



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

Relatório Final de Estágio, realizado na Escola Básica e Secundária
de Carcavelos, no ano letivo 2016/2017

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor João Paulo Pereira Pinto da Costa

Júri:

Presidente:

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais:

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho

Helena Sofia Carneiro de Matos Morgado Chaveiro

2019

Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos com
vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, sob a
supervisão de Professor Doutor João Paulo Pereira Pinto da Costa e da Licenciada
Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho, no ano letivo de
2016/2017

Helena Sofia Carneiro de Matos Morgado Chaveiro

2019

Índice

Índice.....	3
Índice de Abreviaturas	4
Resumo.....	6
Abstract	7
Introdução	8
Contextualização	9
Agrupamento de Escolas de Carcavelos e Escola Básica e Secundária de Carcavelos	9
A importância da Observação Entrepares – medida para uma “escola aberta”	11
Grupo de Educação Física.....	14
Ser parte ativa de um grupo – torneios e atividades	20
Núcleos de Estágio	20
Recursos Espaciais, Materiais e Temporais	21
A Turma do 8ºB.....	22
Um professor, várias funções	24
Professor, instrumento de Ensino-Aprendizagem	24
Instrução.....	24
Organização	27
Clima Relacional	31
Disciplina.....	33
Professor-Treinador	37
Diretor de Turma – uma visão com um olhar diferente	40
Conclusões – somos o que vivemos.....	45
Bibliografia	49
Documentação consultada	50

Índice de Abreviaturas

A – Avançado

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

AI – Avaliação Inicial

CC – Conferência Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CP – Conselho Pedagógico

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

E – Elementar

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EE – Encarregados de Educação

EEFM – Educação e Expressão Físico-Motora

EF – Educação Física

FID – Ficha de Informação à Direção

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

I – Introdutório

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

PIF – Plano Individual de Formação

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

SPTI – Semana de Professor a Tempo Inteiro

TPC – Trabalhos Para Casa

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Resumo

O presente relatório traduz o trabalho desenvolvido ao longo do ano de Estágio Pedagógico, como professora de Educação Física, realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, no ano letivo de 2016/2017.

Ao longo do documento são descritas e analisadas as atividades e ações desenvolvidas com base nos objetivos descritos no guia de estágio, definido em quatro áreas: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (área 2), Participação na Escola (área 3) e Relação com a Comunidade (área 4). Todas as ações decorreram no contexto escolar da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, pelo que se verificam algumas características deste estabelecimento educacional, com base na atividade docente vivenciada e descrita no presente documento.

Desta forma, o relatório procura descrever e analisar as atividades e trabalho desenvolvidos ao longo do ano letivo, não deixando de evidenciar as respetivas conclusões e de que forma estas influenciaram o meu trajeto pessoal e formativo, enquanto docente de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física; Aprendizagem; Alunos; Estratégias de ensino; Processo Ensino-Aprendizagem; Comunidade; Avaliação.

Abstract

The current report reflects the work developed during the year of Pedagogical Practicum, as a Physical Education teacher, held in the Escola Básica e Secundária de Carcavelos, in the academic year 2016/2017.

Throughout the document, the activities and actions developed are described and analysed, based on the goals described in the practicum guide, defined in four areas: Organization and Management of Teaching and Learning (area 1), Innovation and Pedagogical Research (area 2), Participation in the School (area 3) and Relationship with the Community (area 4). All actions were carried out in the school context of the Escola Básica e Secundária de Carcavelos, so some characteristics of this educational establishment are verified, based on the teaching activity experienced and described in this document.

In this way, the report seeks to describe and analyse the activities and work developed throughout the school year, while noting their conclusions and how they influenced my personal and training path as a Physical Education teacher.

Key-words: Physical Education; Learning; Students; Teaching strategies; Teaching-Learning Process; Community; Evaluation.

Introdução

O presente relatório é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2016/2017 no Estágio Pedagógico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH).

O contexto remete à Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC), pelo que todas as ações decorrem neste contexto, segundo as características e normas seguidas por este estabelecimento de ensino. O Estágio Pedagógico engloba quatro áreas de desenvolvimento: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (área 2), Participação na Escola (área 3) e Relação com a Comunidade (área 4). No decorrer do relatório são focadas as quatro áreas, em paralelo com as dimensões das funções que estas abrangem, nomeadamente a função de professor de Educação Física (EF), a função de professor-treinador no Desporto Escolar (DE) e a função de Diretor de Turma (DT). Para além disso são também elementos de análise e consideração o projeto de investigação-ação, pertencente à área dois, e outras atividades que demonstraram relevância no decorrer e na reflexão deste percurso.

O relatório de estágio visa a reflexão do que foi o ano de intervenção prática no contexto escolar, qual o percurso e opções tomadas e as estratégias elaboradas para ultrapassar as dificuldades surgidas. No final do documento são retiradas conclusões sobre aspetos das diferentes áreas e o contributo destas para a formação e desenvolvimento pessoal, nomeadamente relacionadas com o futuro profissional.

Contextualização

Agrupamento de Escolas de Carcavelos e Escola Básica e Secundária de Carcavelos

O Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC), com sede na EBSC desde 2007, compreende um total de oito escolas e jardins de infância, desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Localiza-se na região de Lisboa, no concelho de Cascais e pertence à União de Freguesias de Carcavelos e Parede.

O Projeto Educativo do AEC (2017) desenvolve a sua ação educativa e pedagógica com base nos seguintes princípios: uma escola livre e aberta, que inclui e valoriza o indivíduo; uma escola promotora de Serviços Educativos, criando um ambiente propício às aprendizagens e formação dos alunos; uma escola que valoriza o aluno como agente central do ato educativo; uma escola que promove a participação e envolvimento dos diversos elementos da comunidade educativa; uma escola que adequa o seu projeto curricular às necessidades e características da zona onde está inserida e que coloca à disposição da comunidade os seus recursos humanos e materiais.

Segundo o Projeto Educativo (PE) do AEC para o ano de 2017, este privilegia o contacto com as famílias,

“(…) responsabilizando os Pais e Encarregados de Educação (EE) na tomada de decisão e no desenvolvimento de medidas como forma de encontrar percursos escolares adequados a cada aluno, que permitam a sua integração na Escola, um crescimento pessoal adequado e o seu sucesso académico.” (*Projeto Educativo*, 2017, p.7)

Sendo a escola um meio privilegiado para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, o AEC orienta a sua intervenção educativa integrando as seguintes áreas: potencial de cada aluno, em que se destina a promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes domínios; projeto de vida, em que proporciona oportunidades de autoconhecimento e contacto com diferentes realidades e perspetivas, no sentido de formar cidadãos autónomos e responsáveis; e recursos e organização, na qual cria uma organização dinâmica, interativa e solidária, gerindo eficientemente os recursos humanos e materiais de que dispõe. (*Projeto Educativo*, 2017) A EBSC, palco principal de toda a experiência do estágio pedagógico, é a única escola do AEC que contém o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Com base na experiência vivida ao longo de todo o ano de estágio é de referir o sentimento de pertença vivido com toda a comunidade escolar. Este facto auxilia na missão do professor de centrar o seu trabalho no aluno, contribuindo para o seu crescimento enquanto pessoa e cidadão. Aquando da entrada na EBSC é notória a exigência no trabalho do professor, mas é essa exigência que faz com que se desenvolva a autonomia e responsabilidade, de alunos e professores. A autonomia dada aos alunos em diversos aspetos leva a que estes se desenvolvam e criem pontes para a sua vida, aplicando essa autonomia e a responsabilidade

inerente noutros campos da vida. A envolvência da família no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos é notório, verificando-se por parte dos professores um constante contacto com os EE, de modo a contribuir da melhor forma possível para o sucesso do aluno. A EBSC é uma escola onde se vive e sente o trabalho do professor, dirigido e dedicado aos alunos, em todo o seu contexto e não apenas circunscrito à sala de aula.

A escola sede (EBSC) abrange um total de cerca de 2000 alunos, divididos por 66 turmas de ensino diurno e três turmas de ensino noturno. Aquando da entrada nesta escola, é fácil identificar algumas diferenças no que costuma ser normalizado nos outros estabelecimentos de ensino, com base no que foi o meu trajeto académico. É de fácil identificação da inexistência de toques de campainha para a entrada e saída das aulas. Esta medida foi implementada no sentido de responsabilizar alunos, professores e restantes membros da comunidade escolar, a chegarem a horas aos seus compromissos. Também na vertente de inculcar o sentido de responsabilidade e autonomia nos alunos, é atribuída aos delegados de cada turma a função de transporte do livro de ponto e de garantia das aulas de substituição, ou seja, estes são os responsáveis pelo controlo da turma e desenvolvimento de tarefas destinadas a estas situações. Caso não haja professores para substituição, são os delegados que assumem a responsabilidade do cumprimento das tarefas.

À semelhança de outras escolas, a EBSC inclui no horário dos alunos uma hora de Formação, na qual são desenvolvidos temas relacionados com a cidadania e os assuntos da turma. No entanto, a EBSC, estipula essas aulas no mesmo horário, para cada ano. Este facto permite a realização (mensal) das assembleias de ano, isto é, uma vez por mês, à mesma hora, os delegados e subdelegados do mesmo ano reúnem com o diretor da escola, na perspetiva de auscultarem a realidade, partilharem as suas questões sobre a vivência na escola, os problemas que detetam, o que gostariam de ver alterado, e procurar soluções para as mesmas questões. Esta dinâmica permite uma maior aproximação dos órgãos de gestão da escola, nomeadamente do diretor, aos alunos. Os alunos sentem-se ouvidos e atendidos pela escola que frequentam, e assumem um papel ativo na resolução dos problemas que identificam.

Por defender que a avaliação da aprendizagem dos alunos é um processo contínuo, realizado ao longo do ano, a EBSC não permite a aplicação de Trabalhos Para Casa, vulgus TPC. Apenas podem ser feitas sugestões aos alunos para trabalharem fora da sala de aula. Para além de não sobrecarregar o trabalho e dia dos alunos, que já passam cerca de 8 horas por dia na escola, também os torna responsáveis pelo percurso que vão trilhando, na aquisição de conhecimentos e estudo. Também relativo ao processo de avaliação, é realizado apenas um teste comum por período, em cada disciplina. Este método simula uma situação de exame, na qual todos os alunos do mesmo ano se encontram a realizar o mesmo teste, à mesma hora. Este facto também obriga os professores a utilizarem outros instrumentos de avaliação para além dos testes, sendo que a avaliação dos alunos deve ser feita com base em pelo menos três instrumentos de avaliação.

No início do ano, também se verificou que nas salas de aula, as mesas dos alunos, em vez de estarem todas viradas para o quadro, encontravam-se agrupadas, formando ilhas. Com esta inovação a escola tinha o objetivo de promover a partilha de aprendizagens entre os alunos,

o trabalho colaborativo entre os mesmos e a criação de aulas mais dinâmicas que potenciassem a interação entre os discentes. No entanto, esta realidade foi sendo ajustada ao longo do ano, dependendo de cada turma e do seu comportamento, não sendo um modelo que atualmente seja aplicado a todos os alunos.

A preocupação constante da criação e desenvolvimento de um ensino centrado no aluno leva a que o desejo de aumentar a qualidade do ensino, específico e que vá ao encontro das necessidades de cada um, seja cada vez maior. Para isso, o professor, como um dos agentes no processo de ensino-aprendizagem, desempenha algumas funções. Neste sentido, todos os meses os professores preenchem as Fichas de Informação à Direção (FID), onde são registadas as aprendizagens dos alunos ao longo do ano, permitindo verificar a sua evolução. Para além disso, no presente ano letivo, foi apresentada uma medida, segundo a qual cada professor, em cada período, teria de observar a aula de dois colegas, preferencialmente dentro do mesmo Conselho de Turma (CT), e que uma das observações teria de ser ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Estas observações surgiram com o propósito de caracterizar o estilo de ensino e o clima de sala de aula vividos no AEC. Verificando que este foi um tema recente e que despoletou alguma discórdia e discussão entre os docentes, foi uma ponte para a identificação de uma problemática no contexto escolar, que pudesse ser alvo de estudo por parte dos núcleos de estágio. Assim, o tema da observação entre pares tornou-se a temática escolhida para o estudo de investigação-ação, pertencente à área dois do Guia de Estágio, no qual o objetivo foi tentar tomar conhecimento da opinião dos docentes acerca da medida implementada e da temática da observação entre pares.

A importância da Observação Entre pares – medida para uma “escola aberta”

No início do presente ano letivo, foi apresentada uma medida em reunião geral, segundo a qual cada professor, em cada período, teria de observar a aula de dois colegas, preferencialmente dentro do mesmo CT, e que uma das observações teria de ser realizada ao 1º CEB. Estas observações surgiram com o propósito de caracterizar o estilo de ensino e o clima de sala de aula vividos no AEC. Esta medida já tinha sido proposta em Conselho Pedagógico (CP) no ano passado, verificando-se uma divisão de opiniões entre os elementos constituintes, que levou à sua não-aprovação por um voto. Desde o início do ano que foi perceptível que este tema era sensível à comunidade docente, na qual se verificaram diferentes perspetivas sobre o papel e a pertinência desta observação. Uma vez que como professor estagiário pertence à escola, embora não realize estas observações, mas verificando que este era um tema recente e que despoletou alguma discórdia e discussão entre os docentes, os núcleos de estágio consideraram pertinente o desenvolvimento de um estudo de investigação, correspondente às competências requeridas na Área 2 do Guia de Estágio, cujo objetivo, associado à medida implementada, foi tentar tomar conhecimento da opinião dos docentes acerca da medida proposta e da temática inerente à mesma, a observação entre pares e o trabalho colaborativo.

“A nossa preocupação como Escola, e como serviço público de qualidade, orienta as tarefas que desenvolvemos na procura das melhores estratégias e metodologias, no sentido de criar um ambiente de aprendizagem motivante, com um rendimento escolar adequado.” (*Súmula do Conselho Pedagógico*, 5 de setembro de 2016, p.1). De acordo com a ideologia defendida pela escola, a observação poderá assumir uma preponderância decisiva na melhoria

da qualidade do ensino e das práticas de aprendizagem, funcionando como um instrumento fundamental de mudança na escola. No entanto, muitas escolas e professores associam o conceito de observação única e exclusivamente à avaliação de desempenho e ao carácter de inspeção e controlo da prática docente, traduzindo-se numa forte resistência à implementação de medidas associadas a esta prática. Segundo Vieira & Moreira (2011), a observação de aulas surge, não como modo de avaliação do professor, mas como regulação colaborativa de práticas que devem motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da educação escolar e da prática pedagógica.

