permitiu definir os objetivos a atingir, transpostos para os documentos de planeamento. Assim, foi possível criar uma lógica de aprendizagem progressiva em prol da melhor aprendizagem e sucesso dos alunos (Quina, 2009).

Os documentos de planeamento e as suas reformulações, quando necessário, acompanharam sempre o processo de tomada de decisão, procurando a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Todas as modificações resultaram de registos de observação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e das suas diferentes necessidades, com o intuito de atingir os objetivos definidos.

Para a regulação e aferição das aprendizagens ao longo do processo de ensino, são adotadas e postas em prática estratégias pedagógicas para transmitir conhecimento aos alunos e para promover a evolução das suas capacidades (Roldão & Ferro, 2015). Assim, no decorrer do ano, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos, existiram dois tipos de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação formativa conduziu e orientou o processo através de medidas diretas. Esta pretendia avaliar se os alunos estavam (ou não) a aprender as matérias abordadas, situando-os longe ou perto dos critérios. Este método de avaliação visa a melhoria das aprendizagens, assim como a tomada de decisão (Carvalho, 1994). A avaliação formativa foi executada através da utilização de grelhas de observação para preenchimento e avaliação formativa no final de todas as aulas, incluindo os critérios de cada nível em cada matéria para cada aluno e a apresentação dos resultados da avaliação formativa para as matérias abordadas, no final de cada UE (em cada UE, último preenchimento na última aula da matéria em questão).

Segundo Fernandes (2004), a avaliação formativa é a que mais contribui para a regulação e melhoria das aprendizagens na escola. Também relacionada com a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens, com a utilização de várias estratégias e instrumentos de avaliação, com a participação dos alunos no próprio processo e com a

atribuição sistemática de *feedback*. Por conseguinte, durante cada um dos períodos, foram realizados dois momentos de autoavaliação (no início e na última semana do período), para consciencializar os alunos do seu nível de desempenho nas três áreas de extensão da EF e relativamente aos seus pontos fortes e fracos em cada matéria. Procurei envolvê-los no seu processo de ensino-aprendizagem (agentes ativos do processo de ensino), para serem capazes de definir as suas prioridades em cada etapa, de criar os seus próprios objetivos e as estratégias para os alcançarem até ao fim do ano (compromisso individual).

A autoavaliação dos alunos foi elaborada através da realização de fichas critério ao longo das aulas e durante a prática da respetiva matéria, e através de um balanço no final da aula sobre os objetivos e critérios cumpridos (ou não) para os níveis de cada matéria, mediante questionamento. No final de cada etapa ou de cada período, esta foi realizada através de uma ficha de autoavaliação (*Google Forms*), com as três áreas da disciplina de EF e com um comentário pessoal.

De acordo com os métodos e instrumentos utilizados, especificamente através da observação constante, da transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, do acompanhamento dos alunos e do esclarecimento de dúvidas foi possível otimizar o processo de ensino-aprendizagem e melhorar o nível de desempenho dos alunos. De referir que as grelhas de avaliação supramencionadas foram sempre partilhadas com os alunos (via *Classroom*), com o propósito de os consciencializar e integrar no próprio processo de formação. Por um lado, esta estratégia permitiu que em conformidade com os critérios de avaliação, os alunos estabelecessem o seu próprio percurso de aprendizagem, definindo objetivos e prioridades. Por outro lado, foi muito eficaz no esclarecimento de dúvidas referentes ao processo avaliativo.

Relativamente à avaliação sumativa, segundo Comédias (2019), esta avalia o produto final através de um balanço global sobre a consecução dos objetivos definidos, situando-se, assim, no final do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, esta teve como objetivo a atribuição de uma classificação ao aluno (análise final), sendo executada a médio prazo (no final de cada período) e longo prazo (final do ano letivo). Para os dois momentos de avaliação sumativa a médio prazo, reforcei a ideia de que a avaliação era contínua, sendo valorizado todo o processo de ensino-aprendizagem no final do ano letivo. Logo, as classificações atribuídas tanto no primeiro, como no segundo períodos, expunham o balanço do processo de ensino-aprendizagem até àquele instante, de acordo com o nível de desempenho e capacidades dos alunos, podendo sofrer alterações até ao final do ano letivo. Por este motivo, considero que estas duas avaliações tiveram uma função auxiliar

nas aprendizagens dos alunos, sendo uma vantagem no processo de ensino-aprendizagem, através da monitorização e consciencialização dos seus progressos, bem como na realização de balanços e certificação das suas aprendizagens.

Na ESJGF, para a classificação dos alunos na disciplina de EF no Ensino Secundário (0 a 20 valores), foram definidos “patamares” que representavam perfis de competência distintos, para cada ano de escolaridade, considerando as aprendizagens essenciais e as orientações do programa de EF do Ensino Secundário. Por conseguinte, a qualidade do desempenho dos alunos na área das Atividades Físicas definia o patamar de classificação dos mesmos, desde que garantidas as condições de sucesso referidas para as outras duas áreas: Aptidão Física e Conhecimentos.

Para diferenciar os alunos em cada patamar, ponderei a qualidade de desempenho dos mesmos na área dos Conhecimentos e da Aptidão Física, a progressão e o cumprimento de objetivos transversais ao processo de ensino-aprendizagem, a qualidade da participação e o empenho e brio na realização das tarefas. Considerei também a cordialidade e o respeito, a tolerância, a entajuda, a responsabilidade e cooperação nas situações de aprendizagem, de organização, de preparação e arrumação do material, o respeito pelas regras de segurança pessoal e dos companheiros, a iniciativa, a autonomia e o bom ambiente relacional na turma.

Para aceder ao nível mínimo de sucesso (10 valores), no caso dos alunos cujo nível inicial era um forte constrangimento ao cumprimento rigoroso das condições de sucesso neste ano, foi considerada de forma excepcional a progressão dos alunos, desde que o seu desempenho global se aproximasse das competências essenciais definidas.

Na área das atividades físicas para efeitos de avaliação sumativa no final do ano, os alunos foram avaliados e classificados nas 6 matérias selecionadas como favoritas, pois o seu currículo admite um regime de opções condicionadas: dois Jogos Desportivos Coletivos; duas matérias escolhidas entre Ginástica, Atletismo, Patinagem ou Raquetas; uma Dança e Atividades de Exploração da Natureza (Escalada e Orientação).

Para a avaliação da área da aptidão física foi considerada a aplicação da Bateria de Testes FITescola, tendo registado os resultados dos alunos nos respetivos testes. Deste modo, em todos os períodos, mais precisamente próximo do final de cada um, os alunos foram avaliados e classificados nos seguintes testes do FITescola:

- Aptidão Aeróbia - Vaivém;

- Aptidão Neuromuscular - Abdominais; Flexões de braços; Flexibilidade dos membros inferiores (senta e alcança); Flexibilidade dos ombros; e Impulsão horizontal;
- Composição Corporal - IMC.

A análise dos resultados baseou-se na tabela de valores de referência para a Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF), por capacidade motora e idade/género. Esta avaliação permitiu-me averiguar se o aluno estava dentro ou fora dos limites da ZSAF na aptidão aeróbia e na aptidão neuromuscular, i.e., nas capacidades mais relacionadas com a Saúde. Foi também avaliada a participação e o empenho nas atividades de treino e aprendizagem, a correção na execução dos exercícios e a autonomia nas tarefas de treino que favorecem o aumento/manutenção da Aptidão Física, particularmente durante o período de E@D.

Ao nível da área dos conhecimentos, no âmbito da avaliação sumativa, os alunos foram classificados numa escala de 0 a 20 valores, de acordo com a seguinte referência qualitativa: (0 a 6) Muito insuficiente; (7 a 9) Insuficiente; (10 a 13) Suficiente; (14 a 17) Bom; e (18 a 20) Muito bom (Protocolo de Avaliação, 2020-2021). Todas as tarefas foram acompanhadas de um documento orientador, elaborado por mim e pelas minhas colegas de estágio, com a descrição detalhada do que era pretendido e critérios de avaliação.

As informações recolhidas referentes ao desempenho dos alunos na disciplina de EF foram depois transmitidas aos restantes membros do CT e aos EE, nos momentos próprios de avaliação intercalar. O resumo de desempenho individual de cada aluno e a respetiva síntese descritiva individual foram partilhadas através da plataforma INOVAR e ainda com a DT (para melhorar o projeto curricular de turma, dando uma visão global da mesma).

### **Crítérios de avaliação**

As três áreas de extensão da EF, a área das atividades físicas, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos, compõem a classificação final da disciplina de EF. O GEF da ESJGF elaborou critérios para o ensino secundário como exposto de seguida.

Relativamente à classificação no âmbito da área das atividades físicas, esta foi dada com base no número de níveis (introdução ou elementar) atribuídos a cada matéria, que inseriu o aluno num patamar de valores. A título de exemplo, a referência para o sucesso (10 valores) consistia na obtenção de 5 níveis introdução e 1 nível elementar.

No que se refere à classificação da área da aptidão física, esta foi atribuída de acordo com os resultados obtidos na bateria de testes do FITescola, situando os alunos numa das zonas de aptidão física (FZSAF ou ZSAF). Para que um aluno se situasse em qualquer patamar entre 8-9 e 18-20 valores, devia possuir: 1 teste de flexibilidade na ZSAF; 60% (masculino) e 40% (feminino) da ZSAF no teste de força superior; teste da aptidão aeróbia na ZSAF; teste da força média na ZSAF; 80% (masculino) e 60% (feminino) do teste de força inferior na ZSAF (Protocolo de Avaliação, 2020-2021).

Por último, na área dos conhecimentos foram avaliados os saberes referentes aos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física e relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos onde se executaram as atividades físicas (para cada ano de escolaridade). Ademais, a qualidade das competências de leitura e escrita, a participação e empenho nas atividades de aprendizagem/avaliação, sobretudo, a responsabilidade no cumprimento de prazos, a autonomia e a organização do trabalho. De destacar, que um aluno só poderia alcançar o patamar 18-20 valores se obtivesse pelo menos o “Bom” nesta área (Protocolo de Avaliação, 2020-2021).

Em suma, relativamente a todo o processo de avaliação dos alunos, foram considerados e descritos no PAT, nos planeamentos de cada etapa e UE, bem como nos balanços, todas as decisões, as estratégias e os métodos utilizados, os registos realizados, e todos os acertos que foram essenciais efetuar, no decorrer do ano letivo.

Por fim, também ao nível da avaliação, o trabalho colaborativo de cooperação e entreajuda desenvolvido pelo núcleo de estágio e pelo GEF foi decisivo para o progresso e sucesso do meu desempenho, atendendo à partilha, discussão e esclarecimento de dúvidas sobre situações mais particulares.

### **Ensino à Distância**

O E@D consiste numa modalidade de ensino alternativa para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola. Baseia-se na integração das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem para que todos tenham acesso à educação (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Devido ao agravamento pandémico e de acordo com as decisões tomadas a nível nacional, foi necessário recorrer a esta modalidade de ensino no 2º Período e parte do 3º Período. Os efeitos diretos e indiretos da Covid-19 fizeram-se sentir ao nível da execução do próprio planeamento, da condução e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Pese embora o exposto anteriormente, o GEF empreendeu esforços no

sentido de encontrar soluções para dar cumprimento aos objetivos e fins da disciplina, evitando o seu completo desvirtuar.

Neste sentido, no momento de interrupção letiva pré-E@D, com o propósito de assegurar desde o início a organização e igualdade das aprendizagens entre as turmas do 11º ano, foi desenvolvido um documento complementar de planeamento para suporte às aulas de E@D. Este documento procedeu à descrição mais detalhada de todas as tarefas a desenvolver em cada tempo letivo até ao final deste período.

No entanto, dando cumprimento às orientações emitidas, o GEF também determinou que não existiam condições para, em regime não presencial, se proporcionar os contextos educativos próprios da disciplina, facto que poria em causa o atingir dos objetivos educativos propostos e, principalmente, o desenvolvimento das competências dos alunos. Deste modo, um dos principais objetivos era harmonizar, tal como no ensino presencial, objetivos e práticas de desenvolvimento do currículo (área dos conhecimentos) e cumprir algumas finalidades educativas mais abrangentes, nomeadamente as relacionadas com a aptidão física dos alunos e o seu bem-estar, em confinamento. Neste âmbito, as orientações específicas produzidas pelo GEF foram ao encontro da promoção da prática regular de AF por parte dos alunos.

Ao nível do planeamento foi efetuada uma alteração referente ao final da 3ª etapa, que ficou suspensa, tendo surgido a 4ª etapa de E@D, composta por cinco UE (cinco quinzenas), que integravam 4 aulas cada uma. Durante este período, pretendeu-se harmonizar os conhecimentos dos alunos, visando não só o desenvolvimento da aptidão física, como também integrar os conteúdos específicos desta área de extensão de EF, através da proposta de diversas tarefas individuais e em grupo.

Relativamente à estrutura das UE, procurei que fosse idêntica à das UE realizadas em regime presencial. Ainda assim, e incontornavelmente, o conteúdo foi diferente, uma vez que a área das atividades físicas teve uma menor preponderância, face à prioridade dada aos conhecimentos e à manutenção da promoção da aptidão física, conforme definido pelo GEF.

Deste modo, as aulas foram estruturadas e organizadas, desde então, de forma muito semelhante entre si, incidindo apenas em duas áreas de extensão da disciplina, nomeadamente a área da aptidão física e a área dos conhecimentos. Adicionalmente, estas aulas, comparativamente às presenciais, sofreram diversas modificações ao nível

das suas particularidades, objetivos e momentos de aula, que serão apresentados de seguida.

Em primeiro lugar, estavam distribuídas semanalmente da seguinte forma: uma aula composta por uma sessão síncrona *Meet* (45 minutos), outra síncrona *Classroom* (45 minutos), uma outra aula constituída por uma sessão síncrona *Classroom* (45 minutos) e outra assíncrona (45 minutos).

No que diz respeito à organização temporal, nas aulas síncronas *Meet*, esta foi idêntica à do ensino presencial, mas com objetivos diferentes. A aula possuía sempre uma parte inicial, onde era feita uma instrução inicial sobre os conteúdos e tarefas a abordar, bem como uma articulação com a aula anterior. Ademais, também no início, foi sempre realizada uma ficha de diagnóstico sobre o tema da aula, com o propósito de os alunos terem consciência/ avaliarem o seu nível de conhecimento sobre o mesmo. Na parte fundamental era efetuada a exposição de conteúdos através de uma apresentação (PowerPoint), posteriormente disponibilizada no *Classroom*, assim como uma exposição e explicação do Plano de treino a realizar e do desafio semanal (resultados e novo desafio). A parte final era dedicada ao esclarecimento de dúvidas, balanço do desempenho da turma/alunos, conversa informal com os alunos e reflexão/projeção da aula seguinte.

Relativamente às aulas síncronas *Classroom*, uma das sessões era essencialmente prática e destinada à realização autónoma do Plano de treino e a outra era teórica, destinada à realização de tarefas referentes à área dos conhecimentos. As aulas assíncronas foram práticas e destinadas à realização autónoma do Plano de treino ou avaliação da aptidão física.

Durante o ensino não presencial, foi indispensável reconsiderar, adequar e conceber novas normas de funcionamento das aulas, tendo em conta as suas características, tal como, a utilização das câmaras e dos microfones, por exemplo. Ademais, esta mudança de regime tanto levou à retoma de métodos anteriormente utilizados, como à adoção de novas estratégias. A título de exemplo, por um lado, foi necessário retomar os planos de aula, levando, mais uma vez, a que os documentos orientadores se tornassem o mais operacionais possível. Isto assumiu uma maior preponderância num contexto em que foi necessária uma adaptação às novas rotinas criadas pelo contexto de pandemia. Por outro lado, as grelhas de observação deixaram de ter a mesma aplicabilidade, optando pela utilização de grelhas de monitorização que me permitissem manter os alunos informados acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Estas grelhas, adaptadas a cada turma, às suas especificidades e características, foram elaboradas pelo núcleo de estágio. Assim, foi possível avaliar o desempenho nas tarefas executadas, aferir a assiduidade e introduzir uma escala qualitativa de avaliação. Tal como com as grelhas de observação, no término de cada UE, também estas eram partilhadas com os alunos, dando transparência à avaliação.

Relativamente à avaliação, em todas as aulas, procurei recolher dados e informações através da utilização de grelhas auxiliares (anteriormente referidas), tendo em conta a assiduidade e pontualidade, o desempenho, a participação, a atenção, a concretização das tarefas e a evolução dos alunos nas duas áreas. Durante esta etapa, a avaliação possuiu um carácter essencialmente formativo, sendo que o processo de classificação da disciplina teve apenas por referência os Objetivos Gerais das duas áreas do currículo abordadas (Aptidão Física e Conhecimentos). O sistema de classificação foi realizado considerando patamares classificativos que discriminavam os alunos consoante o nível das competências e conhecimentos demonstrados nas duas áreas, a progressão e a qualidade da participação nas atividades de ensino-aprendizagem, nomeadamente o empenho e brio na realização das tarefas, a responsabilidade, a iniciativa e a autonomia.

No que diz respeito ao conteúdo das aulas, especificamente ao nível da área da aptidão física e, tendo em conta a perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, os objetivos foram realizar de forma autónoma, exercício físico com segurança e correção, para consolidar os conhecimentos e as competências referentes aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras; e elevar e/ou fazer manutenção do nível de Aptidão Física, Aptidão Aeróbia e de Aptidão Muscular, considerando a referência da Zona Saudável e a mobilização das capacidades de coordenação e destreza geral.

Para a concretização destes objetivos, foram utilizadas diferentes estratégias, nomeadamente a prescrição de planos de treino quinzenais para realização em trabalho autónomo, com apoio e supervisão do professor; concretização de formulários do *Google Forms*, para recolha de informação sobre a AF realizada, bem como sobre a avaliação da aptidão física e para realização de novos testes de avaliação da aptidão física (monitorização da progressão dos alunos); e a realização de desafios semanais que mobilizavam capacidades coordenativas para a sua superação.

Assim, tendo também em consideração os objetivos traçados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para a disciplina de EF, penso que todas as decisões e estratégias adotadas durante este período permitiram o seu cumprimento, assegurando a

promoção da prática regular de AF, através da prescrição e concretização de planos de treino em casa, melhorando a saúde e, assegurando o bem-estar dos alunos (World Health Organization, 2018).

No que diz respeito à área dos conhecimentos, os objetivos consistiram no conhecimento dos métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras; e no conhecimento e interpretação dos fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, de modo a garantir a realização de AF em segurança.

Para concretizar os objetivos perspetivados para esta área, através de aprendizagens significativas e contextualizadas, as estratégias utilizadas foram a pesquisa, seleção e exposição de informação relacionada com os conteúdos solicitados e a elaboração de um "caderno de resumos" pessoal com todos os conteúdos que foram abordados. Este caderno tinha como objetivo a recolha total da informação num mesmo documento, sendo um meio de estudo para a tarefa global final. Por último, a realização de formulários do *Google Forms* e/ou perguntas guia tinha como objetivo orientar e monitorizar as aprendizagens efetuadas.

Adicionalmente, também contribuíram de forma bastante positiva (servindo, até, de inspiração) para a concretização dos objetivos supramencionados, as orientações do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF).

Ao nível da gestão da aula, no que concerne às estratégias utilizadas, em conformidade com os objetivos definidos, o começo das aulas não presenciais fizeram-me adotar estilos de ensino de menores graus de liberdade, promovendo o controlo e a segurança. Só após o período de adaptação, foi possível recorrer a estilos de ensino baseados em processos cognitivos mais elaborados, como o estilo inclusivo, o programa individual (em que se elaboraram planos de AF direcionados às necessidades de desenvolvimento individuais) e a descoberta guiada.

Outra estratégia que coloquei em prática, com o intuito de tornar todo o processo mais interessante e motivante, de acordo com os temas a tratar na área dos conhecimentos, foi estabelecer uma ligação entre as áreas. Durante este período foram lecionados conteúdos teóricos sobre a prática de AF e do treino e sobre as lesões mais comuns. Esses conteúdos foram postos em prática através de várias tarefas, especificamente a "Tabata", o planeamento de treinos, a concretização de desafios, entre

outras. Particularmente, a “Tabata” à semelhança do verificado em regime presencial, continuou a ter um impacto muito positivo na motivação dos alunos, bem como na melhoria do nível de desempenho na área da aptidão física.

Este método possibilitou dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente (aulas presenciais), bem como o desenvolvimento individual de cada aluno, de forma adequada ao seu nível e capacidade, assegurando a diferenciação do ensino e promovendo o progresso dos alunos tanto a nível físico como técnico. Adicionalmente, contribuiu para uma melhor perceção da importância que esta tarefa tem na saúde física e mental. Deste modo, os alunos cumpriram, com entusiasmo e dedicação, os objetivos da área dos conhecimentos e adquiriram novos saberes, que poderão ser úteis futuramente como cidadãos saudáveis e ativos.

Tal como pretendido, durante este período de E@D foram respeitados os objetivos de desenvolvimento dos alunos, em linha com as necessidades individuais e da turma, especificamente: melhorar a aptidão física, aumentando as capacidades físicas de modo equilibrado e adequado ao desenvolvimento do aluno; aprender conhecimentos referentes aos processos de elevação e de manutenção das capacidades físicas; promover o gosto pela prática regular (e agradável) de AF, através da compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social; e, alcançar o sucesso nas áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos.

Em suma, a adaptação de uma disciplina essencialmente física, como o próprio nome indica, a um contexto de E@D constituiu um enorme desafio, sendo necessário rever e adaptar os planeamentos a esta nova realidade. Ainda assim, o resultado foi bastante satisfatório, sendo possível transmitir conhecimentos e práticas com vista a formar futuros cidadãos mais saudáveis e com gosto pela prática de AF.

### **Semana de Professor a Tempo Inteiro**

Numa perspetiva global desta escala, considero que a semana de PTI foi uma das mais enriquecedoras de toda a “viagem”, tendo sido aquela em que senti uma maior evolução no meu processo de formação. A experiência de desempenhar a função de professora com um horário completo possibilitou-me vivenciar a rotina diária de um docente de EF, com vinte e dois tempos letivos semanais, e compreender a importância do planeamento e organização prévia das atividades letivas para as diferentes turmas. Esta atividade decorreu entre os dias 3 e 7 de maio de 2021 e foi planeada na semana antecedente, entre 26 e 30 de abril.

O planejamento da semana PTI integrou sete fases: (1) seleção das turmas e definição do horário semanal; (2) observação das aulas (turmas); (3) calendarização e planejamento semanal; (4) planejamento e preparação das aulas; (5) condução das aulas; (6) reflexão sobre as aulas (autoscopias); e (7) balanço da semana PTI.