Segundo Alarcão (2000), “o professor é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um” (p.18). Donnelly (2007) estudou as percepções dos professores sobre o que apelidou de “esquema de observação entrepares recíproca” e constatou que os participantes enaltecem que melhoraram, tanto através do feedback transmitido, como pela observação do colega a lecionar. No estudo de Hendry & Oliver (2012), os professores defendem que a observação de aulas os incentiva a aplicar novas estratégias de ensino e a considerarem que são capazes de aplicar as mesmas, sentindo-se motivados para experimentar novas e diferentes estratégias nas suas aulas. Mais uma vez esta medida vai ao encontro dos objetivos propostos pela escola, no sentido de encontrar mais e melhores estratégias para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a implementação da referida medida permite um estreitamento do relacionamento entre professores, de diferentes grupos disciplinares, uma vez que os leva a comunicar para poderem observar as aulas uns dos outros. Vieira & Moreira (2011) defendem que os encontros prévios à observação permitem o conhecimento dos diferentes contextos de aula e a posterior compreensão do que se está a observar. Desse modo, revelam que “observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a corresponsabilização dos atores nas tarefas que a observação formativa implica.” (Vieira & Moreira, 2011, p.31). Reis (2011) também defende que a reflexão pós-observação é o centro do processo de desenvolvimento profissional de professores, estimulando a sua criatividade para superar os problemas e dificuldades detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional. Por essa razão, no estudo realizado, para além da opinião sobre a medida implementada e a observação entrepares, tentou averiguar-se se os professores realizavam uma conversa pós-aula e partilha dos resultados, dando feedback mutuamente.

Para averiguar a pertinência do tema e o enquadramento no contexto escolar, foi realizada uma entrevista ao diretor da escola. Este concordou que deveria ser um tema a estudar, ainda mais para entender o ponto de vista dos professores acerca da nova medida proposta.

A metodologia de investigação foi desenvolvida em duas fases em simultâneo, existindo posteriormente uma análise conjunta de toda a informação obtida. A primeira fase traduziu-se na realização de questionários, enviados aos 190 docentes que lecionam no AEC, abrangendo todos os departamentos e grupos disciplinares. A outra fase consistiu na realização de uma

entrevista semiestruturada aos coordenadores dos grupos disciplinares e dos departamentos existentes na EBSC. Por motivos de falta de antecedência e redução do tempo disponível para a realização do estudo, não foi possível a realização das entrevistas a todos os docentes da amostra pretendida. No entanto foi assegurado que todos os departamentos seriam representados na amostra das entrevistas, à exceção do departamento de 1º CEB, contemplado apenas na realização dos questionários. Para além da limitação de os professores do 1º CEB apenas terem sido contemplados nas respostas ao questionário, também não foi possível averiguar se os professores que foram entrevistados também responderam ao questionário.

Após uma análise dos resultados, através da utilização do *software* de *Microsoft Excel*, no caso das respostas quantitativas, e da elaboração de um quadro conceptual, de forma a categorizar as respostas obtidas a nível qualitativo, pôde concluir-se que a maioria dos professores, não só estava de acordo com a observação entre pares, como também concordava com a medida implementada no AEC. As mais-valias identificadas na observação entre pares e na medida implementada referem-se à partilha, quer de estratégias implementadas, quer de ferramentas e instrumentos, e também ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, o que está de acordo com o defendido por Hendry & Oliver (2012) e por Reis (2011). Os professores identificam riscos tanto na observação entre pares, como na medida implementada. Esses riscos relacionam-se com a perceção de um carácter avaliativo, a obrigatoriedade das observações, a incompatibilidade de horários e a não correspondência ao contexto real de aula, ou seja, um professor pode alterar a sua planificação e estratégias quando toma conhecimento de que será observado e os resultados não correspondem ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Decorrente também da análise das respostas obtidas, apesar da maioria se demonstrar concordante com a medida, os professores propõem algumas alterações na mesma, principalmente no número de observações realizadas. Estas respostas vão ao encontro dos riscos apresentados pelos professores, uma vez que é feita referência à indisponibilidade de horário para a observação de aulas. Considerando a escola e as relações existentes entre alunos e professores, no processo de ensino-aprendizagem, que se traduz num sistema aberto, os professores defendem que o facto de o processo de lecionação sofrer modificações, no sentido de melhoria das aulas, terá influência direta no processo de aprendizagem dos alunos, o que será benéfico para ambos. Este facto está de acordo com o defendido por Reis (2011), em que o mesmo refere que “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.” (Reis, 2011, p.11)

Após as conclusões retiradas, foi realizado um seminário para apresentação do estudo à comunidade escolar. Respeitante ao processo de divulgação, esta poderia ter sido desenvolvida com maior antecedência. A divulgação do seminário foi realizada através da elaboração e afixação de cartazes e da realização de conversas informais e convites diretos aos professores. Este procedimento permitiu entrar mais em contacto com os professores, transmitindo proximidade com os mesmos, apresentando-nos como professores estagiários e também para dar a entender que a sua presença seria importante no nosso processo de formação.

Na referida sessão, após a divulgação dos resultados do estudo foram debatidas duas questões em pequenos grupos: “De que forma a observação das aulas se revelou como uma mais-valia para o seu (professor) próprio processo?” e “De que forma deverá ser dada continuidade à medida implementada?”. Do debate gerado concluiu-se que a observação gerada aquando da medida implementada tem-se revelado uma mais-valia para os professores, e estes revelaram que se tornou uma oportunidade para partilharem estratégias pedagógicas e para poderem observar como um colega trabalha e desenvolve as relações professor-alunos com determinada turma, que é comum ao observador e ao observado. Para além da observação em si, os professores referiram que um aspeto crucial foi a realização de reflexões pós-aula, o que vai ao encontro do que é defendido por Reis (2011) e Vieira & Moreira (2011), não só por poderem entender melhor o que observaram, mas também para transmitirem feedback ao colega e, assim, estabelecer uma aproximação entre colegas docentes. Especificamente em relação à segunda pergunta colocada, apesar de o propósito da implementação da referida medida ser a caracterização do clima de aula no AEC, os professores apoiaram a continuidade do processo de observação de aulas, mas com sugestões de alguns ajustes, de acordo com os riscos que declararam poder existir nos resultados das entrevistas realizadas. No entanto essas sugestões carecem de ser alvo de reflexão, pois os professores sugerem, por exemplo, que a medida não deveria ser obrigatória, mas será que a dinâmica existente na comunidade escolar já se encontra suficientemente desenvolvida para que os professores realizem as observações por iniciativa própria? Outras sugestões dadas relacionam-se com aspetos mais práticos, como é o caso da alteração do instrumento que é utilizado, que deverá ser mais ajustado à observação do que à caracterização do clima de aula. De um modo geral, as conclusões retiradas do debate gerado vão ao encontro dos resultados analisados nas respostas aos questionários e às entrevistas e da literatura consultada.

A nível de formação pessoal, a realização deste projeto de investigação-ação e a realização do seminário correspondente contribuiu para o meu percurso formativo, no sentido de adquirir novas competências e desenvolvê-las na área da investigação, nomeadamente na análise e tratamento de dados qualitativos das entrevistas. Também foi uma oportunidade de desenvolver capacidades relativas à comunicação e ao desenvolvimento de trabalho em grupo, através da exposição e transmissão das conclusões do estudo para o grupo docente e também do trabalho desenvolvido em conjunto com o núcleo de estágio da ULHT. A realização deste projeto também foi uma oportunidade de integração e conhecimento da comunidade escolar, uma vez que levou ao contacto com vários órgãos de gestão, desde a direção até aos coordenadores de departamentos e grupos disciplinares.

Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) da EBSC é parte integrante do Departamento de Expressões, em conjunto com os grupos de Educação Visual, Educação Musical, Educação Tecnológica e Educação Especial. O GEF é composto por um total de 21 professores, dos quais cinco são professores estagiários, que lecionam desde o 5º ao 12º ano. Os cinco professores estagiários pertencem a dois núcleos de estágio e são provenientes da FMH e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

O espírito de cordialidade e interajuda vivido entre o GEF também é algo que caracteriza este grupo. Relevante também o acolhimento que fizeram aos professores estagiários desde o início, demonstrando-se sempre disponíveis para ajudar no que fosse necessário, permitindo uma melhor integração no contexto escolar. De acordo com Roldão (2007), a existência de um trabalho colaborativo no grupo, com interação de conhecimentos e traduzido num processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, permite alcançar melhor os objetivos estipulados. O espírito de grupo vivenciado no GEF e o facto de o trabalho e decisões terem por base documentos elaborados pelo grupo, torna-o mais coeso e concordante no processo de ensino-aprendizagem.

Em cada período, o GEF realiza Conferências Curriculares (CC), nas quais os professores de EF se reúnem por ciclos e, com base no plano plurianual e nas avaliações que realizaram nas suas turmas, e definem, por ciclo e por ano, quais as matérias prioritárias, tomando as decisões curriculares necessárias para esse ano. Estas decisões refletidas e tomadas em conjunto são, segundo Roldão (2007), essenciais no trabalho colaborativo, contribuindo para o processo formativo permanente do docente. Também dentro do GEF são programadas, no início do ano, ações de formação internas que procuram ir ao encontro do que os professores consideram como necessidades ou dificuldades a desenvolver no seu processo de formação, contribuindo para a sua formação contínua. Os temas programados inicialmente foram a lecionação da matéria de ginástica e a observação de Jogos Desportivos Coletivos (JDC). No entanto, a primeira ação acabou por não se realizar, mas ao invés foi realizada uma ação de formação de dança, que permitiu desenvolver o ensino de danças sociais e aprender coreografias de estilos que, enquanto professores estagiários, nunca tinham sido abordados no processo de formação inicial. A realização de oportunidades de formação contínua para os professores, ajustados às suas necessidades e prioridades é benéfico para o desenvolvimento da EF. (PNEF, 2001)

É de salientar o projeto existente entre a EBSC, nomeadamente no GEF, e as escolas do 1º CEB do agrupamento, no qual um professor de EF se dirige semanalmente a uma escola do 1º CEB para lecionar uma sessão de Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM). O objetivo deste projeto é permitir que os professores titulares das turmas do 1º CEB, neste caso 4º ano, consigam replicar autonomamente a aula lecionada na segunda sessão semanal. Desta maneira, os professores titulares sentem mais confiança na transmissão de conhecimentos da área e os alunos consolidam as suas aptidões, de forma a chegarem mais bem preparados ao 2º CEB. O facto de os professores estagiários acompanharem de forma regular os professores de EF que estão destinados às cinco escolas de 1º CEB do AEC e auxiliarem na lecionação destas aulas, é uma oportunidade de formação junto de faixas etárias mais novas. Enquanto professora estagiária este projeto possibilitou-me o desenvolvimento de competências a nível de planeamento e condução de aulas, adaptados a alunos mais novos, o que foi importante na realização da Semana de Professor a Tempo Inteiro (SPTI), na lecionação de aulas ao 1º CEB, permitindo que estivesse mais integrada no contexto. Isto também teve influência no modo de comunicação e transmissão de informação, que teve de ser mais simplificada e clara. A nível de formação pessoal, este projeto contribuiu ainda para desenvolver a lecionação de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), a nível do 1º ciclo do Ensino Básico.

No início do ano são realizadas provas de aferição. No ano presente estas provas foram realizadas aos alunos do 5º ano, aferindo o seu desempenho nas matérias de voleibol, futebol e ginástica. A especificação destas matérias está relacionada com o facto de estas terem sido detetadas como as matérias em que os alunos apresentam mais dificuldades quando chegam ao 2º CEB. As provas de aferição decorrem durante duas aulas da turma e são realizadas por dois professores de EF, externos à turma. A permissão da presença dos professores estagiários no processo de observação e avaliação foi uma ferramenta útil para a observação de determinados critérios e competências e para desenvolver a capacidade de observar e avaliar, descrita no plano individual de formação como uma dificuldade dos professores estagiários.

O GEF possui documentos específicos para a orientação das ações dos professores, nomeadamente o “Perfil do Aluno”, o “Plano Plurianual de Educação Física” e um documento com os critérios e normas referentes à “Avaliação em Educação Física”.

A existência do documento “Perfil do Aluno”, elaborado pelo GEF, orienta toda a tomada de decisões dos professores no processo de planeamento das aulas e ensino-aprendizagem dos alunos. Neste documento estão definidas as competências que o aluno deve atingir em cada nível de aprendizagem, Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A), as respetivas situações de aprendizagem, bem como os indicadores adjacentes. Os seus conteúdos estão de acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), em que o conteúdo de cada uma das matérias se encontra especificado em cada um dos três níveis (PNEF, 2001). Este documento é um auxílio para os professores, ainda mais para o professor estagiário, devido à sua inexperiência, pois permite uma planificação estruturada ao longo do ano, com os objetivos a trabalhar para cada nível de aprendizagem. Também foi benéfico na etapa de Avaliação Inicial (AI), pelo facto de trazer descritas as situações de aprendizagem e os indicadores a observar. Isto facilita o planeamento do professor nesta etapa específica, que se traduz numa grande quantidade de matérias a ser abordadas em pouco tempo (cinco semanas). É definido como um protocolo de avaliação das atividades físicas e desportivas, pois comporta o perfil que o aluno deve ter em determinado nível/matéria e as situações em que deve ser realizada a avaliação ao longo do ano, e não exclusivamente a avaliação inicial.

O Plano Plurianual é um documento que contempla o quadro sinótico com todas as matérias prioritárias a serem abordadas em cada ano e um quadro descritivo com observações destinadas a cada matéria e qual o nível de referência dos PNEF a ser desenvolvido. As matérias indicadas encontram-se divididas pelas áreas de Jogos, Jogos Desportivos Coletivos (JDC), Ginástica, Atletismo, Raquetas, Dança, Desportos de Combate, Patinagem e Exploração da Natureza, estando de acordo com as finalidades descritas nos PNEF (PNEF, 2001). Por sua vez, o documento referente aos critérios e normas de avaliação em EF contempla as três áreas de desenvolvimento da EF: aptidão física, conhecimentos e atividades físicas, estando em consonância com os PNEF, uma vez que as finalidades da EF envolvem estas três áreas da extensão da EF (PNEF, 2001). Neste documento encontram-se especificadas as normas de referência para atribuição dos níveis de 1 a 5, no 2º e 3º CEB, e para atribuição dos valores de 0 a 20, no ensino secundário, tendo sempre em conta as áreas de extensão da EF.

No que respeita à avaliação na disciplina de EF, a existência de normas e referências para atribuição da classificação do aluno facilita a avaliação sumativa no final de cada período. A avaliação sumativa, estando de acordo com o PNEF, engloba as três áreas, incorporando as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos. O documento do “Perfil do aluno” também é um auxílio no processo avaliativo, nomeadamente formativo, pois contém as situações em que deve ser realizada a avaliação, bem como os indicadores a observar, quando o professor recorre a tabelas de observação. A avaliação formativa foi essencialmente realizada através de fichas de observação. Estas eram preenchidas pelo professor e pelos próprios alunos, em aulas em que os mesmos se observavam uns aos outros, promovendo oportunidades de auto e heteroavaliação associadas ao desenvolvimento da autonomia. No entanto foram utilizados outros instrumentos de avaliação como as fichas de autoavaliação entregues aos alunos no final das aulas. Com estas fichas pretendeu-se um maior envolvimento de cada um no seu processo de ensino-aprendizagem. A aplicação de fichas de autoavaliação acarretou uma dificuldade, no sentido em que alguns alunos expressavam não ter aprendido nada na aula e não faltar nada para aprenderem. Este facto levou a uma conversa com os alunos, de forma a tentar perceber as razões das suas respostas e clarificar o percurso pessoal de cada aluno, demonstrando o que ainda pode aprender e evoluir. A componente de aptidão física foi avaliada através dos testes do *FitEscola*, transmitindo esses resultados aos alunos. Na área dos conhecimentos, para além do teste comum realizado no terceiro período, ao longo do ano foram realizadas questões de aula para assimilação dos conhecimentos.