Numa primeira fase, o objetivo passou por selecionar as turmas consoante as minhas necessidades de formação. A segunda fase, por sua vez, implicou a observação e análise das aulas das turmas selecionadas, com o propósito de ficar a conhecer a dinâmica da turma, os alunos e as suas características e métodos de trabalho. A terceira fase consistiu na programação e planejamento das matérias a abordar em cada aula das várias turmas selecionadas, de acordo com os objetivos idealizados pelos respetivos professores das turmas, garantindo a continuidade das aprendizagens. Numa quinta fase, o objetivo foi o de passar à ação, operacionalizar o que foi planeado e conduzir as aulas de acordo com as características dos alunos e dos objetivos de formação. Por último, nas sexta e sétima fases, o propósito foi o de refletir acerca das várias aulas lecionadas, através da realização de autoscopias, efetuando um balanço geral daquilo que foi a experiência de ser professora a tempo inteiro e avaliando, de forma qualitativa, o cumprimento e/ou incumprimento dos objetivos definidos.

Para fundamentar e garantir aquilo que era a pertinência da semana PTI, baseei-me em alguns critérios para a seleção e organização do horário semanal de vinte e dois tempos letivos. Neste sentido, o primeiro critério passou por abranger os quatro ciclos de ensino: 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, de modo a diversificar ao máximo a minha aprendizagem. Com o mesmo objetivo, decidi incluir uma atividade extra na semana em questão, desenvolvida com a unidade de multideficiência, que não só enriqueceu a minha experiência, como também contribuiu para as minhas evolução e formação no contexto do ensino da EF. O segundo critério de seleção teve por base o meu horário, de forma a evitar a sobreposição das aulas das turmas selecionadas às minhas responsabilidades, particularmente, ao DE e à turma que estava a lecionar, garantindo a continuidade na condução do ensino. Para além disto, foi também necessário conciliar os horários das seis turmas selecionadas e articular o meu próprio horário com umas das minhas colegas do núcleo de estágio, que realizou esta atividade (PTI) na mesma semana. Por fim, o último critério consistiu na seleção de turmas com professores diferentes, com o intuito de poder experienciar e observar um leque mais variado de métodos de ensino e de trabalho, para integrar e pôr em prática no meu processo de formação.

Após a seleção das turmas e a organização do respetivo horário semanal, contactei os professores responsáveis pela condução do ensino de cada uma das turmas, para esclarecer o âmbito desta atividade, planear o horário de observação das aulas e discutir outros aspetos relevantes. Durante a semana de observação, o meu objetivo foi recolher o máximo de informações possível acerca de vários aspetos: do nível de desempenho e desenvolvimento dos alunos das diferentes turmas; da dinâmica dos grupos de trabalho; de aspetos organizacionais das aulas e rotinas dos alunos; da lista e do número de alunos da turma, com especial atenção à possível existência de algum aluno que beneficiasse de medidas universais de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018; e, por fim, dos conteúdos a serem lecionados conforme o planeamento do professor da turma e os seus objetivos.

Os aspetos mencionados no parágrafo anterior são muito importantes para o planeamento, uma vez que o trabalho de um professor não integra apenas a leção das aulas, este começa muito antes do espaço de sala de aula (Fenstermacher & Soltis, 2004). Neste sentido, e tal como foi efetuado, importa primeiramente conhecer o currículo dos alunos; em segundo lugar, ter conhecimento das suas capacidades e aptidões nas diferentes matérias (o que os alunos já sabem fazer); em terceiro lugar, importa refletir acerca de e concluir qual a melhor forma de transmitir o conteúdo aos alunos (estratégias, organização/estrutura da aula, motivações); e, por fim, avaliar as aprendizagens adquiridas, por forma a analisar se as estratégias adotadas foram ou não adequadas para a maioria dos alunos (Fenstermacher & Soltis, 2004).

Após este contacto e a posterior recolha das informações supramencionadas de cada turma, foi elaborado o planeamento das aulas para a semana. Esta preparação foi realizada em conjunto com os professores das turmas selecionadas e em conformidade com as particularidades da turma, bem como com os objetivos pedagógicos a trabalhar com os alunos, garantindo, assim, a continuidade e a coerência das aprendizagens. No entanto, o facto de não conhecer bem os alunos da turma e os respetivos níveis de desempenho em algumas matérias, fez com que tivesse de ter especial atenção ao planear as tarefas. Para isso, elaborei algumas variantes de facilidade e dificuldade nas tarefas, de forma a poder adaptar as aulas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ademais, tendo em conta as capacidades reveladas pelos professores mais eficazes, nomeadamente, gerir o tempo de aula, otimizando o tempo potencial de aprendizagem; assegurar a qualidade científica e técnica da instrução; fornecer *feedback* focado nos aspetos críticos; garantir um maior empenho cognitivo e motor por parte dos alunos, durante as aulas; e dominar os estilos de ensino (Costa, 1996). Procurei ao longo

desta semana aprimorar estes elementos de modo a torná-los exequíveis no desempenho da minha função.

Relativamente à condução do ensino, numa fase inicial, comecei por estabelecer algumas rotinas organizacionais, com o propósito de otimizar o tempo útil da aula, uma vez que ainda não tinha experienciado o contacto prático com os alunos (turmas selecionadas). Para além disto, o facto de não conhecer as características comportamentais de cada aluno fez com que optasse por estilos de ensino mais convergentes e com menores graus de liberdade nas tarefas, de modo a evitar comportamentos desviantes. Ainda assim, considero que consegui criar empatia com os alunos de cada turma desde a primeira aula, o que fez com que o ambiente da aula fosse muito positivo, assim como a predisposição dos alunos para a prática das atividades propostas, permitindo a evolução para a utilização de estilos de ensino divergentes em algumas tarefas.

Com o intuito de melhorar o meu desempenho enquanto professora, ultrapassar as minhas dificuldades e melhorar o meu processo de formação e aprendizagem, ao longo desta semana procurei desafiar-me e sair da minha zona de conforto, através do desenvolvimento de alguns aspetos da prática pedagógica que até ao momento tinham sido pouco explorados. Neste âmbito, no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos, procurei dar igual atenção a todos, através da utilização mais frequente do *feedback* à distância, sem priorizar um grupo de alunos. Considero que esta foi uma boa estratégia para o desenvolvimento das suas aprendizagens, permitindo-me também aplicar este método na minha turma de condução, a fim de conceder a atenção necessária aos alunos com menores níveis de desempenho, sem perder o controlo sobre a performance dos demais alunos.

Para além disso, outro aspeto positivo para o meu processo de formação e aprendizagem foi o facto de ter conseguido garantir a minha circulação pelo espaço de aula, para que todos os alunos me conseguissem ver e, conseqüentemente, ser capaz de adaptar os exercícios aos níveis de desempenhos dos alunos, principalmente nos ciclos mais baixos. Por último, a gestão do tempo da sessão foi também outro aspeto assegurado com sucesso, principalmente nas sessões de 45 minutos, que nunca tinha experienciado anteriormente. Aquando do planeamento dessas sessões, senti algumas dificuldades, quer na organização do tempo de prática, quer na escolha do número de tarefas a implementar. Na prática, contudo, resultou muito bem e consegui cumprir o que tinha planeado.

De um modo global, é relevante salientar os principais aspetos retirados da lecionação dos vários ciclos de ensino. Desta forma, relativamente ao 1º ciclo, importa

destacar a importância da objetividade e da clareza na instrução das tarefas, assim como a sua demonstração cuidada e focada nos aspetos críticos. Neste ciclo de ensino, o entusiasmo e a predisposição para a prática de exercício dos alunos da turma foram muito acentuados, o que corrobora a ideia de que “os alunos mais novos apresentam uma atitude mais favorável relativamente à escola e à escolarização (...)” (Leal & Costa, 1997, p. 124). Ao nível das atividades, tendo em conta que é neste ciclo que as crianças consolidam as suas habilidades motoras fundamentais, importa referir a importância que o valor lúdico das tarefas propostas possuem. De acordo com a literatura, “a forma lúdica de ensino torna toda a evolução da aprendizagem mais dinâmica e construtiva, formando significados verdadeiros para a criança.” (Simão & Poletto, 2019, p. 147). Especificamente, “o jogo é importante para a saúde física, mental, social e emocional.” (Dias, 2005, p. 121). Por este motivo, optei essencialmente pelo desenvolvimento de jogos na parte fundamental destas aulas, permitindo que os alunos experienciassem, descobrissem, inventassem, exercitassem as suas habilidades, estimulassem e desenvolvessem a sua criatividade, autoconfiança e iniciativa, tal como sugerido pela literatura (Dias, 2005).

Para além disto, tal facto possibilitou-me ainda dar menos relevância à gestão da motivação e empenho motor dos alunos nas tarefas e focar noutros aspetos mais técnicos da tarefa e que garantissem a aprendizagem dos alunos (por exemplo, no jogo da bola ao capitão - realização do passe com uma mão; importância do deslocamento dos alunos sem bola para o espaço livre; receção da bola com as duas mãos, etc.).

Por outro lado, muitas vezes, esta energia também pode levar a momentos de indisciplina ou a comportamentos não relacionados com a tarefa. Tal como sugere a literatura, é “conveniente estar-se atento aos diferentes tipos de participação dos alunos a fim de se poderem prever e controlar melhor os comportamentos indesejados.” (Quina, 2009, p. 109). Ademais, outras estratégias que permitem evitar estes comportamentos são o estabelecimento de regras de comportamento e de funcionamento da aula, fazendo-as cumprir, bem como a criação e desenvolvimento de um clima de aprendizagem positivo (Quina, 2009). Para evitar a existência destas situações pode recorrer-se ao modo por comando (modo de intervenção pedagógica) composto por tarefas definidas, onde os alunos detêm um menor grau de liberdade na sua execução, potenciando menos comportamentos desviantes através de um ensino dirigido.

Nos 2º e 3º ciclos, destaquei essencialmente a importância da diversificação das tarefas e matérias abordadas, dado que, nestas idades, investir muito tempo na mesma tarefa ou na mesma dificuldade provoca comportamentos desviantes. Outro aspeto

prendia-se com o foco dos alunos nas tarefas propostas. Se esta fosse mais lúdica e não tão analítica, os alunos trabalhavam muito melhor. Assim, foi de extrema importância a criação de desafios e objetivos para as tarefas. As conclusões supracitadas vieram reforçar a ideia de que “os alunos valorizam mais as aulas de Educação Física que são variadas, disciplinadas e que tenham competição” (Leal & Costa, 1997, p. 125). Relativamente à circulação pelo espaço, nestes ciclos tinha de ser constante, uma vez que os alunos necessitavam de muita atenção, *feedback* e “contacto” com o professor. Tal como sugere a literatura, também procurei ocupar sempre uma posição que me permitisse ter uma visão global de toda a turma, para poder intervir imediatamente em caso de necessidade (Quina, 2009). Por fim, para a comunicação e explicação das tarefas optei essencialmente pela demonstração, uma vez que constitui um excelente meio de apresentação das mesmas, principalmente neste nível de aprendizagem inicial (Quina, 2009). A demonstração foi muito mais eficaz quando realizada na sua generalidade e em condições reais, contrariamente à demonstração repartida/por partes, que tornou mais confusa a compreensão da tarefa/técnica por parte dos alunos.

No ensino secundário, à semelhança do que acontecia com a minha turma de condução, a função que desempenhei foi menos severa e diretiva, mas exigente, o que me possibilitou focar nas necessidades de aprendizagem de cada aluno. Adicionalmente, devido ao regime de opções curriculares, importa salientar que a organização das aulas foi feita por estações, o que me levou a recorrer essencialmente aos estilos de ensino divergentes, dando aos alunos um maior grau de liberdade e de responsabilidade nas tarefas. Ainda assim, considero que o acompanhamento dos grupos/estações foi feito de igual forma, bem como a motivação transmitida e o *feedback* disponibilizado, que foram consistentes ao longo da aula, com o propósito de demonstrar atenção e preocupação com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos alunos. De facto, “conforme o avançar da idade, as atitudes positivas relativas à disciplina vão diminuindo.” (Lima et al., 2018, p. 91), para este ciclo de ensino, entendo que a promoção da competição (saudável) entre alunos e a criação de desafios e objetivos a curto prazo são estratégias cruciais para os manter interessados, empenhados e focados na prática durante as aulas.

A nível pessoal, pude constatar que a lecionação de diversas turmas requer um planeamento muito cuidado e até exaustivo por parte do professor. Esta organização pretende garantir que existe consistência nas aprendizagens dos alunos, assim como uma interligação entre as formas organizacionais das aulas, as dinâmicas estabelecidas, a adequação das tarefas ao nível de desempenho dos alunos e às suas capacidades,

particularidades e diferentes faixas etárias. Este planeamento implica diversas estratégias e uma capacidade de adaptação constante, não só nas aulas, mas também em momentos imprevisíveis que vão surgindo no percurso ao longo do ano letivo.

Para além disso, a observação das aulas dos outros professores foi extremamente enriquecedora para o meu processo de formação e aprendizagem, uma vez que pude esclarecer dúvidas sobre a forma de planear, organizar e conduzir as aulas e os objetivos inerentes às tarefas, desenvolvendo estratégias pedagógicas, organizacionais e de gestão de aula, entre outras dinâmicas utilizadas nos diferentes ciclos de ensino. Neste âmbito, considero que o contacto com outros níveis de aprendizagem e faixas etárias me fez crescer enquanto docente, particularmente, ao nível da capacidade de adaptação e de tomada de decisão rápida, incluindo a forma de falar e de ensinar de acordo com as particularidades da turma, a adequação rápida das situações de aprendizagem aos níveis dos alunos e até as estratégias utilizadas para motivar os alunos e organizar/gerir as aulas.

Cada ciclo de ensino tem as suas características, tornando-se essencial saber adaptar as estratégias a cada um deles, garantindo o desenvolvimento dos alunos, as suas aprendizagens e a concretização dos objetivos inerentes a cada ano de escolaridade. Para isso, é crucial realçar a importância do clima relacional e da gestão organizacional da aula no 1º ciclo, a fim de garantir o bom clima de aula, as rotinas, as regras, o “saber ouvir e estar”, a importância da instrução breve e clara, assim como a demonstração focada nos objetivos da tarefa. Nos 2º e 3º ciclos, destaco a importância de diversificar as tarefas e de criar desafios, bem como a gestão de conflitos entre alunos e a escolha de estratégias e estilos de ensino que fomentem o respeito, a motivação, o empenho, a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Por último, no ensino secundário, importa promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos, tendo em conta os objetivos definidos para cada matéria e também a importância da competitividade e da motivação na lecionação das aulas, através de tarefas desafiantes e adequadas aos seus níveis de desempenho.

Deste modo, estas experiências de planeamento, de condução e de reflexão nos diferentes ciclos de ensino, ao longo de duas semanas, foram essenciais para adquirir novos conhecimentos, ultrapassar dificuldades e desenvolver novas competências. Ao mesmo tempo, vieram reforçar a ideia de que tanto a motivação como as aprendizagens dos alunos na disciplina de EF estão dependentes das várias dimensões de ensino, mais especificamente do clima relacional, da disciplina, da organização e da instrução, sendo o professor um dos elementos-chave para o sucesso e evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

### **3ª Escala – “O Astrolábio”**

A 3ª Escala trata a investigação e a inovação pedagógica. Tal como um astrolábio, um instrumento inovador na navegação e que permite a orientação, também esta escala se foca no benefício prático da IE, para melhor direcionar os processos de ensino-aprendizagem. Na 3ª Escala foram desenvolvidas competências referentes à participação em estudos e projetos de investigação-ação intrinsecamente relacionados com o contexto escolar, assim como competências de inovação profissional, essenciais para a minha carreira.

Tendo em conta as sinergias criadas entre o conhecimento do contexto escolar em que nos inserimos e os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial, foi possível, enquanto núcleo de estágio, elaborar um projeto de investigação/ação, com enfoque numa problemática ao nível do GEF, descrevendo-o e propondo um leque variado de recomendações para a sua resolução.

Através de conversas informais com os professores do GEF da ESJGF, decidimos direcionar a nossa intervenção para uma problemática associada ao grupo. Estabelecemos que o tema a estudar teria de ser pertinente e com utilidade prática no grupo, para otimizar as práticas pedagógicas e contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e de novas estratégias. Assim, após reflexão, discussão e análise entre o núcleo de estágio, professoras orientadoras e sugestões de outros professores com experiência reconhecida no GEF, chegámos à conclusão de que a temática a investigar seria a “Integração do trabalho de aptidão física na área das atividades físicas no ensino secundário”.

Após concedido o Consentimento Informado Livre e Esclarecido (CILE) dos professores, foram explicadas as características do projeto, nomeadamente, o objetivo, a duração, os procedimentos, a participação e a questão da confidencialidade dos dados. O primeiro procedimento consistiu na aplicação de um questionário de diagnóstico, em formato *Google Forms*, aos professores do ensino secundário da ESJGF, onde foi possível concluir que o trabalho da aptidão física era realizado de forma isolada ou parcialmente integrada nas atividades físicas. Por conseguinte, o projeto de intervenção teve como principal objetivo encontrar estratégias que possibilitassem trabalhar as áreas da aptidão física e das atividades físicas em simultâneo, para aproximar estas duas áreas e rentabilizar o tempo útil das aulas de EF do ensino secundário.

A AF encontra-se associada a uma melhoria da aptidão física, da saúde cardiometabólica e óssea, da cognição (desempenho escolar) e da saúde mental. A sua

prática promove também a redução da gordura corporal (OMS, 2020). Ademais, de acordo com a literatura, as crianças e adolescentes (entre os 5 e os 17 anos) devem envolver-se em (pelo menos) 60 minutos de AF de intensidade moderada a vigorosa diariamente, sendo que a maior parte dessa atividade deverá ser de caráter aeróbio. Para além disto, deverão realizar atividades aeróbias de intensidade vigorosa, bem como de fortalecimento muscular e ósseo, (pelo menos) 3 dias por semana (OMS, 2020).

Considerando que a escola é o local onde as crianças e adolescentes passam a maioria do tempo (SHAPE America, 2013), torna-se essencial que esta promova situações e contextos onde as crianças possam trabalhar para cumprirem as recomendações enunciadas no parágrafo anterior. Para isso, as aulas de EF integram o ambiente ideal para a promoção desses momentos, sendo uma oportunidade para a prática de AF durante o período escolar.

Elaborámos, assim, a seguinte questão de partida: “Como garantir o trabalho das capacidades motoras diretamente relacionadas com a saúde na prática do voleibol, do basquetebol, do badminton e da ginástica de solo dos alunos do ensino secundário da Escola Secundária José Gomes Ferreira?”. Através desta questão, pretendíamos identificar estratégias/situações de aprendizagem que possibilitassem trabalhar a aptidão aeróbia, a flexibilidade e a força/resistência muscular durante a abordagem das matérias de voleibol, de basquetebol, de badminton e de ginástica de solo no ensino secundário.

Para tal, numa fase inicial, começámos por consultar bibliografia de apoio, com o intuito de aprofundar o nosso conhecimento sobre o tema selecionado e investigar, para cada matéria em análise, qual ou quais as capacidades motoras (aptidão aeróbia, flexibilidade e/ou força/resistência muscular) em que o seu trabalho poderia ser importante para a matéria em questão.

A seleção destas matérias pretendia oferecer uma maior amplitude e aplicabilidade ao estudo, garantindo o ecletismo característico da disciplina de EF, ao incidir sobre matérias dos JDC, desportos de raquetas e atividades gímnicas. Adicionalmente, uma outra condição para esta seleção relacionou-se com o facto de as matérias supracitadas serem as mais lecionadas no ensino secundário da ESJGF em regime de opções curriculares (11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> anos), o que, conseqüentemente, iria permitir a inclusão de um maior número de turmas no projeto. Relativamente às capacidades motoras selecionadas, tal como sugere a literatura, estas consistiam naquelas que são referenciadas como tendo uma relação direta com a saúde (Corbin & Pangrazi, 2000).

A amostra deste estudo era constituída por 13 turmas do ensino secundário da ESJGF, abrangendo um total de 5 professores, com idades entre os 44 e os 65 anos, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: (1) frequentar a ESJGF; (2) os participantes serem professores do ensino secundário; e (3) as respetivas turmas se encontrarem a desenvolver as matérias de voleibol, de basquetebol, de badminton e de ginástica de solo no presente ano letivo.

Para a recolha de dados e com o propósito de complementar o questionário efetuado online, foram realizadas entrevistas pelo núcleo de estágio, direcionando os professores entrevistados na promoção de situações exemplo da sua ação pedagógica referente ao trabalho de aptidão física, quer este seja isolado, integrado ou parcialmente integrado. Através destas entrevistas, verificámos que a maioria dos professores (60%), tal como referido anteriormente, revelou ter dificuldades em integrar o trabalho da aptidão física nas matérias, efetuando o trabalho de aptidão física de forma isolada nas suas aulas. Face ao exposto, considerámos que este projeto seria de grande relevância para o GEF, contribuindo com novas estratégias e com novos conhecimentos para superar alguns obstáculos e problemas sentidos/observados.

Através de uma análise mais detalhada das entrevistas, elaborámos um conjunto de situações de aprendizagem que se constituíram como o instrumento do projeto. Estas situações foram posteriormente partilhadas em formato audiovisual, durante e após a apresentação para a comunidade escolar, com os docentes, para que pudessem ser utilizadas e/ou aplicadas nas suas aulas e pelos colegas que o solicitaram. Estes vídeos foram desenvolvidos pelo núcleo de estágio com a colaboração dos alunos das nossas turmas de condução, exemplificando situações representativas da integração do trabalho de aptidão física na área das atividades físicas. Estas situações, conforme as suas características, eram de duas naturezas: (1) trabalho da aptidão física integrado na área das atividades físicas; e (2) trabalho da aptidão física parcialmente integrado na área das atividades físicas.

Contrariamente ao que tínhamos planeado e devido ao agravamento da pandemia, este conjunto de situações de aprendizagem não chegou a ser aplicado às turmas dos professores entrevistados. Consequentemente, não foi possível analisar os resultados referentes à evolução dos alunos ao nível das capacidades motoras em estudo. Tal acontecimento iria permitir concluir se o trabalho integrado era, de facto, benéfico ou não, uma vez que o objetivo não se centrava apenas na rentabilização do tempo útil de aula, mas sim no trabalho efetivo das capacidades motoras em questão. Para além disso, a

amostra reduzida, o tempo disponível para a aplicação do estudo e a falta de material necessário também se revelaram como limitações do estudo. Ademais, em termos de validade, o instrumento estava condicionado, uma vez que não foi encontrada literatura que corroborasse os possíveis resultados provenientes das situações sugeridas. De notar que, ainda assim, esta limitação também pode ser vista como um ponto de partida para futuras aplicações e/ou investigações, tendo em conta a originalidade do tema em foco.