A etapa de AI é a primeira etapa de lecionação e consiste na avaliação dos alunos nas matérias destinadas a ser abordadas ao longo do ano, no sentido de se perceber em que ponto se encontram e quais as matérias que são de desenvolvimento prioritário. Serve, simultaneamente, para revisão e atualização dos resultados obtidos no ano anterior. Não existe um protocolo específico para a etapa de avaliação inicial, uma vez que esta avaliação não deve ser diferente da restante avaliação realizada ao longo do ano. Se o pretendido é averiguar em que situação os alunos se encontram, por uma questão de coerência de resultados, as situações de avaliação utilizadas na etapa inicial são as descritas no documento do perfil do aluno. Neste documento estão evidenciadas as situações em que cada matéria deve ser avaliada e os indicadores a observar, em cada nível de aprendizagem. A AI realiza-se num período de cinco semanas. Durante este tempo, o professor aborda todas as matérias previstas no plano plurianual para o ano da sua turma, avaliando o nível em que os alunos se encontram. De forma a poder ser dada oportunidade a todos os professores de passarem por todos os espaços, abordando o maior número de matérias possível, o *roulement* durante a etapa de avaliação inicial é de uma semana, ou seja, em cinco semanas a turma percorre a totalidade dos espaços para a lecionação de EF. Esta etapa acarreta algumas condicionantes para os professores, principalmente para os professores estagiários. É uma etapa que exige muita capacidade de planeamento e de definição de prioridades, pois o tempo revela-se curto em cada espaço para a abordagem de tantas matérias. Para além disso, o facto de ter um planeamento a nível temporal muito restrito, leva a situações de ajuste rápido quando, por exemplo, as condições climatéricas não permitem a lecionação da aula no espaço definido. Para os professores estagiários exige ainda a capacidade de observar o essencial para o diagnóstico dos alunos, e como esta capacidade de observação nem sempre é muito desenvolvida, torna-se uma

dificuldade, no sentido de saber o que se pretende ver na prestação dos alunos e conseguir observar todos os alunos da turma. Associado a esta condicionante encontra-se o facto de no início ainda não saber o nome de todos os alunos e “quem é quem”, o que torna o registo de observação mais difícil, principalmente no início da etapa. Outra dificuldade sentida nesta etapa, mas que ao longo do ano foi melhorada, contribuindo para o desenvolvimento pessoal enquanto professor, foi o facto de tentar encontrar um equilíbrio entre o processo de observação, de registo e de acompanhamento dos alunos. Na etapa de avaliação inicial este equilíbrio não se proporciona, verificando que por vezes me encontrava demasiado focada no processo de registo. Enquanto professora estagiária, nesta etapa relativamente curta, mas com muitas matérias para abordar, um dos obstáculos encontrados foi a questão das faltas dos alunos, quer de presença, quer de material, que os impossibilitava de realizar a componente prática da aula e consequentemente condicionava a avaliação inicial desses alunos. Este fator levou a uma reorganização dos planos, modificando as prioridades de observação das aulas. Mesmo assim, alguns alunos ficaram por observar em determinadas matérias, o que impossibilitou um diagnóstico e prognóstico incompleto. Esta etapa também é caracterizada pela criação de rotinas na aula e pela criação de um ambiente propício às aprendizagens dos alunos. Este demonstrou ser um objetivo a ser desenvolvido para além das cinco semanas, uma vez que se revelou uma tarefa difícil a criação e assimilação de rotinas e disciplina em tão pouco tempo, para uma turma com alunos cujo comportamento desviante por vezes influenciava o decorrer da aula. Os resultados obtidos na etapa de avaliação revelaram ser uma boa base para o professor desenvolver o plano plurianual a aplicar à sua turma, estabelecendo os objetivos de cada matéria, para cada aluno. A nível de formação pessoal, esta etapa permite ao professor delinear um plano para o ano, ainda que este venha a sofrer algumas alterações no futuro. É a etapa em que o professor tem o primeiro contacto com os alunos e com o contexto das suas aulas. Ao ser uma etapa com uma elevada densidade de matérias num curto período de tempo, leva a que o professor tenha por vezes de tomar decisões rápidas e realizar ajustes nas próprias aulas, o que se torna um ponto benéfico para as aulas futuras, diminuindo o tempo de logística das aulas e aumentando o tempo de prática dos alunos. Para facilitar o registo das informações observadas, esta etapa permitiu desenvolver algumas estratégias, nomeadamente a formação de grupo de nível, que facilita a observação por parte do professor. Por outro lado, o facto de existirem vários alunos sem realizar a componente prática da aula levou a que os mesmos também observassem os colegas, participando na aula e auxiliando nas tarefas do professor. A etapa de avaliação inicial revelou ser uma etapa de muito trabalho, mas que incita ao professor a aquisição de um ritmo de trabalho favorável.

Segundo os PNEF, uma calendarização e planeamento do ano por etapas facilitam a orientação dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que cada etapa demonstra as intenções do professor e as decisões tomadas pelo mesmo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos. Assim, professor baseia as suas decisões relativas às matérias prioritárias com base nos resultados obtidos pelos alunos na etapa de avaliação inicial. Uma estrutura por etapas permite que o “roulement” seja aplicado e que os espaços destinados à EF sejam utilizados na sua polivalência. O roulement com um período de duas semanas em cada espaço proporciona que haja condições para a consolidação de determinada matéria, sem que a abordagem da mesma esteja condicionada apenas pelo espaço em que se encontra. A

polivalência dos espaços atenua a questão do ensino por blocos, podendo o professor tomar as decisões das matérias e aprendizagens a desenvolver pela sua turma, com base nas características e resultados dos seus alunos (PNEF, 2001), e não apenas com base na calendarização do espaço em que se encontra a dar aulas.

O trabalho desenvolvido na disciplina de EF é caracterizado por ser um trabalho por etapas. Ao longo do ano, as aprendizagens dos alunos focam em quatro etapas: etapa de avaliação inicial, etapa de recuperação, etapa de aprendizagem e desenvolvimento e etapa de revisão e consolidação. A etapa de avaliação inicial é a primeira e pretende “determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso.” (PNEF, 2001, p. 25). Esta etapa permite estabelecer o ponto de partida para as aprendizagens, permitindo perceber em que ponto se situam os alunos em relação ao programa previsto para o ano. É uma etapa que abrange todas as áreas de extensão da EF e que é propícia à criação e desenvolvimento de rotinas, bem como à construção de um clima favorável à aprendizagem. Posterior a esta etapa e coincidindo com o restante tempo correspondente ao primeiro período letivo de aulas, estabeleceu-se a etapa de recuperação, na qual o objetivo é o de, perante os resultados da avaliação inicial, privilegiar a abordagem de matérias prioritárias, ou seja, aquelas em que os alunos apresentaram maior insucesso e que poderão ter necessidade de mais tempo para o seu desenvolvimento. Sendo uma etapa coincidente com o final do 1º período, os objetivos de recuperação dos alunos tiveram em vista a obtenção de seis níveis introdutórios em diferentes matérias, para poderem ter sucesso à disciplina de EF. A terceira etapa denomina-se etapa de aprendizagem e desenvolvimento, cujo objetivo passa pelo aprofundamento de algumas competências adquiridas na segunda etapa e pelo desenvolvimento e aquisição de competências através de situações de aprendizagem mais complexas, no sentido de progressão das aprendizagens dos alunos. É uma etapa mais longa, onde se verifica uma maior diferenciação por níveis de aprendizagem, permitindo a evolução dos alunos. A última etapa caracteriza-se por ser uma etapa de revisão e consolidação das aprendizagens, na qual são revistas todas as matérias lecionadas ao longo do ano e consolidados os objetivos desenvolvidos. Apesar de se revelar uma etapa mais abrangente no que respeita as matérias lecionadas, é uma etapa cujos objetivos estão relacionados com a diferenciação de ensino, principalmente para os alunos que se encontram quase a atingir determinado nível de aprendizagem e as competências do mesmo tenham de ser consolidadas. Apesar dos objetivos estipulados para os alunos, por ser a última etapa, correspondendo ao final do ano letivo, o principal foco foram os objetivos e matérias nos quais se considerou mais acessível os alunos atingirem o nível introdutório, de forma a obter sucesso na disciplina de EF.

Ao longo do ano letivo, a estrutura de planeamento por etapas revelou-se benéfica no sentido de os objetivos de cada matéria se ajustarem às necessidades dos alunos e ao seu processo de aprendizagem, ou seja, ao longo do ano as decisões de planeamento são tomadas com base no desempenho e resultados demonstrados pelos alunos. Esta abordagem permite uma distribuição das matérias consoante a necessidade da turma e dos níveis de aprendizagem que apresenta. Deste modo, as decisões tomadas pelo professor centram-se no aluno e no seu percurso, e não na calendarização ou questões logísticas das aulas de EF. Este tipo de planeamento também permite que a mesma matéria seja abordada diversas vezes ao longo do

ano e não exclusivamente num período ou bloco. Para este método de planeamento e estruturação curricular também contribui a polivalência dos espaços e o roulement existente.

Apesar de ser um método cujos objetivos são centrados no percurso traçado pelo aluno, o que está de acordo com o projeto educativo da EBSC, e com base nas características que a turma apresenta, no início do ano, para o professor estagiário não se verificou ser fácil a estruturação das etapas. Com base nesta metodologia também foi uma dificuldade definir o prognóstico para cada aluno em cada matéria, e assim estruturar uma ideia base para o ano todo. Estes dados estavam presentes no plano anual de turma e é com base nos mesmos que as decisões de estruturação e conteúdo das etapas são definidas. A nível pessoal revelou ser uma dificuldade aceitar a flexibilização do processo, ou seja, os ajustes necessários realizar ao longo das etapas, de acordo com os resultados apresentados pelos alunos e que nem sempre estavam de acordo com o prognóstico estabelecido após a etapa de avaliação inicial. Todo este processo se tornou mais fácil após a tomada de consciência de que aquilo que é definido como prognóstico não é certo e que os ajustes dependem do ritmo de aprendizagem da turma e que não se traduz num erro o ajuste de objetivos do ano ou o seu não completo cumprimento.

Ser parte ativa de um grupo – torneios e atividades

Como parte integrante do GEF, também nos envolvemos nas atividades dinamizadas pelo mesmo. De acordo com a área três dos conteúdos do estágio pedagógico, compete ao professor estagiário a integração e dinamização de algumas atividades dinamizadas pelo GEF. No nosso caso, a nosso cargo ficaram o torneio do jogo do mata, destinado às turmas do 4º ano do AEC, e a organização e realização do torneio interturmas de voleibol. A organização do torneio do jogo do mata ficou à responsabilidade do núcleo de estágio da FMH. Apesar de ter decorrido com sucesso, algumas questões logísticas e a preparação com maior antecedência foram pontos referidos como algo a melhorar. Este torneio, sendo a primeira atividade, permitiu ter consciência de alguns aspetos a ter em conta na preparação de um torneio, a estabelecer alguns contactos na comunidade escolar para a resolução de determinadas questões e a preparar toda a estrutura e planeamento comum ao torneio interturmas de voleibol. O torneio interturmas de voleibol abrangeu todas as turmas de EBSC. Por essa razão o torneio decorreu em dois dias. A organização do torneio esteve a cargo dos núcleos de estágio da FMH e da ULHT. Foi uma experiência positiva, no sentido de se ter conseguido preparar e executar uma atividade de grande dimensão. À semelhança do torneio do jogo do mata, esta atividade deveria ter sido planeada e estruturada com maior antecedência, tentando antever algumas questões, nomeadamente relacionadas com a logística. No geral, o torneio revelou ser uma atividade de sucesso que envolveu toda a comunidade escolar. Para além dos torneios, enquanto professores estagiários e membros do GEF, também auxiliámos nas restantes atividades dinamizadas pelo grupo, nomeadamente na realização do corta-mato escolar e no torneio de atletismo.

Núcleos de Estágio

Na EBSC existem, associados à disciplina de EF, dois núcleos de estágio: o núcleo de estágio FMH e o núcleo de estágio da ULHT. O primeiro é composto, no ano de 2016/2017 por dois estagiários, e o segundo por três estagiários. O projeto e trabalho de investigação relativos à área dois do Guia de Estágio são realizados em conjunto por estes dois núcleos, assim como o torneio interno de voleibol, respeitante à área três do Guia de Estágio. A existência de dois

núcleos de estágio permitiu um trabalho de interligação e interajuda, desenvolvendo capacidades de trabalho de grupo e coordenação do mesmo. Permitiu também a partilha e cooperação em questões relacionadas com o processo de ensino, isto é, planeamento, condução e avaliação, existindo conversas de teor informal e permuta de instrumentos, situações de aprendizagem e ideias de exercícios a realizar com os alunos.

As oportunidades de formação que me foram dadas passam pelo planeamento, organização e lecionação da disciplina de EF a uma turma do 8º ano; pela coadjuvação de um núcleo de DE; pela coadjuvação na lecionação de EEFM a uma turma de 4º ano, do 1º CEB; e pelo acompanhamento ao trabalho de direção de turma, da turma que leciono.

Recursos Espaciais, Materiais e Temporais

A EBSC é uma escola com espaços que permitem a lecionação de cinco aulas de EF em simultâneo. Os espaços referidos caracterizam-se por ser polivalentes, no sentido em que se encontram equipados com aparelhos e materiais para diversas matérias. Existem cinco espaços contemplados no roulement: dois espaços exteriores e três espaços interiores. Dos espaços exteriores, o espaço Exterior 1 (E1) contempla três campos de voleibol e um campo de basquetebol ou meio campo de andebol/futebol; o espaço Exterior 2 (E2) é constituído por um campo de andebol/futebol, um campo de basquetebol ou meio campo de andebol/futebol e uma pista de atletismo com caixa de areia. Nos espaços interiores existe um ginásio (G), com material destinado à lecionação privilegiada da matéria de ginástica, e um pavilhão que se divide em dois espaços (P1 e P2), que correspondem a meio campo de futebol, mas são espaços polivalentes onde é possível lecionar todas as matérias.

No caso da existência de condições climatéricas adversas à lecionação de EF no exterior, existe sempre alternativa de espaço, pelo que os alunos têm sempre aula de EF. Quando estas situações ocorrem, quem se encontra no espaço E1 tem a possibilidade de utilizar o centro do pavilhão, ficando este dividido em três espaços, ou a utilização da sala teórica. No caso do espaço E2, este é substituído pela área existente debaixo do telheiro. A rotação dos espaços é feita quinzenalmente, para que as aprendizagens da unidade de ensino possam ser consolidadas. A exceção ocorre na etapa de AI, na qual a rotação é feita semanalmente, dando a oportunidade a todos os professores de lecionarem em todos os espaços, criando assim uma situação de igualdade de oportunidade para todos aquando da avaliação realizada, promovendo a objetividade da mesma.

Ao nível dos recursos materiais, a escola possui diverso material. Nos espaços exteriores existem material para os diferentes jogos desportivos coletivos, atletismo e trabalho de condição física. No ginásio, encontra-se material destinado à ginástica e uma aparelhagem que poderá ser utilizada para a dança e para a realização dos testes de aptidão física. No espaço do pavilhão existe material que permite a lecionação das matérias de jogos desportivos coletivos, atletismo, ginástica, desportos de raquetes, patinagem, dança e trabalho de condição física.

No que concerne aos recursos temporais, a turma tem, por semana, duas aulas, uma de 45' e outra de 90'. A rotação dos espaços acontece quinzenalmente, o que permite que a turma permaneça no mesmo espaço durante quatro aulas. Este fator permite o melhor

desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, permitindo a sua aquisição, desenvolvimento e consolidação.