Pese embora as limitações enunciadas, foi possível, através deste projeto, retirar algumas conclusões por via da experiência relatada pelos professores participantes, com o objetivo de disponibilizar e propor estratégias de melhoria para colmatar as dificuldades do GEF. Deste modo, dando resposta à questão de partida, foi possível concluir que: (1) nos níveis de desempenho inferiores (nível introdução), o trabalho integrado das duas áreas torna-se delicado, uma vez que os alunos não apresentam qualidade técnica suficiente para realizarem exercícios integrados com maior complexidade; (2) frequentemente, os alunos que apresentam mais dificuldades na área das atividades físicas são aqueles cujo nível de desempenho na aptidão física é também mais fraco; (3) quando o nível de desempenho (performance) dos alunos é bom, o trabalho de aptidão física (totalmente) integrado nas atividades físicas é possível e/ou mais evidente, o que permite a realização de tarefas com maiores níveis de intensidade, bem como o trabalho de ambas as componentes em simultâneo (técnica e/ou tática e aptidão física), mesmo numa fase inicial; e (4) o trabalho mais difícil de integrar ao nível da aptidão física consiste no trabalho de flexibilidade, uma vez que para o seu desenvolvimento são necessárias condições de treino muito específicas, particularmente, ao nível do tempo de prática, dos métodos utilizados (passivos e localizados) e da especificidade dos exercícios.

Para tentar ultrapassar o constrangimento levantado no ponto (2) referido no parágrafo anterior (pouca qualidade técnica dos alunos), foi sugerido um trabalho de integração. Numa fase inicial (após a AI), foi proposta a realização de um trabalho desta área parcialmente integrado nas atividades físicas, com recurso a circuitos e a percursos. Adicionalmente, e no decorrer do ano letivo, a eventual aplicação de situações de aprendizagem integradas mais simples.

Após o projeto ter sido concluído, foi elaborado todo o suporte digital à apresentação para a comunidade escolar, assim como o instrumento já referido previamente (situações de aprendizagem exemplo - formato audiovisual).

No âmbito da divulgação, foi produzido um cartaz promocional da apresentação, onde consistiam todas as informações referentes à apresentação (como o tema, o dia, a hora e o *link* de acesso à reunião) e um vídeo em formato “teaser”, que tinha como propósito demonstrar muito sucintamente o que iria ser partilhado no dia da apresentação e atrair o público para aquilo que seria o produto final.

A apresentação pública do projeto de investigação/ação decorreu via *Zoom* e, contrariamente ao que era expectável, demorou mais tempo do que o previsto. No entanto, este tempo “extra” acabou por ser muito positivo, visto que a hora e meia que adveio após a apresentação foi para debate e discussão sobre o tema. Foi possível concluir que os participantes/presentes (professores do GEF, orientadores de outros núcleos de estágio, colegas do MEEFBS e ainda outros colegas/familiares) permaneceram atentos à apresentação e que consideraram o tema pertinente e relevante. O debate desenvolvido foi bastante interessante, tendo impulsionado uma troca de ideias e de experiências entre vários professores, o que nos deixou a nós, núcleo de estágio, particularmente satisfeitas.

A nível profissional, entendo que este projeto foi muito enriquecedor para a minha futura carreira docente, concedendo-me diversos conhecimentos acerca da temática estudada, assim como novas estratégias e métodos para conseguir incluir o trabalho de aptidão física de forma integrada ou parcialmente integrada na área das atividades físicas. Desta forma, poderei, no futuro, explorar, testar e/ou pôr em prática as situações de aprendizagem elaboradas, com o objetivo de aproximar estas duas áreas e de rentabilizar e otimizar o tempo útil das minhas aulas de EF. Realço, ainda, a importância do trabalho de IE, das suas metodologias e da sua estruturação para procurar dar respostas a questões práticas relevantes, gerando contributos de grande valor acrescentado.

Também a nível pessoal encontrei vários aspetos positivos. O companheirismo, a capacidade de adaptação, a cooperação e a entajuda constituíram-se como os fatores chave para ultrapassar os diversos constrangimentos que se colocaram à realização deste projeto. Por este motivo, considero que o núcleo de estágio revelou uma boa capacidade de trabalho, indispensável para o sucesso deste projeto de investigação/ação, que, tal como era desejado, teve um impacto muito positivo no GEF, bem como noutros professores participantes.

## **4ª Escala – “Manobrar das velas”**

A 4ª Escala assemelha-se à atividade de manejar das velas durante a navegação. Um navio dispõe de várias velas, cada uma com a sua importância, sendo necessário tirar o máximo proveito dos ventos que por elas passam. Também na escola, existem várias "velas" auxiliares, como o DE e a intervenção na comunidade, sendo necessário conhecer o meio envolvente, para uma melhor aprendizagem dos alunos. Ao nível desta escala, referente à minha participação na escola, foram desenvolvidas competências de conceção, dinamização e avaliação de atividades, através da coadjuvação de projetos de complemento curricular como o DE.

### **Desporto escolar**

O DE é uma atividade voluntária de complemento do currículo global dos alunos, de acordo com as suas necessidades, desejos, interesses e vocações (Pires, 1991). Este tem como propósito “especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados” (cf. art.º 51.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, nos termos da mais recente versão, pela letra da Lei 85/2009 de 27 de agosto).

Para além do supracitado, o DE contribui para o desenvolvimento holístico do indivíduo, de forma a que este seja um cidadão adaptado à comunidade e consciente de valores como a solidariedade e a identificação com o grupo (Veigas et al., 2009). Por este motivo, “deve ser encarado como um processo educativo fundamental, uma vez que representa um facto relevante na vida social das crianças e jovens.” (Marques, Pereira, & Baptista, 2013, p. 83).

A escolha do núcleo de DE teve por base os seguintes critérios: (1) a seleção de uma modalidade que não fosse aquela com que estivesse mais familiarizada, a fim de me desafiar e de desenvolver competências noutra modalidade; (2) as diretrizes e recomendações das professoras orientadoras; e (3) a disponibilidade e compatibilidade com o meu horário pessoal e profissional.

Estes critérios levaram-me a optar por uma modalidade que me oferecesse a oportunidade de evoluir e adquirir mais aprendizagens de conteúdos teórico-práticos e, ao mesmo tempo, que me desse prazer e gosto em explorar e aperfeiçoar como futura professora/treinadora. Neste sentido, a minha escolha incidiu sobre o GE de voleibol

(Juvenis Femininas), uma vez que é uma modalidade que nunca tive experiência enquanto treinadora, mas que sempre tive gosto e interesse como aluna/praticante.

O trabalho desenvolvido com o núcleo de voleibol foi dividido em três fases. A 1ª fase compreendeu todos os procedimentos de preparação e organização que precederam o início dos treinos, tendo sido realizada no início da 1ª etapa do ano – A1; a 2ª fase esteve associada à minha coadjuvação com o planeamento e avaliação; e a 3ª fase incluiu o balanço relativo a todas as áreas de intervenção do núcleo, ao nível de treinos, de competições internas e de outras tarefas.

O núcleo do DE de voleibol da ESJGF era composto por dois GE, à responsabilidade de um professor da escola e de um aluno do 12º ano (treinador-adjunto). Durante o ano, acompanhei e auxiliei o trabalho desenvolvido com os dois GE, tendo tido a oportunidade e a liberdade para intervir nas sessões de treino desde o início do ano letivo, bem como assumir a condução das sessões de treino em alguns momentos, o que foi extremamente importante e gratificante para a minha formação, bem como para a minha evolução e performance enquanto professora/treinadora.

Os treinos de voleibol na escola decorreram dentro do pavilhão, às segundas-feiras e quintas-feiras, das 17:45h às 19:30h, mais especificamente no ginásio 1, logo, não subsistiram constrangimentos à prática devido a questões climáticas. A escola dispunha de todo o material necessário para a prática, não só ao nível específico da modalidade, como também para o treino de aptidão física. Assim, esta apresentava um vasto número de bolas, várias redes e postes, pelo que se tornava possível utilizar em simultâneo três campos oficiais em todas as sessões de treino, bem como todo o material necessário para a realização de um treino de condição física. De um modo geral, todo o material se encontrava em boas condições.

O GE juvenis femininas de voleibol era caracterizado pela grande heterogeneidade em termos de competências no voleibol e em termos de volume de treino. De acordo com a hora de chegada das alunas/atletas ao treino, este era dividido em duas fases, uma vez que parte do grupo iniciava o treino às 17h45 e a outra parte às 18h30. Neste sentido, a diferença dos níveis de desempenho e de competência no voleibol de ambos os grupos também foi evidente. Tal acontecimento veio corroborar a ideia de que o tempo potencial de aprendizagem (tempo propício de promover a aprendizagem) contribui diretamente para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Martins, et al., 2017), uma vez que o segundo grupo apresentou um volume de treino inferior e, conseqüentemente, um progresso menor comparativamente ao primeiro grupo, no final do ano letivo.

Tendo em conta a impossibilidade de se formar um GE de voleibol masculino, os treinos supracitados envolviam atletas do sexo feminino e do sexo masculino, com o principal objetivo de promover a evolução das alunas através da ajuda e cooperação dos alunos que se encontravam num nível de aptidão mais elevado, sendo uma vantagem para ambos. Isto pela possibilidade de os rapazes poderem treinar mesmo não existindo um GE masculino e também todas as vantagens que advêm do trabalho conjunto entre os dois grupos. De acordo com Trevisan e Antunes (2007), os grupos mistos são importantes porque viabilizam a aproximação, a cooperação, o fortalecimento da integração social dos alunos e a troca de experiências, tal como se verificou ao longo do ano letivo.

Importa referir que o panorama atípico que vivemos atualmente, devido à pandemia COVID-19, trouxe vários problemas ao nível do DE. Em primeiro lugar, o facto de não poder haver mistura de alunos entre escolas fez com que as hipóteses de recrutamento fossem menores (grupo mais reduzido). No entanto, a maioria dos alunos do GE já se conheciam fora do núcleo do DE, o que suporta a ideia de que, em idades escolares, o envolvimento social é um fator decisivo para a adesão à prática de uma atividade desportiva (Porofírio, Marques, Leal, & Costa, 2012).

Outra das consequências desta questão prendeu-se com a ausência de competição, não existindo momentos formais de avaliação formativa, bem como momentos de superação para as atletas. As sessões de competição viabilizam a melhoria das qualidades corporais, bem como medições, comparações e avaliações (Quina, 2003), essenciais para a adequação das tarefas e aumento das competências. Ademais, de acordo com a literatura, o treino e a competição são elementos imprescindíveis e inseparáveis, uma vez que o treino serve para melhorar as capacidades dos alunos no jogo e a competição serve para consolidar as aprendizagens, controlar e avaliar os progressos alcançados e também manter os níveis de motivação elevados (Quina, 2009).

Nos escalões mais elevados, estudos revelam que as meninas estão mais motivadas pela orientação para o grupo (que ficou condicionada) e de uma forma global apresentam mais motivos para a não prática (Veigas, Catalão, Ferreira, & Boto, 2009). Neste âmbito, foi evidente o contributo negativo que todos estes fatores tiveram na prestação das alunas, nomeadamente ao nível da motivação, das aprendizagens motoras, da disponibilidade e competência para assimilar conhecimentos e da assiduidade.

Relativamente à organização dos horários dos alunos (alargamento e conseqüente desfasamento dos mesmos), verificou-se um desfasamento entre os horários de treino das

alunas mais velhas (11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> anos) em relação aos horários das alunas mais novas (9<sup>o</sup> e 10<sup>o</sup> anos). Conseqüentemente, as alunas mais velhas apresentaram mais volume de treino face às alunas mais novas, o que interferiu tanto com os níveis de aprendizagem, como com os tempos úteis de aprendizagem, tal como referido anteriormente e ainda com os ritmos de progressão das mesmas.

Quanto às novas medidas de segurança – desinfeção frequente do material, utilização obrigatória das máscaras e distanciamento físico – a logística da aplicação das mesmas levou à redução do tempo útil de treino, à existência desconforto por parte das alunas e a uma maior preocupação com a intensidade dos exercícios desenvolvidos.

Com o propósito de poder estruturar e alcançar os objetivos projetados para o ano letivo, subsistiu a necessidade de planear a nível anual, tornando todo o processo mais organizado, eficaz e consciente. No contexto específico do treino, este planeamento seria referente ao macrociclo, constituindo e incluindo, não só as competições em que os atletas costumam participar, como também todo o período de preparação indispensável para que esta intervenção tivesse sucesso. No entanto, tendo sido o ano letivo em questão um ano atípico, devido à pandemia COVID-19, não existiram competições, pelo que a estruturação do planeamento foi adaptada às condições vigentes. Assim, para a elaboração deste planeamento, considerei, por um lado, os suportes básicos da intervenção pedagógica de um treinador, sugeridos pela literatura, nomeadamente a competência, a organização das atividades, a definição de objetivos e de regras de conduta, a promoção de ambientes adequados de prática e o comportamento reflexivo (Coelho, 2016). Por outro lado, procurei que as dimensões táticas, técnico-táticas e psicológicas (constituintes do modelo de Periodização Tática) estivessem igualmente integradas ao longo do ano, assim como os treinos que deveriam sempre possuir uma especificidade com as três características do jogo supracitadas. Isto atendendo a que “organizar as atividades da unidade de treino é um fator essencial para promover a qualidade das práticas e qualidade da intervenção pedagógica do treinador.” (Coelho, 2016, p. 21).

Desta forma, o macrociclo foi composto por quatro etapas: a 1<sup>a</sup> Etapa (A1) teve como propósitos a A1 do nível dos atletas, o planeamento e a definição dos objetivos para o ano letivo, desenvolver a capacidade aeróbia e neuromuscular e consolidar aspetos técnicos importantes; a 2<sup>a</sup> Etapa (prioridades) teve como principais objetivos o desenvolvimento das prioridades, nomeadamente, exercícios de aproximação à “competição” com aumento da intensidade da carga, conquista de bases funcionais e técnicas específicas, fortalecer as aquisições efetuadas no período geral, estimular o espírito de equipa e desenvolver as

componentes psicológicas, sociais e táticas, de forma integrada; a 3ª Etapa (progresso) pretendeu o desenvolvimento constante das capacidades motoras e psicológicas determinantes do sucesso competitivo, o aperfeiçoamento e consolidação da técnica e a manutenção de toda a preparação efetivada; e a 4ª Etapa (período de transição) a preparação geral, através das vertentes recreativas/lúdicas, motivacionais e cooperativas, proporcionando um bem-estar psicológico, a consolidação das aprendizagens e uma estimulação do gosto pela prática da modalidade no presente e futuro.

Devido ao agravamento pandémico, o DE foi interrompido e conseqüentemente, a 3ª etapa onde me encontrava no momento da interrupção, também ficou suspensa. Apesar disso, com o propósito de manter o contacto com todo o GE e de dar continuidade às atividades do DE de voleibol, mesmo em E@D, rapidamente foi criado um grupo de *WhatsApp*, composto por todo o GE e pelos respetivos professores/treinadores responsáveis pelo mesmo. Este teve como principal objetivo facilitar o contacto e a partilha de material com as alunas durante esta fase, bem como acordar entre todas, o melhor dia para realizar uma sessão síncrona *Meet* semanal durante este período. Este “treino” /sessão decorreu, à semelhança do regime presencial, todas as segundas-feiras, às 18h45.

A importância de manter as sessões com o GE durante o E@D prendeu-se com os benefícios que existiam em manter o contacto com a modalidade, não só a nível prático como também técnico e tático, bem como com todo o grupo/alunas (relação professores-alunas e entre alunas), para que não existisse uma rutura completa de treino, na rotina das mesmas. Para além disto, nos dias de hoje é reconhecido que só é possível aprender competências, valores e atitudes através da prática responsável em contextos de colaboração e convivência social ricos em desafios e dilemas (Figueiredo, 2020). Deste modo, tornou-se importante manter esta colaboração e convivência mesmo em contexto de E@D, até porque a maior parte da aprendizagem nos dias que correm e, principalmente, da aprendizagem do futuro só poderá ser encontrada à distância (Figueiredo, 2020).

Relativamente ao contexto de intervenção, considero que as condições ao longo do ano foram fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do voleibol. Relativamente aos recursos materiais e espaciais, não existiram limitações que perturbassem a prática e realização dos treinos, uma vez que o pavilhão esteve sempre disponível, bem como os materiais necessários para a prática/treinos. Tal facto, corrobora a ideia de que “a escola necessita de dispor de espaços que permitam realizar com eficácia o ato pedagógico (...) na formação desportiva dos jovens e no desporto escolar.” (Gonçalves, 1991, p. 78). Inclusivamente, o GEF da escola adquiriu material novo (bolas

de voleibol) no 2º período, uma mais-valia para o núcleo de DE. Em relação aos recursos temporais, os treinos decorreram sempre no horário previsto, respeitando o planeamento efetuado. Apenas no período de E@D é que estes sofreram algumas alterações, consequentes das modificações dos horários escolares das alunas. Pelo mesmo motivo, também a calendarização prospetivada no início do ano não foi cumprida na totalidade, particularmente ao nível do número de treinos planeados para cada período, devido ao agravamento da pandemia. No entanto, de forma a atenuar o impacto negativo desta interrupção ao nível do desempenho das alunas, foram propostos e realizados treinos durante as férias.

Relativamente à assiduidade e participação nos treinos, a média de presenças durante o ano rondou os 20 alunos por treino (incluindo o grupo dos rapazes), destacando-se uma maior participação e presença por parte das alunas, sobretudo, na época mais distante da fase de testes, bem como durante a concretização da competição interna na 4ª etapa. Neste sentido, ao longo do ano letivo, o meu objetivo foi o de tentar desenvolver nos praticantes o gosto pela aprendizagem e aperfeiçoamento das suas competências. Segundo a literatura, estes fatores constituem-se como promotores de uma maior adesão e permanência na prática desportiva e, em simultâneo, reduzem o seu abandono (Coelho, 2016). Para tal, em relação ao planeamento anual, desde a AI que foram identificadas pelo professor responsável pelo grupo e por mim as competências, as dificuldades e as metas para o final do ano, assim como possíveis estratégias a aplicar em cada grupo para as alcançar, determinando, desta forma, os respetivos objetivos específicos de aprendizagem para cada etapa.

De acordo com os resultados obtidos no final do ano, penso que os objetivos específicos definidos para o presente ano letivo foram alcançados, considerando a persistente preocupação em integrá-los em todos os treinos e também a evidente melhoria das ações técnico-táticas ofensivas e defensivas na maioria das alunas.

Nos âmbitos pessoal e social, foram evidentes os progressos do GE ao longo do ano, principalmente a nível do apoio, motivação e cooperação manifestados entre as alunas tanto nos treinos como no torneio interno, particularmente, sobre as que apresentaram mais dificuldades. Isto comprova a ideia presente na literatura de que a prática desportiva é fomentadora da socialização e da cooperação entre os participantes e contribui para a redução da discriminação (Marques et al., 2013).

Numa perspetiva global, o planeamento anual foi cumprido. Isto tendo em conta a progressão e a evolução das aprendizagens, começando com as componentes mais

globais na 1ª etapa, centrada numa preparação geral das alunas, apenas com algum trabalho a nível técnico, que foi bastante mais aprofundado na 2ª etapa, recorrendo a tarefas mais específicas e relacionadas com o trabalho técnico-tático e com o objetivo de contextualizar o jogo. Após o regime de E@D, deu-se início a uma preparação mais competitiva, orientada por tarefas centradas no jogo, componentes táticas e aprendizagem através do mesmo (fim dos treinos), tal como planeado. Por fim, o período de transição foi também executado com sucesso, em conformidade com as tarefas desenvolvidas nos últimos treinos de carácter mais lúdico, nomeadamente jogos lúdicos, minitorneios e atividades de socialização.

Gostaria de salientar que, no que se refere ao planeamento, mais especificamente às sessões de treino, o processo de coadjuvação não possibilitou a sua planificação detalhada, focando-se fundamentalmente nas sessões tipo, onde era efetuado um aquecimento geral e outro específico, o desenvolvimento de exercícios específicos particulares das ações técnico-táticas a serem trabalhadas e consolidadas e, por último, as situações de jogo 4x4 ou 6x6 com foco nessas mesmas ações.

No que se refere à minha intervenção, coadjuvação e *feedback*, no início do ano, o planeamento das sessões de treino ficou à responsabilidade do professor responsável, pelo seu conhecimento mais aprofundado sobre a modalidade e maior familiarização com o contexto. Um treinador para ser eficaz e consequente na sua ação, precisa de competência técnica e pedagógica (Coelho, 2016). Neste sentido, desde o momento inicial, houve uma preocupação constante em integrar-me nessas decisões, dando origem a frequentes trocas de ideias (pré-treino) sobre as tarefas propostas, bem como sobre a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem das alunas, garantindo a sua coerência e adequação ao nível de desempenho das mesmas.

Pese embora ter tido liberdade para intervir nas sessões de treino desde o início do ano letivo, só a meio da 1ª etapa é que comecei a ter uma intervenção mais ativa. Numa fase inicial, assumi uma postura mais passiva, focada essencialmente na observação e na análise do desempenho das alunas, mas rapidamente agarrei a iniciativa de intervir em alguns momentos das sessões, dando *feedbacks* e propondo exercícios. Com o desenvolvimento do meu conhecimento pedagógico sobre a matéria, tornei-me progressivamente mais autónoma na intervenção junto das alunas, quer nos momentos de instrução e demonstração, quer ao nível do desempenho nas tarefas concretizadas. Com o decorrer do ano letivo, tive o privilégio de assumir a condução das sessões de treino em alguns momentos, o que foi extremamente importante e gratificante para a minha

formação, bem como para a minha evolução e performance enquanto professora/treinadora.

A minha intervenção e relação com as alunas foram, sem dúvida, as componentes mais marcantes e enriquecedoras neste processo coadjuvante, ao nível da minha participação no DE, integrando não só os momentos de instrução, mas também o *feedback* e o balanço sobre as componentes críticas. Por conseguinte, considerando que a minha intervenção foi fundamentalmente com o escalão juvenil feminino, penso que o trabalho específico e distinto com estas alunas foi efetuado com sucesso, assegurando a concretização da maioria dos objetivos definidos para o final do ano. Por outro lado, ao nível da minha intervenção específica, também consegui que fosse, progressivamente, mais objetiva e focada nas necessidades de cada aluna, comparativamente ao início do ano. Isto foi possível através da leitura e da análise de alguns livros e documentos sobre a modalidade, bem como da observação do professor responsável, tendo aumentado o conhecimento didático acerca do conteúdo e das componentes críticas e erros mais comuns das ações técnicas e organizações táticas. Deste modo, considero que os principais fatores de eficácia no ensino, nomeadamente o clima emocional e motivacional, o *feedback*, a organização e, conseqüentemente o tempo potencial de aprendizagem (Martins et al., 2017) foram progressivamente otimizados ao longo do ano, tal como eu desejava.