A Turma do 8ºB

A turma do 8ºB era constituída por 28 alunos, 14 do género masculino e 14 do género feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo a média de idades 12,86. Apenas um aluno da turma possuía nacionalidade brasileira. A turma tinha dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas estas não interferiam diretamente nas aprendizagens da disciplina de Educação Física. Quanto à ocupação dos seus tempos livres, os alunos da turma costumavam ocupar o tempo a ouvir música, a navegar na internet, no convívio com os amigos, a ver televisão e a fazer desporto.

Do total de 28 alunos, apenas 2 alunos não pretendiam prosseguir os estudos para além do 12º ano. Os restantes 26 alunos pretendiam ingressar no Ensino Superior. As opções profissionais que os alunos desejavam seguir no futuro revelaram-se variadas, abrangendo a área do desporto, da medicina, das ciências e engenharia e das artes. Há dois alunos que não sabem qual a profissão que desejariam ter no futuro. Estas informações surgiram após o preenchimento e análise de questionários de caracterização do aluno, fornecidos através da plataforma INOVAR, utilizada na escola.

No início do ano, na aplicação de uma ficha de caracterização do aluno, na disciplina de EF, quando questionados sobre o facto de gostarem ou não da disciplina de EF, 27 alunos afirmaram gostar da mesma e apenas um aluno afirmou não gostar da disciplina. Quanto à prática de atividades extracurriculares, 21 alunos assumiram praticá-las e todas são modalidades desportivas. As mais populares eram o futebol/futsal, a natação e as artes marciais. Dos praticantes, 13 eram atletas federados. Também relativamente à disciplina de EF os alunos indicaram quais as matérias em que sentem mais dificuldades. A maioria referiu que sentia dificuldades nas matérias de ginástica e de futebol. Houve dois alunos que referiram que não sentiam dificuldades em EF.

Na perspetiva de conhecer os alunos da turma e as relações estabelecidas entre os mesmos, também no início do ano foi aplicado um questionário sociométrico, analisado posteriormente através do programa *GroupDynamics* e elaborados os sociogramas correspondentes. Relativamente às relações que se estabelecem intraturma, revelou-se ser uma turma coesa, tendo dois alunos que se destacavam positivamente, por serem muitas vezes escolhidos pelos seus pares e outros dois alunos que eram mais rejeitados pelos colegas, não sendo escolhidos. Foi possível também concluir a existência de quatro subgrupos existentes na turma. Esta informação foi confirmada ao longo do ano, pela forma como os alunos trabalhavam em grupo e formavam equipas, quer nas aulas de EF, quer nas aulas de Formação.

No que concerne à disciplina de EF, após a etapa de avaliação inicial e realizando o levantamento dos resultados obtidos, a turma apresentou ser uma turma heterogénea, com alunos que demonstravam ser aptos fisicamente e outros com grandes dificuldades. Este fator levou a uma preocupação na diferenciação do ensino. Perante os resultados apresentados, uma preocupação e, conseqüentemente, uma prioridade foi a observação dos alunos que não foram

observados, de maneira a poder diagnosticar e prognosticar também os seus níveis nas diferentes matérias. Havia alunos que se destacavam pelo elevado número de matérias em que não conseguiam atingir o nível introdutório. Estes alunos tornaram-se um foco para o professor, no sentido de revelarem dificuldades na aquisição de competências e de necessitarem de mais acompanhamento por parte do professor, levando a um maior trabalho de definição de progressões para atingirem o nível introdutório.

As matérias em que os alunos revelaram mais dificuldade, e que se tornaram matérias prioritárias, foram: futebol, andebol, ginástica de solo, ginástica de aparelhos e patinagem. Na ginástica de solo, 12 alunos não conseguiram atingir o nível introdutório, sendo que mais quatro alunos não foram observados nesta matéria. As maiores dificuldades revelaram-se na execução da cambalhota atrás de pernas juntas e afastadas, no pino e na roda. Respeitante à ginástica de aparelhos, 14 alunos não conseguiram cumprir os objetivos do nível introdutório, para além de três alunos que não foram observados. As maiores dificuldades nesta matéria revelaram ser o salto entre mãos no boque e o salto com cambalhota no plinto. Ao longo do ano foram criadas várias progressões para que os alunos conseguissem atingir o nível introdutório nestas matérias. No futebol, as principais dificuldades foram manifestadas pelas raparigas e referiam-se ao controlo e condução da bola, no remate à baliza sempre que tenham oportunidade e na desmarcação e criação de linhas de passe. Para estes alunos, o trabalho desenvolvido passou pela criação de situações reduzidas e condicionadas, de maneira a desenvolverem os diferentes gestos técnicos. No outro extremo encontravam-se os alunos com bastante facilidade nesta matéria, havendo alguns que praticavam esta matéria fora da escola e em contexto federado. Para estes alunos, apesar de não ser uma matéria prioritária para os mesmos, foram criadas situações desafiantes e motivadoras ao seu nível de desenvolvimento, caso fosse apenas esta a matéria abordada na aula e os grupos estipulados fossem homogéneos. O basquetebol também foi considerado uma matéria prioritária pelo facto de grande parte dos alunos, apesar de atingirem os objetivos do nível introdutório, na situação de jogo esses objetivos ainda precisavam de ser consolidados. No geral, as dificuldades revelaram-se na ocupação racional do espaço, na execução do lançamento na passada e na desmarcação e criação de linhas de passe.

Sendo uma turma heterogénea, o trabalho desenvolvido ao longo do ano teve como foco a diferenciação do ensino, permitindo que os alunos que necessitassem de recuperar nalgumas matérias para atingir o nível introdutório trabalhassem nesse sentido, ao mesmo tempo que os alunos com aptidões mais desenvolvidas também tivessem tarefas desafiadoras, de acordo com as suas aptidões. Nem sempre este trabalho foi realizado com sucesso, nomeadamente no início do ano, mas foi uma preocupação constante enquanto professora estagiária, de forma a conseguir chegar às necessidades dos diferentes alunos.

Um professor, várias funções

Professor, instrumento de Ensino-Aprendizagem

Instrução

A instrução é definida por Siedentop (1983) como todos os comportamentos verbais ou não verbais que se destinam à transmissão da informação acerca dos conteúdos da aula, nomeadamente através de explicação, demonstração ou outra forma de comunicação utilizada pelo professor.

Dentro da dimensão de instrução, um dos momentos mais privilegiados é a instrução inicial, onde são transmitidos os objetivos da aula e enunciado o trabalho a ser desenvolvido na mesma. Uma das principais preocupações desde o início do ano letivo foi que estes tempos fossem curtos e a informação transmitida fosse clara e concisa, focada nos aspetos essenciais. Na perspetiva de que os alunos assimilassem melhor a informação transmitida, muitas vezes estes momentos foram acompanhados de momentos de demonstração.

Uma das dificuldades iniciais foi a intenção de realizar uma instrução curta, mas com toda a informação a transmitir, desde os exercícios até aos critérios de êxito. Este facto, em conjunto com as conversas paralelas existentes por parte dos alunos, tornava este momento muito longo. Este foi um dos primeiros problemas, cuja tentativa de resolução passou por realizar mais momentos de instrução ao longo da aula, mais curtos, e com informação selecionada e considerada essencial ao exercício. Respeitante ao comportamento dos alunos, foram utilizadas algumas estratégias ao longo do ano, como questionamento sobre a informação dada, deslocar alunos para perto do professor, sentar com uma determinada ordem ou suspender a explicação do exercício até haver condições para a mesma. Ao verificar que o tempo despendido durante a instrução para remediação e chamada de atenção dos alunos sobre o seu comportamento era demasiado longo, foi aplicada a estratégia de realizar um jogo lúdico antes do momento de instrução. Esta estratégia resultou melhor nos espaços exteriores e possibilitou, não só a diminuição dos atrasos, pois quem chegava atrasado não participava no jogo, mas também que a concentração nos momentos de instrução que se seguiam fosse maior. Os atrasos constantes dos alunos na chegada à aula também se tonaram uma dificuldade que afetava particularmente os momentos de instrução inicial, nomeadamente no prolongamento destes para além do tempo planeado. Após várias conversas com os alunos para chegar a um compromisso em relação ao comportamento geral, ao aumento da prática e diminuição da instrução, e estipulação de uma hora de início da aula, esta situação foi diminuindo aquando da informação e frequência da mesma ter sido dirigida à DT e aos EE. Para além disso foram marcadas faltas de pontualidade.

Nos restantes momentos de instrução, ao longo da aula, por vezes as transições dos exercícios e explicação do seguinte alongavam-se, diminuindo o tempo de prática. Para superar este obstáculo, as transições passaram a ser mais planeadas, de forma a serem o mais rápidas possível, e na explicação dos exercícios a informação a transmitir era a essencial. Os erros comuns e correção da técnica passaram a ser transmitidos durante a execução dos alunos ou numa breve pausa do exercício.

Por vezes, o facto de querer transmitir muita informação condicionava a demonstração, ficando esta sem efeito. Ao longo do ano, fui tentando aumentar a frequência da demonstração dos exercícios, reduzindo ao essencial a informação transmitida nos mesmos. Este facto permitiu perceber que os alunos tinham maior perceção do que lhes era pedido quando o exercício era demonstrado. Um obstáculo relacionado com a instrução e demonstração que foi sentido foi a enumeração dos erros comuns aquando da demonstração. Com o evoluir das aulas entendi que era mais proveitoso focá-los durante a execução e não no momento de instrução, nem que proporcionasse um momento de pausa na execução para chamar a atenção para os erros comuns.

Outra questão relacionada com a demonstração, principalmente no início do ano letivo, é o facto de não conhecermos os alunos nem em que matérias têm um melhor desempenho, o que faz com que não seja fácil a escolha de um “modelo” para a demonstração. Neste caso, a professora orientadora traduziu-se numa grande ajuda, no sentido em que já conhecia os alunos e aconselhava quais poderiam realizar a demonstração dos exercícios. Nas restantes etapas, no planeamento acabava por ter em mente dois alunos para a demonstração das tarefas e exercícios, pois se um deles faltasse teria sempre uma alternativa. Esta estratégia exigiu um melhor planeamento, no sentido de pensar, em cada matéria, quais os alunos que poderiam ser modelo.

Diretamente relacionado com a prestação do professor, os momentos de instrução inicial foram uma das grandes dificuldades, no sentido de ter de apresentar confiança na preleção perante várias pessoas e ao mesmo tempo desenvolver um discurso dinâmico, de forma a cativar os alunos. No início foi bastante difícil no que respeita a variação do tom de voz durante a instrução. Este foi um foco a melhorar e de constante atenção durante o ano. Para além da tentativa de variar o tom de voz de forma a conseguir transmitir melhor a informação, também tive de tomar consciência da necessidade de falar mais pausadamente e respirar mais durante estes momentos.

Relativamente aos balanços realizados no final da aula, estes foram importantes, no sentido de os alunos poderem acompanhar a sua evolução. No início a principal dificuldade residiu no facto de não conseguir identificar facilmente os erros cometidos. Isso dificultou a realização dos balanços da aula completos porque não conseguia identificar os erros cometidos nem corrigi-los, para o futuro. Por outro lado, as lacunas na gestão do tempo de aula levaram a que muitas vezes não houvesse tempo suficiente para a realização dos balanços, ou quando estes existiam, eram mais concentrados no comportamento dos alunos do que no feedback das suas prestações e aprendizagens. Perante estas dificuldades, as estratégias encontradas passaram por terminar mais cedo a prática, estando com mais atenção às horas, e tentar focar no progresso e evolução dos alunos. A diminuição dos tempos de instrução inicial também contribuiu para que houvesse mais tempo para a realização dos balanços das aulas. Ao longo do tempo revelou-se importante, não só o professor focar-se na evolução dos alunos, mas também os próprios terem consciência do seu caminho trilhado e aprendizagens. Para isso, a reserva do momento de balanço para a realização de uma ficha de autoavaliação, na qual os alunos refletiam e escreviam sobre o que tinham aprendido e o que lhes faltava aprender. No entanto, esta estratégia revelou-se infrutífera quando alguns alunos descuravam o seu preenchimento e

apenas respondiam que não tinham aprendido nada e não lhes faltava nada para aprender. Perante estas situações, os alunos foram questionados sobre os objetivos que tinham em cada matéria e esclarecidos sobre o que era necessário desempenhar para determinado nível de aprendizagem.

O feedback é definido como “a informação gerada acerca de uma resposta, que é utilizada para modificar a resposta seguinte.” (Siedentop, 1983, p.7). Torna-se assim fundamental a existência de feedback para a progressão nas aprendizagens do aluno. O feedback transmitido aos alunos foi uma preocupação constante durante todo o ano de estágio. Nas primeiras etapas, não foi fácil, pois o não à vontade em todas as matérias leva a nem sempre saber o que dizer nas diferentes situações de observação dos alunos. Esta situação verificou-se mais nas matérias de JDC. Em todas as etapas foi considerado que a transmissão de feedback era insuficiente para o acompanhamento dos alunos, nomeadamente referente ao feedback à distância, que contribuía também para o controlo da turma. Por essa razão, um dos focos constantes ao longo do ano esteve na tentativa de aumentar a frequência e pertinência dos feedbacks, bem como na garantia de ciclos de feedback completos, verificando a execução do aluno após o feedback dado. Em relação ao feedback à distância, a preocupação, para além de ser dado com maior frequência, era também tentar conseguir olhar para a turma como um todo, tendo os alunos no campo de visão e conseguir observar as suas tarefas. Inerente a estas estratégias esteve o estudo autónomo e questionamento a outros professores e colegas, no sentido de obter mais conhecimento nas matérias em que se verificavam mais dificuldades. Uma das estratégias adotadas para superar estas dificuldades passou por planejar o deslocamento do professor ao longo da aula, de forma a circular mais pelo espaço de aula e conseguir observar mais alunos para dar feedback. Tendencialmente, no início do ano, o meu posicionamento durante as aulas era mais fixo, sem grande deslocamento pelo espaço. Uma maior movimentação pela aula, e planeada, permitiu observar mais alunos, dar mais feedbacks e ao mesmo tempo controlar a turma, pois o posicionamento deveria ser para que todos os alunos estivessem no campo de visão. À medida que me fui sentindo mais à vontade nas diferentes matérias, também passei a intervir mais. De modo a aumentar o feedback transmitido aos alunos, nomeadamente o feedback de grupo, verificou-se que nas etapas finais as situações de entrar no jogo e parar determinada situação para corrigir o posicionamento eram mais frequentes.

A nível pessoal, esta foi uma dimensão na qual revelei algumas dificuldades, mas também senti evolução ao longo do processo de estágio. Por ser uma pessoa que, cujas características pessoais se revelam mais observadora do que faladora, os momentos de instrução foram, por si, momentos de desafio. A princípio, o principal foco de desenvolvimento foi na seleção da informação transmitida nestes momentos, para que esta fosse curta e essencial para a execução dos exercícios e para os alunos poderem ter conhecimento do que lhes era pedido, quais os critérios de êxito da ação e quais os erros mais comuns na sua realização, os quais deveriam evitar. A emissão de feedback, nomeadamente à distância, foi um obstáculo alvo de prioridade, relacionado com o manter da disciplina e controlo da turma ao longo das aulas. No início do ano, a frequência de feedback transmitido aos alunos era quase inexistente, muitas vezes por observar, mas não saber identificar o erro que estava a acontecer. Este facto levou a

um maior estudo autónomo e pedidos de ajuda, quer à professora orientadora, quer aos restantes colegas. Também a gestão do tempo e a falta de balanços no final das aulas levaram à reestruturação dos tempos planeados e a ter uma maior flexibilidade na duração das tarefas previstas para as aulas. A nível de preleção, esta dimensão e todo o trabalho desenvolvido na mesma, foi a que mais influenciou a nível pessoal. Questionei-me e refleti várias vezes sobre a postura e forma de comunicação do professor com os alunos, o que me levou a tentar assumir uma postura e maneira de falar mais calma e paciente, com variações do tom de voz, tentando chegar aos alunos e aos seus interesses, e não apenas transmitir a informação referente aos exercícios. Este foco constante levou a que fosse mais flexível nalguns aspetos da aula, e não me desgastasse tanto em situações que teriam uma menor importância, podendo dirigir o foco para outras prioridades. Também me preocupei muito mais em tentar destacar a evolução dos alunos nas suas aprendizagens e os aspetos positivos e não deixar que os pontos negativos e comportamentos desviantes fossem sobrevalorizados. Nem sempre esta questão foi fácil, mas foi evoluindo ao longo do ano, contribuindo para um clima positivo entre professor e alunos.

A semana de professor a tempo inteiro foi algo muito importante na evolução desta dimensão. Em primeiro lugar, o facto de lecionarmos aulas a diferentes anos escolares é uma oportunidade para desenvolver as capacidades de adequar o discurso nos momentos de instrução ao público-alvo. Uma vez que eram lecionadas mais do que uma aula por dia, fez com que o planeamento dos momentos de instrução fosse mais detalhado, mas também mais focado nas informações essenciais a serem transmitidas. A instrução revelou ser mais fácil num nível de ensino superior, uma vez que o discurso não teria de ser tão adaptado e os alunos já têm maior consciência de que esses momentos devem ser curtos e eficazes, para prosseguirem para a prática. Em relação ao feedback, nem sempre foi possível transmiti-lo com a frequência desejada. Nas aulas dadas aos alunos mais novos, apesar da matéria de ginástica ser mais fácil na transmissão de feedback, o facto de estar alocada a uma estação, para garantir a segurança dos alunos, impediu mais deslocamento pelo espaço da aula e dar feedback nos outros grupos. Estes factos contribuíram para que o posicionamento e deslocamento do professor na aula fosse alvo de um planeamento mais detalhado.

Organização

A organização e gestão da aula refere-se, segundo Siedentop (1983), a todos os comportamentos do professor cujo propósito assenta em questões de organização, transição de atividades, instrução acerca da localização ou disposição do material e na criação de rotinas da turma ou da aula. A organização da aula é uma dimensão importante, pois facilita o decorrer das atividades de uma maneira fluida e que permite a professor e alunos estarem focados com as questões práticas, no desempenho dos exercícios e tarefas, e cada vez menos nas questões organizativas. Quanto mais assimiladas estas questões estiverem, maior tempo de prática é possibilitado aos alunos.

A criação de rotinas de organização e funcionamento das aulas é um dos objetivos principais na primeira etapa, pois permite que as mesmas sejam assimiladas desde cedo. A partir do momento em que as rotinas já fazem parte da aula, o professor tem de explicar menos vezes, logo há menos tempo perdido, e o tempo destinado à prática das atividades aumenta.

Uma questão definida desde a primeira aula foi o local de reunião no início da mesma. Como os espaços destinados à lecionação das aulas de EF são rotativos, foram definidos locais de reunião para cada um deles. Numa primeira fase, foi pedido aos alunos que se dispusessem em linha. No entanto, perante as dificuldades sentidas, quer no controlo da turma, quer na projeção de voz na instrução, esta forma foi alterada para um semicírculo, permitindo que os alunos se aproximassem do professor e conseguissem ouvi-lo. Em espaços partilhados por outros professores ao mesmo tempo, principalmente nos espaços do pavilhão, sentiu-se a necessidade de diminuir a amplitude do semicírculo, uma vez que acabava por elevar muito a voz nos momentos de instrução, sem sucesso. Esta adaptação permitiu um maior controlo da turma e, conseqüentemente, das conversas paralelas entre os alunos, e uma melhor projeção de voz, sem elevar o volume da mesma. Este facto também contribuiu para transmitir as informações necessárias num registo mais calmo.

No que respeita a sinais de reunião, também definidos no início da primeira etapa, foram definidos dois sinais, um para parar a atividade e outro para reunir os alunos. Ambos os comandos começaram por ser dados através de voz, mas por se verificar que era um desgaste muito grande para o professor, foi incentivada a utilização de um apito. Deste modo, um apito significava parar e dois apitos significava reunir. No início, por falta de experiência, os alunos nem sempre conseguiam ouvir o apito, o que se apresentou como uma dificuldade, sendo ultrapassada com o facto de passar a soprar com mais força. Apesar da definição dos sinais de reunião, nem sempre eram transições rápidas, pois os alunos demoravam a reunir. Como estratégia, nestes momentos incentivava os alunos a fazê-lo mais rapidamente, de modo a terem mais tempo de prática.

Em relação à arrumação do material, esta foi a rotina que demorou mais tempo a ser assimilada de uma forma otimizadora, principalmente pelo facto de nem sempre a gestão do tempo de aula ser a melhor e o material acabar por ser arrumado pelo professor, após a aula ter terminado. As várias estratégias para ultrapassar esta dificuldade, e fazer da arrumação do material algo intrínseco à aula, passaram por delegar esta tarefa ou aos grupos da aula ou ao grupo que terminava em determinada estação. No entanto, o constante e elevado número de alunos que não realizavam a componente prática da aula levou a que a estratégia fosse alterada e passassem a ser estes alunos a realizar a arrumação do material. Este facto permitiu destinar algum do tempo planeado para a arrumação do material aos balanços no final da aula, podendo realizá-los de forma mais completa.

Os espaços e materiais existentes para a lecionação das aulas de EF são diversos, na EBSC. Esta dimensão careceu de muito planeamento, especialmente no início do ano, pois não tinha conhecimento dos materiais existentes em cada espaço e do potencial aproveitamento dos diversos locais com a disposição dos materiais e diferentes matérias. Por essa razão o planeamento da disposição do material em cada aula levava a uma maior reflexão, de modo a otimizar o melhor possível o espaço de aula, integrando todas as matérias e exercícios a lecionar, bem como a localização e disposição dos alunos. Este planeamento também sofreu uma evolução ao longo do ano, pois uma das dificuldades acrescidas era a localização do carrinho com o material, principalmente nos espaços exteriores, e também a montagem de algumas estações e materiais. Para além de planear a disposição do carrinho com o material, passei

igualmente a montar as estações e todo o material necessário antes da aula começar. Caso o espaço onde ficaria o material fosse ocupado por outro exercício no princípio da aula, este ficaria próximo do espaço, de forma a que fosse montado rapidamente e as transições se realizassem com maior celeridade.

Em grande parte das aulas, o estilo de ensino utilizado foi o estilo de ensino por tarefa, permitindo que todos os alunos estivessem em atividades, mesmo realizando tarefas diferentes. Por isso, o modelo de muitos exercícios foi por estações. Na fase inicial do ano, verificou-se que o número de estações era insuficiente, pois verificavam-se muitos alunos parados em cada estação, o que viria a desencadear comportamentos desviantes por parte de alguns. Como solução, foi aumentado o número de estações, o que fez com que mais alunos estivessem em atividade ao mesmo tempo e obrigou a um maior planeamento e aproveitamento do espaço de aula.

Um dos aspetos que está diretamente relacionado com a organização do espaço e ao qual nem sempre, como professora estagiária, considerei que fosse importante, refere-se à deslocação do professor pelo espaço. Verificou-se uma dificuldade no sentido em que circulava pouco pela aula e muitas vezes ficava apenas num espaço ou estação. Por essa razão no planeamento das aulas passou a constar também o deslocamento e posicionamento do professor, não só permitindo que circulasse por toda a aula, mas também para que tivesse sempre contacto visual de toda a aula no geral, mantendo o controlo e disciplina. Sampaio (1996), refere que uma boa disposição espacial permite ao professor ter uma visão ampla sobre os alunos e ir detetando focos de indisciplina, sobre os quais poderá intervir precocemente. Este planeamento e organização influenciou diretamente a emissão de feedback, que acabou por aumentar, uma vez que mais alunos eram acompanhados em diversas tarefas. Também foi importante para a melhoria da relação professor-aluno, uma vez que estes se sentiam mais acompanhados pelo professor e podiam corrigir melhor o seu desempenho.

Respeitante à organização e gestão do tempo, as dificuldades sentidas nesta área foram, apesar das estratégias utilizadas, as mais constantes ao longo de todo o ano. Durante as primeiras etapas, os atrasos na chegada à aula eram um fator constante. Apesar de vários avisos aos alunos e contagem e registo do tempo de atraso, com o objetivo de ser diminuído na aula seguinte, estas estratégias não se revelaram eficazes. Assim, o número de atrasos apenas diminuiu quando a DT foi notificada da situação e os EE informados através das avaliações intercalares. Após esta medida os alunos passaram a ter maior preocupação em chegar à aula atempadamente, mesmo que alguns continuassem a chegar um pouco atrasados. O maior problema verificado ao longo de todo o ano relacionou-se com a gestão do tempo de aula. O prolongamento do momento de instrução para além do planeado, quer devido a atrasos, comportamentos desviantes ou excesso de informação a transmitir, influenciava diretamente a restante aula, pois diminuía o tempo de prática e muitas vezes a aula acabava em cima da hora ou sem realização do balanço final. Esta situação levou a estar mais atenta ao relógio durante a aula e a acabar a atividade mais cedo. No entanto, para não reduzir demasiado o tempo de prática tive de focar em estratégias para a diminuição do tempo de instrução. Esta solução demonstrou ser mais facilmente aplicada nas aulas de 90 minutos do que nas aulas de 45 minutos, nas quais um atraso na instrução condicionava toda a restante aula. Ajudando também

nesta situação, o planeamento de algumas tarefas passou a ser feito de maneira mais simples, com menos pormenores, possibilitando uma maior flexibilização das tarefas e do tempo. Para além dos atrasos recorrentes, verificou-se um elevado número de alunos que não realizavam a componente prática da aula. O que se revelou um fator surpresa em algumas fases, e que consumia muito tempo de aula no reajuste dos grupos de trabalho que tinham sido planeados, teve de se tornar mais previsível, ou seja, os grupos de trabalho passaram a ser formados com base nos objetivos e nível de aprendizagem, mas também tendo em conta a probabilidade dos alunos não realizarem a parte prática. Deste modo, os alunos com maior recorrência nesta situação eram distribuídos pelos grupos de forma a que, se faltassem ou não realizassem a componente prática, os ajustes a realizar não teriam de ser tão grandes.

No início do ano, as questões de organização não foram assimiladas quer pelos alunos, quer pelo professor, o que levou a dispensar mais tempo no planeamento e durante a aula para estas questões. Ao longo do ano, algumas rotinas foram assimiladas e algumas questões automatizadas e intrínsecas ao decorrer da aula, o que permitiu uma maior atenção nos alunos, ou seja, a aula deixa de estar focada na prestação do professor, e o professor passa a focar muito mais a sua atenção nas aprendizagens e desempenho dos alunos. O ideal seria que isto acontecesse logo desde o início. Mas sendo o contexto de aula um elemento novo para o professor estagiário, este estará primeiramente focado na sua prestação, enquanto adquire confiança e segurança na mesma, e só depois na prestação dos alunos. Outra questão importante foi delegar tarefas organizativas aos alunos, como a arrumação do material, pois fazem parte das aulas e não é necessário que seja o professor a fazer tudo. Esta estratégia e rotina ajudaram a descansar um pouco o professor, dando espaço a preocupar-se com questões prioritárias.

A nível pessoal, todo o planeamento relacionado com a organização da aula permitiu desenvolver a capacidade de olhar para um espaço e explorar as suas potencialidades que poderão não ser equacionadas à primeira vista. Por vezes foi necessário planear pormenores que ao início parecem insignificantes, para um professor estagiário, mas que precisam de estar assimilados para que a aula decorra com fluidez, como por exemplo, o posicionamento em campo do carrinho que continha o material, principalmente as bolas, ou o local de afixação dos grupos de trabalho para a aula. A partir do momento em que estes pormenores já surgem como intrínsecos à aula, o tempo destinado à organização da mesma é menor, dando privilégio ao tempo de prática. Um aspeto inerente à organização são os estilos de ensino utilizados. Por forma de conveniência e para uma melhor disposição das aulas e controlo dos alunos, o estilo de ensino frequentemente utilizado foi o estilo de ensino por tarefa. O estilo de ensino por comando foi utilizado menos vezes, embora potenciasse o controlo da disciplina em aula. Não foi fácil a introdução de estilos de ensino divergentes, nomeadamente por requererem um nível de autonomia e disciplina por parte dos alunos, que era inexistente.

Na realização da semana de professor a tempo inteiro, o facto de já conseguir prever situações que podiam acontecer durante as aulas, levou a um planeamento mais pormenorizado e a pensar em possíveis soluções e estratégias antes dos problemas surgirem. Em questões de organização e disposição do espaço, a montagem antecipada dos materiais facilitou o decorrer

das aulas. Em todas as turmas os alunos ajudaram na arrumação do material, o que era benéfico em casos em que o professor saía de uma aula para outra.

A semana de professor a tempo inteiro e todas as questões desenvolvidas ao longo do ano relacionadas com a organização da aula levaram a que, no papel de professor, desse mais espaço para a flexibilização e adaptação das circunstâncias, ou seja, o perfeccionismo e detalhe muitas vezes tem de ser deixado de lado, para nos possibilitar ter uma visão mais ampla e assim focarmos realmente a nossa atenção nos alunos e nas suas aprendizagens.

Clima Relacional

O clima relacional é uma dimensão da lecionação, não só referente à relação estabelecida entre o professor e os alunos, mas também relativa à relação intraturma, entre os alunos, e a relação destes com as tarefas propostas.

O equilíbrio só é possível, tentando que as relações estabelecidas, nas três dimensões, sejam positivas, agradáveis e promovam as aprendizagens dos alunos.

A dimensão da relação aluno-aluno refere-se às relações existentes entre os alunos da turma. A turma do 8ºB apresentou ser uma turma heterogénea, mas na qual os alunos demonstravam uma boa relação e um ambiente positivo entre os mesmos. Como turma, verificou-se a existência de dois grupos de amizade, um formado, essencialmente, pelas raparigas e outro pelos rapazes. Por se relacionarem de forma positiva, as conversas entre os alunos eram algo constante, o que por vezes se tornava uma dificuldade nas aulas, nomeadamente nos momentos de instrução. Perante esta dificuldade, a estratégia encontrada foi separar os alunos que estariam sempre a conversar logo no início da aula, no momento de instrução inicial. Por outro lado, no momento do planeamento das aulas e unidades de ensino, a formação dos grupos também era condicionada por este fator, tentando colocar os alunos, de acordo com os objetivos propostos para cada um, em grupos que potenciasses a sua participação na aula e não os momentos de conversa e comportamentos desviantes. Também se verificou que, quando determinados alunos se encontravam em grupos separados, os mesmos saíam do seu grupo para se juntarem na conversa. Neste caso, a estratégia passou por ter mais atenção em circular por todo o espaço da aula e chamar a atenção dos alunos, quer individualmente, quer à distância.