Ademais, à semelhança do que fiz com a minha turma de condução, também com o GE do DE centrei o meu *feedback* nas alunas prioritárias e nas suas dificuldades, dando uma maior liberdade às alunas com melhores níveis de desempenho, objetivo alcançado através da utilização de estilos de ensino divergentes (descoberta guiada e descoberta divergente). Por um lado, esta estratégia teve como principal objetivo promover a evolução, motivação e continuidade no grupo, por parte das alunas com maiores dificuldades, assegurando a sua assiduidade nos treinos, bem como o gosto pela prática desportiva futura. De acordo com a literatura, se estimularmos o empenhamento dos alunos com muitos e variados *feedbacks*, o tempo de empenhamento motor aumenta (Quina, 2009). Por outro lado, teve como propósito promover o comportamento reflexivo, a autonomia e a responsabilidade das alunas com melhores níveis de desempenho, garantindo a sua evolução e superação. Estas competências são determinantes para a evolução dos praticantes (Coelho, 2016).

Por último, relativamente aos objetivos pessoais de formação e, tendo em conta o supracitado, penso que todos foram alcançados com sucesso. Comparativamente ao início

do ano, considero que a minha evolução foi notória, tanto ao nível da intervenção, como da iniciativa. Tal como previsto, nesta etapa organizei e liderei duas atividades (competição interna e voleibol de praia) que influenciaram bastante o meu desempenho enquanto professora estagiária e simultaneamente contribuíram para a concretização de todos os objetivos projetados para o final do ano.

Para além disto, importa salientar a enorme importância que esta intervenção e coadjuvação teve para mim, não só a nível profissional como também pessoal. O professor responsável foi incrível. Neste percurso, proporcionou-me momentos de aprendizagem e de reflexão muito importantes, tanto para a minha formação, como para a minha vida. Desde o planeamento, à intervenção, às estratégias pedagógicas, à intencionalidade das ações e aprendizagens, promovendo, em simultâneo, o meu conhecimento didático e pedagógico, não só sobre a modalidade, como também sobre outros conteúdos integrantes da disciplina de EF, que contribuíram significativamente para o meu progresso e melhor desempenho com a turma de condução. Com base na confiança e no apoio mútuo, todas as dinâmicas de trabalho colaborativo que decorreram ao longo do ano foram fundamentais para a concretização do objetivo comum, particularmente, o sucesso das alunas. Este aspeto confirma os conteúdos citados na literatura, onde o trabalho colaborativo entre professores é considerado um meio para potencializar e enriquecer a reflexão, os valores, bem como solucionar problemas e construir diversas soluções para o processo de ensino-aprendizagem (Damiani, 2008).

Em suma, ao longo deste percurso também foi possível consolidar os valores essenciais do “saber ser”, “saber estar” e “saber fazer”, que em tanto favoreceram o meu percurso académico e profissional. De acordo com a literatura, as “boas práticas” no desporto dependem do sistema de valores do treinador, uma vez que o pensamento influencia a sua ação e o seu comportamento (Coelho, 2016). Assim, foram muitas as aprendizagens adquiridas e embora tenha sido um percurso curto, denso e intenso (para assimilar toda a informação), foi muito gratificante poder fazer parte deste GE e especialmente poder partilhar a liderança com o professor responsável pelo mesmo.

### **Atividades escolares**

No que concerne à elaboração de uma atividade na escola, esta não foi possível concretizar devido às regras definidas pela direção logo no início do ano e também posterior agravamento pandémico, no seu decorrer, ficando assim por alcançar alguns objetivos, pessoais e referentes ao núcleo de estágio.

Ainda assim, com o intuito de colmatar parte desta lacuna ao nível da minha formação profissional e pessoal, decidi propor, planejar, organizar e efetivar duas atividades no âmbito do DE.

Deste modo, no âmbito do DE, especificamente na última etapa, planeei e efetuei a realização de uma competição interna (torneio), que teve como principal objetivo a promoção, aplicação e avaliação das aprendizagens alcançadas pelas alunas, dado que a competição foi uma das componentes do processo de treino que ficou fortemente afetada. Mais importante do que a vitória de uma das três equipas, nesta competição, aquilo que se pretendia era que as alunas adquirissem aprendizagens consistentes, de forma progressiva, nos domínios psico-motor, socio-afetivo e cognitivo. Para este torneio foi necessário efetuar o seu regulamento, pôr em prática processos de divulgação, especificamente a afixação de cartazes e a elaboração de fichas de inscrição para as alunas, assegurando um número de participantes suficiente para cada equipa, registo do material necessário à concretização do torneio e distribuição e organização das tarefas a desempenhar pelos alunos do sexo masculino que integravam o GE.

Durante o torneio, a minha participação consistiu na gestão e orientação das equipas/participantes, bem como a operacionalização dos jogos, garantindo todos os procedimentos planeados e que a competição resultava em conformidade com o regulamento do torneio concretizado.

Neste sentido, o sistema competitivo adotado para esta competição foi “todos contra todos a duas voltas”, uma vez que este sistema tinha a possibilidade de jogar com todas as equipas, permitindo identificar a equipa mais regular, bem como realizar uma gestão mais equilibrada da competição. Para além disto, considerando o número reduzido de equipas que foram possíveis criar (3 equipas), este sistema tinha a particularidade das equipas se defrontarem duas vezes, perfazendo um total de 4 jogos por equipa. Os critérios para a formação das equipas foram (1) a assiduidade nos treinos; (2) o nível de desempenho das alunas; (3) garantir a heterogeneidade; e (4) o número mínimo obrigatório de jogadoras (seis por equipa), para a realização de um jogo formal.

Através da competição/jogo formal, aquilo que se pretendia era que as alunas fossem em busca do seu aperfeiçoamento técnico-tático, melhorando simultaneamente as suas habilidades, a sua aptidão física e a sua integração. Mais especificamente, saber atacar, defender, trabalhar em equipa, entreajudar, ter consciência do “peso” das ações num jogo coletivo, quer estas fossem benéficas ou prejudiciais para a equipa, a noção de responsabilidade, a importância da superação pessoal e saber ganhar e perder. Além do

mais, com o intuito de valorizar o bom desempenho, as ações com intencionalidade, a consistência das aprendizagens, o progresso/evolução e a qualidade técnica e tática exibida, foram eleitas as melhores jogadoras em campo no final de cada jogo e os seus nomes foram afixados no pavilhão.

Adicionalmente, a motivação das alunas para a prática (competição saudável), o conhecimento no contexto específico da modalidade, o aumento da sua participação em diferentes situações de jogo, o encontro de um equilíbrio entre o desejo de evoluir e o aperfeiçoamento do desempenho individual, nesta fase, eram também essenciais para a continuidade e transição das alunas para o próximo ano.

Com o mesmo propósito, foi organizada também por mim, nesta etapa, uma atividade de voleibol de praia na praia de Carcavelos, mas apesar de planeada e organizada, acabou por não ser concretizada devido a vários fatores, nomeadamente à sobreposição das aulas de preparação para os exames com a atividade, o que levou à desistência da maioria das alunas e a falta de resposta dada pelo clube de voleibol da praia de Carcavelos para o aluguer dos campos. Ainda assim, o entusiasmo das alunas, demonstrado durante a sua organização, levou a querer que esta atividade se constituía como uma excelente proposta para o GE, a ser realizada no próximo ano.

A nível pessoal, considero que a organização destas atividades contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas e simultaneamente, contribuiu para o meu conhecimento, no que diz respeito à forma como organizar e dinamizar este tipo de atividades.

Para além das atividades anteriormente referidas, no início do ano, ocorreu uma intervenção escolar por parte do núcleo de estágio que considero bastante pertinente mencionar. De acordo com as inúmeras alterações exigidas pela direção da escola e pela DGS, face ao ano atípico vivenciado, o núcleo propôs e realizou um vídeo para esclarecer e relembrar os alunos de algumas regras fundamentais para garantir a sua segurança sanitária. Este vídeo incidiu sobretudo na circulação segura pela escola/pavilhão de EF, com o intuito de serem adotadas e asseguradas desde o início todas as medidas preventivas da pandemia. Também com esta intervenção foi possível enriquecer as minhas competências organizacionais e de comunicação, uma vez que era crucial utilizar os métodos corretos à efetiva transmissão da mensagem, que conduzissem à adoção dos comportamentos desejados.

## **O Destino (Conclusão)**

O presente “diário de bordo” analisa e reflete toda a “viagem” realizada ao longo do ano letivo 2020/21. Esta “viagem” surge aquando da escolha da escola onde pretendia efetuar o ano de estágio. Ao saber onde ia estagiar, o meu pensamento recaiu sobre “vamos lá conhecer um lugar novo!”. Na realidade, este lugar não me era desconhecido, aliás era estranho se o fosse, porque até agora posso afirmar que “passei a maior parte da minha vida na escola!”. No entanto, sempre desempenhei o papel de aluna e só vi o processo de um dos lados, até à concretização desta mesma “viagem”.

Assim, a primeira grande realização deste estágio começa exatamente com a possibilidade de concretizar um objetivo/desejo que foi definido após terminar parte da minha formação, mais especificamente “o ser professora”. Na realidade, foi algo que sempre me suscitou interesse, mas com o passar do tempo passou de interesse a objetivo e de hoje em diante passa de objetivo à minha realidade quotidiana e profissional. Ao ter assumido o comando do “navio”, navio este que navegou no “mar” ESJGF, pertencente ao AEB, consegui identificar aspetos positivos, negativos e críticos essenciais ao desenvolvimento das minhas competências enquanto professora. Neste “navio”, fui acompanhada por uma “tripulação” (GEF) e capitanei os meus “passageiros” (a turma/alunos) ao longo desta “viagem”, com vista a lhes proporcionar uma aprendizagem (“navegação”) e a alcançarem o sucesso, sempre cumprindo com um conjunto de “oficiais” (núcleo de estágio).

Um professor deve, no âmbito alargado da escola, onde ocorrem múltiplas interações pedagógicas com os alunos e com a comunidade educativa, em geral, criar as condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, aplicando conhecimentos e adaptando-se às características dos alunos (Lima, 2015). Estes momentos não se limitam apenas à navegação (2ª Escala), apesar da maior importância atribuída pelos professores estagiários, que nela aplicam conhecimentos prévios adquiridos em contexto académico. É importante também compreender que existem outros momentos e instrumentos, como o astrolábio (3ª Escala) e as velas (4ª Escala) que têm impacto na aprendizagem, não descorando as interações com o meio envolvente, a ancoragem (1ª Escala). Todos estes elementos são essenciais à “viagem” (o Estágio), deixando transparecer a qualidade do professor.

Ao longo do processo existiu sempre a preocupação de referir, em articulação e enquadramento com a literatura relevante, as atividades desenvolvidas, as dificuldades e limitações verificadas e ainda as estratégias definidas e utilizadas para as superar. Deste

modo, entendi também que a capacidade de adaptação é fulcral nesta profissão. Neste sentido, esforcei-me ainda por desenvolver uma linha de pensamento paralela (e próxima) ao estágio que me permitisse manter sempre uma atitude reflexiva e crítica. Assim, consegui analisar e compreender melhor todo o processo de formação, as suas forças e fraquezas, em articulação com o núcleo de estágio e com os objetivos delineados.

Em conformidade com os aspetos e motivos supracitados, posso afirmar que para mim o estágio teve um carácter duplamente desafiante. Primeiro, a nível pessoal, por se tratar de uma “viagem” que queria muito concretizar. Segundo, a nível profissional, por querer aplicar todas as ferramentas de que dispunha, que tinha adquirido em contexto académico e que agora queria ver em prática. Naveguei por locais que desconhecia, arrisquei e nunca receei as aprendizagens (boas e más), que me permitiram crescer e tirar proveito desta experiência.