A situação de os alunos se juntarem, sem pertencerem ao mesmo grupo verificou-se mais aquando da formação de grupos heterogéneos, em que era proposta uma maior colaboração dos alunos nas aprendizagens uns dos outros, ou seja, dos alunos com mais aptidão para com os alunos com menor aptidão. No entanto, esta situação nem sempre era vista desta perspetiva e os alunos sentiam-se sem objetivos e juntavam-se aos seus pares que se encontravam noutros grupos. A recorrência desta situação levou à reflexão na formação dos grupos e experimentar grupos de nível, com objetivos diferenciados para cada grupo. Verificou-se que, embora existisse distrações frequentes, pois os alunos encontravam-se no mesmo grupo dos seus pares, estes ganhavam mais interesse e demonstravam-se mais focados nas tarefas a realizar. Esta situação envolve a dimensão aluno-tarefa, que se refere à motivação, interesse e empenho dos alunos nas tarefas que lhes são propostas. Ao professor cabe a função de propor

tarefas desafiantes, mas não impossíveis, ou seja, que criem desafio aos alunos, não sendo demasiado fáceis, mas que também não sejam impossíveis de realizar, pois assim os mesmos desmotivam por não conseguirem ter sucesso nas tarefas. Siedentop (1983) refere que se deve promover o tempo potencial de aprendizagem nas aulas de educação física, e que este se define como o tempo em que o aluno está envolvido na tarefa de forma que tenha oportunidade de ter sucesso na mesma. Defende ainda que a taxa de sucesso de uma tarefa deverá ser de cerca de 80%, potenciando o desafio da tarefa ao mesmo tempo que não a torna impossível de realizar.

No entanto o equilíbrio da relação tarefa-aluno nem sempre se demonstrou fácil, pois a formação de grupos de nível levou, por vezes, à desmotivação do grupo de nível mais inferior por se considerarem o grupo mais fraco. Este facto também desencadeou uma reflexão da minha parte no sentido de perceber se as tarefas que estava a propor aos alunos seriam as mais adequadas e desafiadoras para os mesmos. Deste modo, aquando da planificação das unidades de ensino, verificou-se uma maior preocupação na criação de tarefas mais desafiantes.

Ao longo do ano foi reforçada a ideia junto dos alunos que cada um trabalha para objetivos específicos e que nem todos se encontram no mesmo nível em todas as matérias. Apesar de este ter sido um esforço realizado continuamente, os alunos só sentiram que estariam a trabalhar para objetivos diferenciado numa fase final do ano letivo, pelo que a insistência neste assunto e esclarecimento do mesmo deveria ter sido assimilada mais cedo. Com tarefas específicas para cada aluno poder atingir determinado nível, verificou-se um maior foco e determinação em atingir objetivos por parte dos mesmos. Outra estratégia que despertou o interesse dos alunos perante as tarefas propostas foi a abordagem de matérias novas, nomeadamente a matéria de orientação.

No que respeita à dimensão professor-aluno, foi a dimensão mais difícil de equilibrar ao longo do ano de estágio. Desde o início do ano que um dos objetivos pessoais nesta dimensão, enquanto professora, era tentar promover uma relação positiva com os alunos. Para um professor estagiário, a comunicação e estabelecimento de uma conexão com os alunos nem sempre demonstra ser uma tarefa fácil, uma vez que ambas as partes se conhecem de novo. O desenvolvimento desta dimensão foi desde cedo condicionado, partindo dos momentos de instrução inicial das aulas. Nestes momentos verificavam-se alguns comportamentos desviantes por parte dos alunos, o que fazia com que fossem constantemente chamados à atenção pelo professor. Estas sucessivas repreensões levaram a um clima mais severo e menos positivo, embora fosse uma preocupação constante a criação de um ambiente positivo.

Nos momentos de instrução, principalmente na instrução inicial, percebi que a certa altura deixava-me influenciar pelo comportamento dos alunos, e acabava por ter um discurso muito assertivo. Uma das estratégias adotadas e um foco constante, mesmo a nível de formação pessoal, foi ter um discurso mais calmo e paciente, variando o tom de voz, mas sem elevá-lo. Também desenvolvi a preocupação de não me deixar influenciar pelas situações de comportamentos desviantes, tentando resolvê-los na hora, mas não me focar neles durante o resto da aula.

Durante as aulas, o feedback transmitido pelo professor é um ponto-chave na dimensão aluno-professor. Através do feedback, o aluno sente que o professor o acompanha, que está atento ao seu desempenho e que pode ajudá-lo. Uma das grandes dificuldades residiu no facto de querer transmitir feedback aos alunos, mas não saber o que dizer, o que fazia com que apenas observasse os alunos. Neste caso, e de maneira a conseguir acompanhar todos os alunos, a estratégia encontrada foi percorrer mais vezes todos os grupos e espaços de aula e apostar no feedback positivo, dando incentivo aos alunos e suportando a sua evolução nas aprendizagens. Por outro lado, a transmissão de feedback à distância também foi um obstáculo por nem sempre conseguir visualizar a aula como um todo, estando apenas com o foco numa das estações ou exercício. O feedback à distância também foi um objetivo constante para o professor, uma vez que quando os alunos o recebem, percebem que o professor está atento e assim sentem-se mais acompanhados, para além de promover a disciplina.

Os balanços do final da aula, quando existiram, foram uma oportunidade para criar um ambiente positivo. No entanto, por vezes o foco destes balanços era concentrado nos comportamentos dos alunos na aula, particularmente nos comportamentos desviantes. Ao longo das etapas, a preocupação passou a ser o reforço dos aspetos positivos nas aulas e o progresso dos alunos nas suas aprendizagens. Nas últimas unidades de ensino, a preocupação enquanto professora estava focada em que os alunos chegassem ao fim do ano letivo com uma imagem positiva do professor. Por essa razão, nos balanços das aulas e nos momentos de instrução houve um esforço maior por ter um discurso calmo e paciente, reforçar a progressão dos alunos nas suas aprendizagens e levar na brincadeira algumas questões dos alunos.

A nível pessoal, a dimensão do clima relacional foi das dimensões que deu mais trabalho desenvolver, nomeadamente no que respeita às relações professor-aluno e aluno-tarefa, uma vez que as tarefas propostas em aula derivam do professor. A necessidade de procurar tarefas desafiantes, de ajustar os objetivos ao nível dos diferentes alunos e conjugar tudo isso em aulas, unidades e etapas levou-me a não me conformar com determinadas situações e a ter necessidade de procurar mais exemplos e exercícios e a desenvolver a criatividade para poder cativar os alunos nas tarefas da aula. No que concerne à relação do professor com os alunos, no início, por ser uma fase de conhecimento, a postura enquanto professora era mais rígida e pouco à vontade. Ao longo do ano fui tentando progredir e trabalhar no sentido de estar mais à vontade com os alunos, transparecer certeza, principalmente na informação transmitida e, assim, criar um clima positivo e de confiança com os alunos. Também adquiri mais confiança a falar, em situações de ter muitas pessoas a ouvirem. Para além disso, foi recorrente refletir sobre o facto de o professor ser exemplo para os seus alunos e que estes acreditam naquilo que o professor transmite. A confiança e determinação demonstradas nos diversos assuntos e matérias leva a que os alunos tenham mais segurança e confiem no professor para os auxiliar nas suas aprendizagens.

Disciplina

Segundo Jorge (2002), a indisciplina não se traduz num conceito único, pois pode descrever um espectro de comportamento que vai desde comportamentos de menor gravidade até situações extremas de violência. O mesmo autor defende que a indisciplina surge como consequência de um conjunto de variáveis, nomeadamente a insegurança, a necessidade de

atenção por parte de alguns alunos, a ansiedade, a falta de autodisciplina, o quociente de inteligência, o insucesso escolar, a origem socioeconómica e as características do contexto familiar dos alunos. Deste modo, sendo os comportamentos verificados consequência de dificuldades relacionais, “compete ao professor modelar tais comportamentos através do exercício de uma série de competências sociais tais como a empatia, a autenticidade, a consistência, o sentido de responsabilidade pessoal e de respeito pelos sentimentos e necessidades dos outros.” (Jorge, 2002, p.4) Por outro lado, Siedentop (1983) define que os comportamentos de disciplina ou apropriados são os comportamentos dos alunos consistentes com os objetivos educacionais ou com os objetivos de uma tarefa específica.

A promoção da disciplina em aula é algo que remonta à fase de planeamento da mesma. Uma aula bem planeada e refletida levará a que o pensamento em questões logísticas, por parte do professor, seja menor e este possa dar mais atenção aos alunos. A criação e assimilação de rotinas nas aulas permite que as oportunidades de ocorrência de comportamentos desviantes sejam menores, promovendo assim um clima de disciplina e organização. Brito (1989) e Mendes (1998) referem que a indisciplina verificada nas aulas de EF é resultado de lacunas ao nível da gestão da aula, verificando-se a necessidade de reduzir a frequência e duração dos episódios de organização, evitando comportamentos inapropriados por parte dos alunos. Por essa razão, o processo de planeamento da aula se torna algo importante na promoção da disciplina e prevenção de momentos em que os episódios de comportamentos de indisciplina tenham maior probabilidade de ocorrer. Jorge (2002) refere que o professor tem como tarefa principal planear atividades de grupo bem concebidas, intervindo de forma rápida e discreta no sentido de reagir e fazer face a comportamentos inadequados por parte dos alunos.

Jorge (2002) menciona que o estabelecimento de normas e procedimentos das aulas é uma medida que auxilia a promoção da disciplina nas aulas de EF. Ao longo do ano de estágio, a dimensão da disciplina em aula foi algo trabalhado e desenvolvido durante as várias etapas. No início do ano, a prioridade para o professor era a criação de rotinas de organização da aula. Estas rotinas, como é o caso da disposição dos alunos para os momentos de instrução ou os locais de reunião no início das aulas, vão sendo introduzidas e interiorizadas pelos alunos. Na turma do 8ºB, no início do ano, uma das dificuldades sentidas eram os recorrentes atrasos na chegada à aula, acabando por influenciar o desenvolvimento da mesma. As estratégias utilizadas para combater esta atitude passaram pelo aviso feito pelo professor, pela cronometragem do tempo de atraso, sendo um objetivo a diminuir na aula seguinte, e pela marcação de faltas de pontualidade. No entanto, no caso de alguns alunos, as estratégias utilizadas não revelaram sucesso. Nestes casos, os encarregados de educação dos alunos em causa foram informados através da descrição da situação e frequência da mesma nas informações da avaliação intercalar, realizada a meio do 1º período. Outra situação recorrente ao longo do ano e que, de acordo com a literatura, se demonstra potenciadora de comportamentos de indisciplina é o facto de se verificar um elevado número de alunos que não realiza a componente prática da aula. Segundo Brito (1989) e Rosado (1999) os alunos que se encontram dispensados de realizar a componente prática das aulas são potenciais focos de início de comportamentos inapropriados, que influenciam os colegas, principalmente no que se refere a comportamentos de tipo sonoro/verbal. Por esse motivo, foram delineadas tarefas para os alunos que estavam

dispensados, desde fichas relacionadas com a matéria e conteúdo das aulas até tarefas de ajuda e registo de resultados.

Outra situação decorrente nas aulas de educação física, e que se revelou um desafio da disciplina em aula, foram as conversas entre os alunos, enquanto decorriam os momentos de instrução. Este fator, não só exigia uma maior concentração do professor, de modo a conseguir transmitir a informação de forma coerente, mas também prolongava o momento de instrução, uma vez que era necessário a recorrente chamada de atenção aos alunos, para prestarem atenção e não conversarem em simultâneo. Após os avisos iniciais, sentiu-se a necessidade de colocar em prática algumas estratégias, que impedissem as conversas entre os alunos e permitissem que o professor realizasse a instrução de forma concisa e ocupasse pouco tempo, pois começou a verificar-se que o tempo dispensado no momento de instrução inicial era bastante superior ao que estava planeado, o que acabava por ter influência no decorrer da aula e na gestão do tempo desta. Para além do esforço por parte do professor, para realizar uma instrução mais curta e objetiva, algumas das estratégias utilizadas na situação descrita anteriormente passaram pelo questionamento dos alunos que estariam a conversar, por estipular a separação de determinados alunos no início da instrução ou pedir aos alunos para se sentarem por uma ordem específica, como por exemplo, por ordem alfabética ou intercalando um rapaz com uma rapariga. Por vezes, a aplicação destas estratégias revelou-se infrutífera, o que levou a pensar noutras soluções. Deste modo, quando na instrução inicial se verificavam conversas constantes por parte de alguns alunos, pedi que estes se deslocassem para a frente, sentando-se perto do professor e sem colegas ao seu lado. Isto fez com que se diminuíssem as conversas existentes e, conseqüentemente, o tempo de instrução inicial. As ditas conversas paralelas também se verificaram nas transições de exercícios, o que prolongava a explicação dos mesmos. Neste caso, na 4ª UE foi aplicada a estratégia de pedir aos alunos que se sentassem até se considerar que existiam as condições necessárias para a explicação do exercício. No início, a frequência destes momentos era elevada, o que fez com que a atenção dos alunos aumentasse, de forma a não se sentarem tantas vezes. Foi positivo o facto de ao longo do 2º período, principalmente, a frequência da utilização desta estratégia fosse diminuindo, encurtando também os momentos de instrução. Para além das estratégias já descritas, foram frequentes as conversas com os alunos, de forma a perceber em conjunto, o que poderia ser feito para melhorar estes momentos em aula.

Ao longo do ano, um dos estilos de ensino mais utilizado foi o estilo de ensino por tarefa, que permitia ter vários alunos em atividade, promovendo a autonomia dos mesmos. No entanto, por ser um estilo de ensino cujo papel do professor não é tão direto, é promotor de situações potenciadoras de comportamentos desviantes por parte dos alunos. Por essa razão e devido à ocorrência de situações de indisciplina, por vezes foi tentado o desenvolvimento de matérias num estilo de ensino por comando, mais massivo, permitindo um maior controlo da turma. Um caso concreto desta tentativa foi o ensino da matéria de dança, na qual os alunos de encontravam todos de frente para o professor, permitindo uma visão mais ampla sobre os alunos e conseqüente controlo da disciplina e ordem. Referente a situações de remediação da indisciplina, quando estas ocorreram optei por suspender momentaneamente o aluno da prática, conversando depois com o mesmo, ou no final da aula. Quando a ocorrência destes

acontecimentos se tornou mais frequente, os EE dos alunos foram notificados das atitudes dos seus educandos, através de recados escritos na caderneta do aluno. Em casos de maior gravidade, o aluno em questão foi suspenso da atividade na aula, sendo-lhe atribuída uma tarefa a realizar na biblioteca e marcada falta disciplinar.

A nível da formação pessoal, a dimensão de lecionação referente à disciplina foi uma área de bastante desenvolvimento ao longo do ano. As questões de manutenção da disciplina nas aulas são um interesse constante para o professor. No entanto, devido à minha personalidade, o equilíbrio entre o rigor e disciplina com a criação do clima positivo, levando as situações com um sorriso, nem sempre se revelou uma tarefa fácil. O aspeto mais trabalhado e que considero que seja um benefício para o futuro foi o desenvolver uma maior assertividade na tomada de decisões, não deixando simultaneamente de criar um ambiente positivo. Neste caso o desenvolvimento da assertividade veio estabelecer uma maior autoconfiança no professor, desenvolvendo também mais respeito pelo mesmo e uma maior disciplina nas aulas. Para um professor estagiário, no ano em que tem o seu primeiro contacto com a escola, nem sempre é fácil ter determinada reação perante um comportamento de indisciplina verificado pelos alunos. Nestes casos, no início, a tendência verificou-se ser a de não saber como reagir, criando um impasse na tomada de decisões. Por vezes, também surgia a vontade de dar uma segunda oportunidade ao aluno, crendo que um aviso fosse suficiente para chamar o aluno à razão. Com o decorrer do ano, a autoconfiança do professor também foi aumentando, reconhecendo que o seu papel na aula não pode passar despercebido e que as decisões, principalmente relativas à indisciplina, têm de ser tomadas no momento, não deixando agravar as situações. A SPTI também serviu para identificar que no caso dos alunos mais novos, do 2º CEB, é mais fácil manter a disciplina, no sentido em que vêm o professor como uma figura de autoridade. À medida que aumento a idade dos alunos e conseqüente nível de ensino, o fosso de idades para com o professor vai diminuindo, pelo que é mais difícil reconhecer uma figura de autoridade e manter a disciplina.

Professor-Treinador

Sendo parte integrante do processo de estágio pedagógico, uma das competências requeridas ao professor estagiário na área denominada “Participação na Escola” é a integração e envolvimento num núcleo de DE. De entre as possibilidades existentes, voleibol, badminton e atletismo, a escolha recaiu sobre a modalidade de voleibol, pelo facto de ser uma modalidade desportiva coletiva, e de ter identificado os jogos desportivos coletivos como uma das áreas de maior dificuldade no meu processo de formação.

O escalão de Infantis B feminino, composto por atletas nascidas em 2004/2005, é um escalão de continuidade, uma vez que existe na escola o escalão de Infantis A, de onde muitas atletas eram provenientes, e outras que já pertenciam a este escalão no ano passado. Apesar de ser um escalão feminino, verificou-se, no início do ano, o interesse da modalidade por alguns rapazes. Desse modo, o núcleo integrou nos seus treinos um grupo de seis atletas masculinos, que também participaram em alguns convívios. A divulgação do núcleo de DE decorreu através de duas formas. Elaborei cartazes que foram afixados pela escola, no sentido de recrutar novos atletas. Para além disso, foram estabelecidas algumas conversas de cariz informal da professora orientadora com alunos que já conhecia e que poderiam ser potenciais atletas do núcleo. Esta ação revelou-se preponderante no recrutamento de atletas, para além de ter sido um exemplo de como a relação professor-aluno não se resume ao espaço de aula.

O escalão de Infantis B feminino, de voleibol, era constituído por um total de 34 alunos – 28 raparigas e seis rapazes. Os treinos realizavam-se duas vezes por semana, sendo um treino de 45 minutos e o outro de uma hora e meia. Uma vez que a escola possui um sistema de *roulement* dos espaços onde é lecionada a disciplina de EF, o espaço de treino variou entre exterior e interior, uma vez que decorriam aulas num horário coincidente ao dos treinos. Este facto condicionou um pouco a planificação, nomeadamente quando o local era exterior e as condições climáticas não o permitiam, pelo que era destinado a o treino o espaço do meio do pavilhão. Este espaço, pelas suas reduzidas dimensões, possibilitou a realização de pequenos torneios, treinando assim a situação de jogo e o contexto de competição.

O quadro competitivo definido para este escalão era composto por duas fases, a primeira de apuramento e a segunda denominada fase final. A primeira fase foi constituída por um total de três encontros, na qual, no final, passavam à fase final duas equipas/escolas de cada grupo. A fase final era constituída por dois encontros. Tendo a nossa equipa sido apurada para a fase final, esteve presente nos cinco encontros realizados. Todos os encontros realizaram-se na região de Lisboa. No que concerne ao acompanhamento das atletas aos torneios, apenas não estive presente no primeiro torneio por motivos de compromissos na faculdade. O acompanhamento dos atletas aos torneios revelou-se uma possibilidade de desenvolver as relações existentes ao nível da dimensão treinador-atleta, uma vez que era um contexto diferente do vivido em situação de treino. Para além dos torneios também foram promovidos dois convívios, organizados pelo núcleo, proporcionando mais uma oportunidade de desenvolvimento do contexto de jogo, sem o cariz formal e a pressão da situação competitiva oficial. Estas oportunidades permitiram um desenvolvimento da “inteligência”, definida por Graça & Oliveira (1994) como “a capacidade de adaptação a novas situações, isto é, enquanto capacidade de elaborar e operar respostas adequadas aos problemas colocados pelas situações

aleatórias e diversificadas que ocorrem no jogo (noção de adaptabilidade)”(p.12). Também, segundo os mesmos autores, outra importância dos JDC é o desenvolvimento da cooperação entre os elementos da equipa, vista como “o modo de comunicar através do recurso a sistemas de referência comuns, que no caso vertente são essencialmente de natureza motora (noção de equipa).” (Graça & Oliveira, 1994, p.11)

As situações de jogo formal e de competição, ainda que pudessem ser de convívio, consistiram em oportunidades, não só de desenvolvimento de aspetos técnico-táticos por parte das atletas, mas também de valores de interajuda e espírito de equipa, pois “para cooperar e levar de vencida a oposição dos adversários dever-se-á desenvolver nos praticantes o espírito de colaboração e de entreajuda, podendo o jogo constituir-se como um campo privilegiado para que os praticantes expressem a sua individualidade, manifestem as suas capacidades e simultaneamente aprendam a subordinar os interesses pessoais aos interesses da equipa” (Graça & Oliveira, 1994, p.11)

No que concerne ao planeamento e condução dos treinos de DE, no início, por ser uma área nova na formação pessoal, a ação principal passou por acompanhar a professora responsável pelo núcleo, observando os exercícios e dinâmicas utilizados. Ao longo do primeiro período foi maioritariamente este acompanhamento que foi realizado, tendo sempre liberdade para propor e interagir nos treinos. Por vezes, algumas partes do treino, como os momentos de aquecimento traduziram-se em oportunidade de interação e condução de forma autónoma. Também se verificou a oportunidade devida de orientar um treino completo de forma autónoma. Este facto foi crucial no sentido da criação de autonomia nesta área, levando a um planeamento do treino de forma mais pormenorizada e orientada para determinados objetivos. Esta também foi uma experiência que contribuiu para ter um contacto inicial com uma situação que veio a decorrer durante o ano, que foi a de dinamizar uma sessão de treino de forma autónoma. De forma a poder preparar-me melhor para as funções a desempenhar e para chegar de maneira mais eficaz aos atletas, respondendo às suas necessidades, recorri ao estudo autónomo sobre a modalidade e exercícios a esta associados.

Durante uma primeira fase de treinos, os princípios abordados foram realizados de uma maneira geral, permitindo que todos os alunos pudessem melhorar a sua técnica e consolidar os gestos técnicos da modalidade. Uma vez que era o início do ano e alguns alunos eram novos neste escalão, não se tornou necessária uma acentuada diferenciação do treino. Ao longo do segundo período, por haver mais torneios de apuramento e por, devido à entrada de novas atletas no núcleo, ser mais evidente a diferenciação do nível de técnica das mesmas, procedeu-se a uma diferenciação do treino para os alunos que já apresentavam as noções básicas bem consolidadas e executavam com correção técnica e tática as suas ações, e os que ainda necessitavam de algum aperfeiçoamento e consolidação nos gestos técnicos básicos. Por este motivo, o grupo foi dividido em dois, tendo a oportunidade de desenvolver autonomamente o planeamento e condução dos treinos das alunas que necessitavam desenvolver o sistema de jogo 2x2. Neste grupo o trabalho desenvolvido começou por ser baseado na consolidação dos gestos técnicos da modalidade. Para isso o foco traduziu-se na realização de exercícios de cariz mais analítico, terminando sempre o treino com situação de jogo. Mesquita (1994) refere que “O jogo deve estar presente em todas as etapas de aprendizagem do Voleibol. Ele constitui um

meio pedagógico fundamental ao possibilitar a obtenção de prazer e de êxito, condições indispensáveis para a obtenção de sucesso em qualquer atividade.” (p.161), e que é necessária a adoção de estratégias diversas, no sentido de promover situações facilitadoras de sustentação de bola. A autora defende a utilização de situações de jogos reduzidos, uma vez que “ao corresponderem a estas necessidades constituem um meio por excelência na aprendizagem desta modalidade. [voleibol]” (Mesquita, 1994, p.162). No início começou por ser uma situação de jogo condicionada, no número de toques e gestos a utilizar, evoluindo para uma situação de jogo formal em sistema 2x2. Este facto obrigou-me à pesquisa e procura de novos exercícios que pudessem desenvolver a técnica e motivar os alunos. Numa fase posterior, consolidou-se o jogo em sistema de 2x2, sendo a prioridade o manter a bola em jogo, verificando-se a passagem da mesma de um lado para o outro da rede e a sustentação de bola por parte das equipas, através de dois ou três toques. No final do ano, foi possível verificar que o jogo era realizado de forma fluida, dando primazia à realização de três toques por cada equipa. Pelo desempenho em jogo já se demonstrar mais consistente e desenvolvido, por vezes, as atletas incorporaram equipas do sistema 4x4, integrando o treino das restantes atletas. Isto possibilitou um desenvolvimento das ações táticas, realizando três toques, em que o segundo era do jogador em posição de passador, iniciando também a realização do gesto técnico de remate.

Em relação ao planeamento e condução do treino verificaram-se algumas dificuldades iniciais. Em primeiro lugar a definição de objetivos para o grupo, associados aos exercícios a desenvolver. Primeiramente comecei por aplicar exercícios que tinha observado serem aplicados pela professora responsável. No entanto, para manter a motivação dos alunos e experimentar diferentes exercícios para os mesmos objetivos, realizei estudo autónomo e pesquisa para tal efeito. Com o decorrer do ano, fui desenvolvendo maior confiança e autonomia na condução dos treinos e na relação com as atletas. A planificação dos treinos, para além dos projetos definidos em cada etapa acabou por não ser realizada de maneira mais formal e específica. Este facto foi um ponto menos positivo, pois poderia ter sido alvo de mais pormenor, organização e criatividade. Também com o evoluir dos treinos, a dificuldade sentida, em paralelo com a lecionação das aulas de EF, relativamente à transmissão de feedback foi sofrendo melhorias. O facto de desenvolver conhecimento na modalidade permitiu aumentar a frequência e a especificidade do feedback transmitido. Esta evolução teve consequências na lecionação de EF, uma vez que também aí aumentei o feedback transmitido e a sua especificidade.

Apesar de o maior foco estar com o grupo que se encontrava a desenvolver o sistema de jogo 2x2, também fui acompanhando o grupo mais desenvolvido, que progrediu para o sistema de jogo 4x4, utilizado nos jogos do quadro competitivo deste escalão. Para além dos treinos, este acompanhamento também foi realizado nas competições. O acompanhamento e organização de convívios ou jogos do quadro competitivo foi uma oportunidade na qual percebi e pude contribuir na logística e organização necessárias nestas ocasiões, aprendendo o que se deve ter em conta e como organizar um torneio. O acompanhamento realizado nas competições traduziu-se numa forma mais próxima e concreta de verificar a evolução das atletas. No fim do ano, o escalão de Infantil B feminino de voleibol, da EBSC, obteve o segundo lugar na classificação do quadro competitivo do DE, tendo conquistado a medalha de prata.

Desde o início, que a integração de um núcleo de DE se constituiu um desafio a nível de desenvolvimento pessoal e profissional. Primeiramente, o facto de nunca ter estado diretamente ligada à vertente do treino desportivo era por si só uma dificuldade, tornando esta área de intervenção como algo de novo. Também a falta de conhecimento na área, e ainda mais pormenorizadamente, da modalidade específica levava a que este desafio tivesse maiores dimensões. Desse facto careceu a existência de estudo autónomo, quer a nível técnico-tático da modalidade, quer à procura de exercícios e progressões para o desenvolvimento da técnica das atletas, a observação das estratégias e exercícios utilizados pela professora responsável e conversa informal com a mesma e com outros docentes que lecionavam a modalidade nos outros escalões.

Sendo o voleibol uma modalidade coletiva, levou a que a integração do núcleo do DE constituísse uma ferramenta para aumentar o conhecimento e desenvolver a área dos JDC, que foi identificada no Plano Individual de Formação (PIF) como uma das áreas propostas ao desenvolvimento durante o processo de estágio pedagógico. Foi também uma oportunidade para aprofundar o conhecimento sobre a matéria de voleibol, permitindo identificar mais facilmente as componentes técnicas e os erros de execução que os alunos costumam realizar. Consequentemente, o feedback existente perante os gestos e ações executados no voleibol melhorou ao longo do ano, no sentido de se ter tornado mais frequente e específico. Esta questão particular foi importante no *transfer* desse conhecimento para a condução das aulas de EF, aumentando o feedback transmitido na matéria de voleibol.

A ação desenvolvida nesta área contribuiu para a aquisição de autonomia no desempenho da função de professor, neste caso professor-treinador, com a junção de maior confiança em ações realizadas na vertente do treino desportivo. Foi também uma oportunidade de intervir e verificar a evolução dos alunos e das suas aprendizagens, principalmente quando no fim do ano letivo demonstraram realizar um jogo com ações técnico-táticas adequadas, quer em sistema de 2x2, quer em 4x4. Esta experiência foi positiva e contribuiu para adquirir maior confiança na minha intervenção com os alunos e mais convicção nas tarefas que proponho em aula/treino.

Diretor de Turma - uma visão com um olhar diferente

O Diretor de Turma (DT) é um professor com uma função privilegiada e diferente. Ser DT é uma oportunidade de conhecer os alunos com quem se trabalha, para além do que determinada disciplina escolar exige. A necessidade de criar relações com os intervenientes, os alunos, ser meio facilitador do seu processo de ensino-aprendizagem, não só do currículo escolar, mas também de crescimento pessoal e aquisição de valores, permite que o DT estabeleça um contacto que trespassa as paredes da sala de aula. Torna-se necessário conhecer cada ser, cada aluno, na sua essência, no seu contexto, com a sua história. Boavista & Sousa (2013) afirmam que “O Diretor de Turma é assumido como sendo uma figura de gestão intermédia da escola, depositário de responsabilidades particulares no que concerne à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e sua integração no ambiente escolar, assim como ao relacionamento estabelecido entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar” (p.90).

Durante o processo de estágio pedagógico pressupõe-se que o professor estagiário tenha oportunidade para entender a importância da relação existente entre a escola e o meio, promover iniciativas para o desenvolvimento dessa relação e desenvolver competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma. Deste modo é proposto ao professor estagiário o acompanhamento de direção de turma, ao DT da turma a que leciona EF. O DT constitui “um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa.” (Boavista & Sousa, 2013, p.80). Este acompanhamento pressupõe não só os processos administrativos e as aulas de Formação, mas também todo o trabalho decorrente das relações que o DT desenvolve em várias vertentes, com o CT e restante comunidade docente e não docente, com os pais e EE e com a própria turma. Esta tríplice é apoiada por Boavista & Sousa (2013), quando ao reconhecerem a função do DT afirmam: “Reconhece-se este gestor pedagógico como acumulando uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma.” (Boavista & Sousa, 2013, p.80).