Mais do que ser professora, queria (e quero) ser boa professora. No entanto, cedo me apercebi de que o construto “ser bom” é algo muito pessoal, mas que está sujeito a constantes aprendizagens e evoluções. Podemos ser os melhores marinheiros, mas temos de saber para onde ir e como fazê-lo. Neste sentido, para mim, um ensino de qualidade em EF relaciona-se com a capacidade de o professor organizar experiências de aprendizagem que sejam agradáveis, estimulantes e adaptadas às características dos alunos. Só assim poderão ser transmitidos conhecimentos, competências e atitudes para que os mesmos adotem um estilo de vida saudável e ativo e o mantenham ao longo da sua vida. Neste âmbito, o trabalho de investigação e a posterior ação podem ser bastante vantajosos, dando ferramentas, instrumentos, conhecimentos, técnicas e, acima de tudo, ensinando-nos a pensar.

Importa ainda referir que este ano letivo teve tanto de desafiante como de diferente, foram várias as tempestades a serem ultrapassadas, bem como as ondas grandes que bateram de frente com o navio e as correntes fortes que influenciaram o seu caminho. Tive, por vezes, de mudar de rumo e de me adaptar a novas condicionantes, utilizando sempre o astrolábio para me orientar até ao destino certo. Durante a licenciatura, idealizei várias vezes como seria aplicar os conhecimentos e conduzir uma aula. Sentia-me preparada, mas o primeiro embate assustou-me, fez-me duvidar e perceber que existem várias rotas com o mesmo rumo. Uma onda forte, na “viagem”, que rapidamente consegui ultrapassar, com mais estudo, reflexão crítica e partilha para vencer algumas “crises existenciais”.

De seguida, uma tempestade, a pandemia, um ano letivo que ao invés do ideal, foi o possível, ou até quase o impossível. Dado que, repentinamente, surge um contexto novo,

existindo pouco suporte teórico e prático para o mesmo. Foi uma aprendizagem conjunta, durante a “viagem”, sendo evidente a importância de um grupo coeso, em cooperação e com ajuda. Aliás, foi crucial o trabalho em equipa do núcleo de estágio e do GEF para ultrapassar estas dificuldades, alinhar as velas e continuar a “viagem”.

Gosto bastante de viajar, contudo, a reviravolta pandémica impossibilitou-me de o fazer. O estágio, e, em particular a analogia da “viagem”, permitiram-me viver esta atividade de que tanto gosto, acrescentando um brilho e um toque muito pessoais a todo este projeto. No final, acabei por conhecer um “lugar novo”, a “escola como professora”.

Para tirar partido desta “viagem”, de tudo o que aprendi de bom e de menos bom, compreendo que existirão sempre novos contextos, novas aprendizagens e novos conhecimentos. Esta “viagem” não termina, apenas incute o desejo de se continuar a viajar, de se conhecer mais e de se ser melhor.

Todo o comprometimento e empenho com o trabalho concretizado foram baseados na centralidade do papel do professor para a aprendizagem dos alunos e para o seu sucesso. As decisões tomadas no decurso do estágio pretendiam, com fundamentação e substância, melhorar o processo de ensino-aprendizagem, incutindo responsabilidade e gosto pela prática de AF, tal como foi possível verificar ao alcançar o “destino”.

É por tudo isto que encaro o futuro com um duplo sentido de responsabilidade e de missão. É uma honra ser professora, poder transmitir os meus conhecimentos e ensinar os mais novos. Trata-se de uma “viagem” permanente, em que é preciso conhecer e saber aproveitar os vários ventos, conhecimentos e técnicas de que dispomos. É um navegar constante e sempre passível de adaptações. É um caminho que tem valor pelas várias ancoragens, pelas múltiplas interações, pelas relações que se estabelecem e sempre com foco no aluno e no seu sucesso, este sim, o destino último da ação de um professor.

Agora, o navio está preparado e a “viagem” pode recomeçar com novos tripulantes por diferentes oceanos!

## **Bibliografia**

Agrupamento de Escolas de Benfica (s.d.). *Agrupamento – Projeto educativo*. Consultado em 6-Set-2021 de:

<https://sites.google.com/aebenfica.pt/agrupamentoescolasdebenfica/agrupamento/projeto-educativo>

Agrupamento de Escolas de Benfica (s.d.). *Protocolo de Avaliação – Educação Física 2020/2021*. Documento não publicado.

- Agrupamento de Escolas de Benfica (s.d.). *Agrupamento – Regulamento Interno*. Consultado em 6-Set-2021 de: <https://sites.google.com/aebenfica.pt/agrupamentoescolasdebenfica/agrupamento/regulamento-interno>
- Alho, S., & Nunes, C. (2009). Contributos do diretor de turma para a relação escola-família. *Educação*, 32, 150-158.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e gestão curricular em educação física – um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Baptista, F., Santos D., Silva, A., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J., Raimundo, A., Moreira, H. & Sardinha, L. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine & Science in Sports Exercise*, 44(3), 466-473.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 9-21.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 73-93.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151. Acesso em <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163>
- Coelho, O. (2016). Pedagogia do Desporto. In H. Louro, J. Barreiros, J. Rodrigues, L. Horta, L. Rama, O. Coelho, Cunha, P., Pacheco, R., & S. Serpa, *Plano Nacional de Formação de Treinadores: Manuais de Formação - Grau I*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e da Juventude, I. P. Obtido de [https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul\\_03\\_Pedagogia.pdf/399c6139-fa36-a323-8e7e-c48e39cd6290?t=1574941360078](https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul_03_Pedagogia.pdf/399c6139-fa36-a323-8e7e-c48e39cd6290?t=1574941360078)
- Comédias, J. (2019). Os processos de aferição em educação física. In Omniserviços (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 69-93). Lisboa.
- Comissão Europeia. (2021, dezembro 4). *Sistema Educativo Português*. Comissão Europeia. Retrieved dezembro 4, 2021, from: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>
- Corbin, C. B., & Pangrazi, R. P. (2000). Definitions: Health, fitness, and physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(9), 1-8.
- Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(14), 7-32. Acesso em <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/177/164>
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61-80.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação*, 121-133.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Ensino a distância*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia>
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.

- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Texto Editora
- Figueiredo, A. (2020, 20 de junho). Os Equívocos da Educação à Distância. *sinalAberto*. Obtido de <https://www.sinalaberto.pt/os-equivocos-da-educacao-a-distancia/>
- Frota, A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. (Tese de Doutoramento não editada, Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Goodwin, B. (2010). Good teachers may not fit the mold. *Educational Leadership*, 68(4), 79-80.
- Gonçalves, C. A. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.
- Gonçalves, C. A. (1994). Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(10-11), 111-134. Acesso em de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/162>
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement* (S. E. D. Laboratory Ed.). Austin, Texas.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de educação física 10º, 11º e 12º ano.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. In R. Catunda & A. Marques (Eds), *Educação física escolar: referências para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte, Brasil: Elder Roberto.
- Klosouski, S. S., & Reali, K. M. (2008). Planeamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. *UNICENTRO - Revista Eletrônica*, 1-8.
- Leal, J., & Costa, F. (1997). A Atitude dos Alunos Face à Escola, à Educação Física a alguns Comportamentos de Ensino do Professor. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(15-16), 113-125. Acesso em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/194/181>
- 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.
- Lima, A. L. (2015). É preciso adaptar o ensino às características do aluno: Análise histórica de um enunciado. *37ª Reunião Nacional da ANPEd* (pp. 1-19). Florianópolis: UFSC.
- Lima, R., Benites, L., Gonçalves, F., & Resende, R. (2018). A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ATITUDES DOS ALUNOS EM FUNÇÃO DA IDADE E DO SEXO. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(41), 83-92. Acesso em <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/307/286>
- Lira, A., Cerqueira, E. C., & Gomes, C. A. (2016). As relações interpessoais entre adolescentes: o teste sociométrico como recurso para superar conflitos e violências escolares. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 24(1), 24-33. doi: 10.15329/2318-0498.20160004
- Marques, R. (2002) *O Diretor de Turma e a Relação Educativa (2ª edição)*. Lisboa: Presença Editora.
- Marques, A., & Costa, F. C. (2015). A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em Educação Física. Um estudo de caso sobre um departamento de

- Educação Física. (C. O. Portugal, Ed.) Obtido de Comité Olímpico de Portugal: [http://formacao.comiteolimpicoportugal.pt/PremiosCOP/COP\\_PFO\\_TS/file004.pdf](http://formacao.comiteolimpicoportugal.pt/PremiosCOP/COP_PFO_TS/file004.pdf)
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda, & A. Marques, *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-85). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática*. Cruz Quebrada.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 38, 27-43.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. Em *Pedagogia do Desporto*, pp. 39–68. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Ministério da Educação (2001). *O Programa de Educação Física. Ensino Básico 3º Ciclo (Reajustamento)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Monteiro, J. (1996). Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(13), 67-88. Acesso em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/174/161>
- Oliveira, F., Rocha, M., & Oliveira, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Physical Education and Sport Journal*, 16, 185-192.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(12), 75-97. Acesso em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/167/154>
- Organização Mundial de Saúde (2020). *Recomendações da OMS para atividade física e comportamento sedentário*. Consultado em: <https://ordemosmedicos.pt/wp-content/uploads/2017/09/Aceda-a-a%CC%80-versa%CC%83o-portuguesa-das-recomendac%CC%A7o%CC%83es-da-OMS-para-a-atividade-fi%CC%81sica-e-comportamento-sedenta%CC%81rio-aqui-.pdf>
- Pires, G. (1991). Desporto escolar: Opções; estratégias; futuros. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 21-30.
- Porofírio, M., Marques, A., Leal, C., & Costa, F. C. d. (2012). Desporto escolar – comparação do estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes de atividades de desporto escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 73-84.
- Quina, J. (2003). *A competição desportiva para crianças e jovens*. Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto. ISSN 0080-0184. XVIII:107, p. 20-25
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quina, J., Costa, F. C., & Diniz, J. A. (1998). O feedback pedagógico: Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Congreso internacional de intervenció en conductas motrices significativas* (pp. 735-747). Educación física e deporte no século XXI.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular. – Cadernos de organização e gestão escolar 2*. Instituto de Inovação Educacional.

- Roldão, M. d. C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63). doi:10.18222/eae.v26i63.3671
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambiente positivos de aprendizagem. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. Em *Pedagogia do Desporto*, pp. 69–130. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-22.
- Simão, J. H., & Poletto, L. (2019). A importância do lúdico no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e motor da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Académica Educação e Cultura em Debate*, 147-164.
- Trevisan, S., & Antunes, M. (2007, setembro 25). *Educação física escolar mista: uma análise a partir de vivências pedagógicas*.  
Obtido em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/17503>
- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). *Motivação para a Prática e Não Prática no Desporto Escolar*. Lisboa: Revista de Psicologia – Portal dos Psicólogos.
- WHO. (2018). Promoting physical activity in the education sector. *WHO Regional Office for Europe*.

## **Legislação consultada**

- Assembleia da República. (2021, 11 17). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Obtido de Procuradoria Geral Distrital de Lisboa:  
[https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?artigo\\_id=1744A0051&nid=1744&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&so\\_miolo=&nversao=#artigo](https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?artigo_id=1744A0051&nid=1744&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&so_miolo=&nversao=#artigo)
- Diário da República. (2021, dezembro 4). *Decreto Lei 54/2018*. Obtido de Diário da República: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>