Outra competência integrante desta área do Estágio Pedagógico é a realização do estudo de turma. A realização do estudo de turma integra uma das competências do DT, estipuladas no Regulamento Interno, que dita que compete ao DT “Elaborar a caracterização da turma.” (*Regulamento Interno*, 2015, p. 24). O estudo de turma foi realizado tendo por base a aplicação de três instrumentos: um questionário de caracterização do aluno, disponível na plataforma INOVAR; um questionário sociométrico, do qual foram gerados sociogramas; e uma ficha individual do aluno, relativa à disciplina de Educação Física. Este último instrumento foi utilizado numa perspetiva de complementar a informação adquirida com os outros dois instrumentos. Após o devido preenchimento dos questionários estes foram alvo de análise, através dos *softwares Office Excel e GroupDynamics*. Foi possível retirar-se informações sobre as características dos alunos, as suas aspirações futuras, os seus hábitos quotidianos, o seu interesse pela escola e pelas disciplinas e sobre as relações estabelecidas no interior da turma. O estudo de turma revelou ser uma ferramenta benéfica no sentido em que permitiu conhecer um pouco mais sobre os alunos com os quais trabalhamos diariamente. Uma vez que os alunos contactam com vários professores, para além de apresentado em reunião de CT, o estudo de turma foi também divulgado a todos os professores pertencentes ao CT do 8ºB. A transmissão das informações contidas no estudo de turma vai ao encontro do que está estabelecido legalmente, na Portaria nº 921/92, 10º, alínea c), em que uma das competências atribuídas ao DT é “Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento.” A realização do estudo de turma no início do ano letivo foi uma ferramenta que permitiu conhecer um pouco mais os alunos logo no início, o que facilita a relação com os mesmos, numa fase inicial, caracterizada por muitos aspetos de novidade, com professores e alunos novos.

O DT traduz-se como o elo de ligação entre os alunos da turma e os restantes professores pertencentes ao CT, e que lecionam as diversas disciplinas à turma. Por essa razão,

torna-se necessário estabelecer contacto com os diversos professores, no sentido de perceber qual o percurso que os alunos estão a realizar e se existem casos onde seja necessária alguma intervenção ou resolução de problemas pontuais.

A realização do estudo de turma foi considerada um primeiro passo para este contacto. O facto de o estudo de turma ter sido divulgado e apresentado ao CT, permitiu que os professores pudessem conhecer um pouco mais os alunos com os quais trabalharam ao longo do ano e ter conhecimento de informações consideradas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Para além de conversas de cariz informal, o momento por excelência para o contacto do DT com os restantes professores são as reuniões de CT. Ao longo do ano existiram seis reuniões, uma no início do ano letivo, três destinadas à avaliação sumativa dos alunos e duas de propósito intercalar. O facto de ter estado presente e acompanhado todas as reuniões permitiu a oportunidade de contactar mais com os professores e entender o percurso de alguns alunos. Nestas reuniões auxiliiei a DT no que concerne a tarefas de cariz burocrático, disponibilizando-me, tanto na preparação como no decorrer das reuniões. O facto de por vezes a DT preparar alguns aspetos das reuniões em casa, não possibilitou que estivesse tão presente no desenvolvimento dessas tarefas. Apesar da participação nas reuniões e de, por exemplo, me disponibilizar para realizar a planta da sala de aula, consoante as opiniões transmitidas pelos professores, considero que a minha intervenção nas mesmas poderia ter sido mais ativa, no sentido de pronunciar a minha opinião sobre alguns alunos ou assuntos discutidos.

Com o decorrer do ano foram realizadas conversas de cariz informal junto dos professores da turma, no sentido de perceber alguns casos dos alunos em determinadas disciplinas e a forma de solucionar possíveis problemas. Por exemplo, fui averiguando se a falta de assiduidade e pontualidade de determinados alunos era comum a todas as disciplinas ou exclusiva de alguma disciplina, assim como os comportamentos desviantes da tarefa e o empenho demonstrado nas tarefas propostas. Este facto também permitiu atuar de forma mais eficaz junto dos alunos e transmitir informações aos pais e EE, nas reuniões de EE. Mantive sempre a comunicação com a DT, aquando de assuntos relacionados com os alunos, quer na disciplina de EF, quer nas restantes, quando ia tomando conhecimento, de forma a estarmos sempre em sintonia.

O papel do EE é de extrema importância no percurso que o aluno se encontra a desenvolver durante os anos de escolaridade. O Regulamento Interno explicita que “O direito à educação das crianças e jovens, implica a participação dos pais e encarregados de educação enquanto principais responsáveis pela educação dos seus filhos/educandos.” (*Regulamento Interno* (2015), Secção IX, art. 124º, p. 41). No entanto, Boavista & Sousa (2013), no estudo que realizaram, concluíram que por vezes o DT tem mais dificuldades na comunicação com os pais e EE, devido ao facto de a realidade das famílias estar alterada, havendo cada vez mais famílias reestruturadas, concluindo que “desta forma, a realidade das famílias não contribui para a participação efetiva na vida escolar dos alunos.” (Boavista & Sousa, 2013, p.90). O DT é o elo de ligação, por excelência, entre o EE e a escola. Torna-se importante que as informações transmitidas aos EE sejam precisas e atualizadas, de forma a que possam também atuar junto

dos seus educandos, permitindo um melhor desempenho dos mesmos em determinadas situações. Consta na lei e no Regulamento Interno da EBSC que uma das competências do DT passa por “Manter atualizado o registo de faltas dos alunos e convocar os Encarregados de Educação sempre que o aluno atinja metade do limite e a totalidade de faltas injustificadas e informar, regularmente, os Encarregados de Educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento, comportamento e assiduidade.” (*Regulamento Interno*, art. 60º, ponto 9, p. 24). Por essa razão procurei manter sempre a plataforma INOVAR atualizada, em particular no que concerne à marcação de faltas, de forma a dar feedback aos EE sobre os dados dos seus alunos, relativos ao comportamento, assiduidade e aproveitamento.

No horário de DT encontra-se definida uma hora para atendimento dos EE. Pelo facto de ter aulas na faculdade coincidentes com esse horário não me foi possível estar presente na maioria das reuniões de atendimento aos EE, o que se constatou ser uma dificuldade ao longo do ano. No entanto, sempre que estas se realizavam fora do horário proposto, tentava tomar conhecimento prévio, para poder estar presente e acompanhar as mesmas. Esta foi uma oportunidade para ter um contacto mais próximo com os EE e auxiliar na resolução de alguns problemas com os alunos, e também para aprender como deve ser feita a abordagem junto dos EE, bem como a burocracia inerente ao processo. Em relação às reuniões com todos os EE, estive sempre presente e ajudei a preparar as mesmas, tendo uma participação ativa. O facto de o menor aproveitamento da turma se verificar às disciplinas de Matemática e EF, que correspondem às disciplinas lecionadas pela DT e pela professora estagiária, fez com que, naturalmente, esses assuntos fossem tratados e esclarecidos por ambas nas reuniões de EE. As reuniões de EE foram uma oportunidade exclusiva para entrar em contacto com alguns pais e EE de alguns alunos. Dado esse momento ser exclusivo, aproveitei a oportunidade para comunicar e conversar sobre algumas situações particulares, nomeadamente referentes à falta de pontualidade e a faltas de material que impediam os alunos de realizarem a componente prática das aulas de EF.

Como referido anteriormente, outra vertente do meio do DT é a relação que este estabelece entre a turma e os alunos. A relação do DT com a turma e os alunos que a constituem é uma relação privilegiada, no sentido de haver um conhecimento mais profundo entre ambos e uma proximidade que não existe com os outros professores. O facto de acompanhar as funções de DT possibilita uma relação diferente com os alunos, desenvolvendo uma maior confiança entre ambas as partes. A existência de conversas de cariz informal, dentro ou fora das aulas de formação também permitiram o estreitamento dessas relações.

Para além de todas as tarefas inerentes à função de DT, este é também o responsável pela leção das aulas de Formação, nas quais são abordados e desenvolvidos assuntos da turma ou temas relacionados com a cidadania. Em conversa com a DT do 8ºB, esta concedeu-me a oportunidade de assegurar as aulas de Formação de forma autónoma, sendo responsável pelos temas abordados e as dinâmicas utilizadas para o desenvolvimento dos mesmos. Apesar de a EBSC fornecer uma calendarização dos temas para o ano letivo, fiz um levantamento dos temas que os alunos tivessem interesse em ser desenvolvidos, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos e da sua realidade. Foram desenvolvidos os temas referentes à igualdade e direitos humanos, racismo, adolescência, violência, sexualidade e afetos, tabaco,

álcool e drogas. Nas dinâmicas utilizadas para os diferentes temas, procurei que fossem diferentes do contexto de aula. Utilizei algumas dinâmicas de grupo e promovi situações de debate, para que os alunos pudessem partilhar as suas opiniões, contribuindo para o crescimento de todos. A utilização de dinâmicas foi uma facilidade sentida neste processo, uma vez que o facto de ser escuteira permite ter um conhecimento das mesmas e facilidade na sua aplicação. Também foi uma oportunidade para propor atividades diferentes do contexto de aula, motivando os alunos e fomentando uma relação diferente da mantida nas aulas de EF. As dificuldades sentidas, vão ao encontro das que também se sentiram nas aulas de EF, que se relacionam com o comportamento dos alunos, os quais muitas vezes impediam que as dinâmicas decorressem de forma fluida, devido à existência de conversas constantes aquando da explicação das dinâmicas. Foi positiva a contribuição dos alunos no debate dos diversos temas, e muitas vezes os próprios sentiram que não tinham oportunidades de debater assuntos de forma informal durante as restantes aulas. Uma vez que a planificação sofreu alterações por diversos motivos, quer por influência de fatores externos como a existência de greves e outras situações à sexta-feira, quer por surgirem assuntos da turma com prioridade para serem tratados, não foi possível abordar todos os temas previstos. Esta constante reformulação também se traduziu num obstáculo, que foi sendo adaptado ao longo do ano, levando a que desenvolvesse, a nível pessoal, enquanto professora, a capacidade de flexibilidade e de me adaptar às diversas circunstâncias.

A experiência de acompanhamento de DT revelou-se uma experiência positiva. Esta experiência permitiu tomar conhecimento das funções inerentes a um DT. Para além das tarefas administrativas, o DT funciona como elo de ligação entre diversos intervenientes, alunos, professores, escola e EE. Isto permitiu enriquecer a minha formação, no sentido de entrar em contacto e intervir em cada uma destas ligações. Para além disso foi muito importante, principalmente na relação com os alunos, onde tive a oportunidade de os conhecer um pouco melhor, sem ser no contexto da EF, o que me permitiu aproximar mais dos alunos da turma do 8ºB. Ao longo do ano fui aumentando a minha confiança no desempenhar das tarefas e também na relação com os alunos. Algumas tarefas de cariz administrativo foram sendo desenvolvidas ao longo do ano, no início com alguma dificuldade por serem novidade, mas com o decorrer do tempo foram sendo interiorizadas. No início do ano também foi mais difícil a tomada de iniciativa e ser proactiva nalgumas tarefas, uma vez que são muitas vertentes que são novidade para o professor estagiário. No entanto, foi um dos meus focos durante o processo de estágio pedagógico, tendo evoluído na tomada de iniciativa, nomeadamente no que respeita às aulas de Formação. Foi uma experiência que também contribuiu, para além da autonomia e capacidade de adaptabilidade, para o desenvolvimento da capacidade criativa, tentando sempre motivar e cativar os alunos.

Conclusões – somos o que vivemos

Após um ano de estágio, foram várias as aprendizagens a diversos níveis, quer a nível pessoal e de formação, quer a nível do processo de lecionação. No início do ano, as solicitações das várias áreas do guia de estágio levaram a que o trabalho a desenvolver por vezes se revelasse mais difícil, pelo facto de o ritmo estar a ser ajustado e por serem solicitados documentos que tinham sido referenciados no primeiro ano de mestrado, mas que nunca tinham sido realizados pelos estagiários. A partilha do trabalho realizado, quer com o colega de núcleo de estágio, quer com os professores orientadores e o núcleo de estágio da ULHT, auxiliou na partilha de experiências, na ultrapassagem das dificuldades e obstáculos que surgiram e na aquisição de um ritmo de trabalho que, apesar de árduo e exigente, permitisse completar todas as tarefas propostas, em simultâneo com o acompanhamento dos alunos.

A nível pessoal, este ano foi uma aprendizagem, nomeadamente no sentido de perceber, apesar do perfeccionismo inerente à minha personalidade, que nem tudo vai correr bem à primeira tentativa, e tudo pode ser modificado e melhorado. O importante foi desenvolver a capacidade de, perante uma situação, não bloquear e pensar numa solução. Também se tornou importante adotar a perspectiva de que qualquer solução pode e deve ser experimentada, pois o ano de estágio serve para isso, e só experimentando é que se verifica se resulta ou não e o que resulta para um grupo de alunos pode não resultar para outro.

A relação afetiva com os alunos, no sentido de promover um ambiente positivo no contexto das aulas, sempre foi uma prioridade a desenvolver, pois senti que se cativasse os meus alunos seria meio passo para que não só as aulas decorressem com sucesso, mas que os mesmos obtivessem um clima favorável às aprendizagens. Nem sempre se revelou fácil a criação de um clima positivo, muitas vezes devido a comportamentos de indisciplina verificados por parte dos alunos. Por vezes, a reação enquanto professora foi de chamar a atenção para os comportamentos, mantendo uma postura mais séria e distante dos alunos. A frequência destes comportamentos fez com que durante a aula me deixasse afetar pelos mesmos. Com o passar do ano, uma das resoluções pessoais foi tentar resolver as situações de indisciplina no momento, e sorrir mais para os alunos, tentando fazer do clima da aula um clima agradável entre todos. Esta preocupação foi grande, principalmente na última etapa, pois queria que os alunos levassem uma imagem positiva das aulas e do professor.

No processo de lecionação, enquanto professora estagiária, os primeiros meses revelaram-se complicados porque é difícil a passagem da função de aluno para a de professor, uma vez que nem sempre se revelou ser claro o discernimento de que já possuíamos a responsabilidade e autoridade de um professor, ainda que o intervalo de idades para com os alunos fosse reduzido. A responsabilidade de passar de "recetor" de informação para "transmissor" de conhecimento foi levada com o devido peso, proporcionando oportunidades de partilha mútua com os alunos, procura de informação para esclarecimento dos alunos e desenvolvimento da convicção nos momentos de instrução, não deixando de ter consciência e apresentar o facto de que não possuímos todo o conhecimento e que, quando por alguma razão não sabia responder, ia procurar a resposta às questões dos alunos. Este facto permitiu criar alguma confiança na relação com os alunos. No início do ano de estágio foi-me dita a seguinte

frase: "Olha os teus alunos com amor". E esse tornou-se o pensamento transversal a todo o ano. Tinha plena consciência de que de nada serviria ensinar se não conseguisse chegar aos alunos, as pessoas às quais queria transmitir informação. O desenvolvimento da área quatro, no que respeita ao acompanhamento das funções de DT, permitiu criar uma conexão com os alunos diferente da existente nas aulas de EF, conhecendo um pouco a história de cada aluno, os seus sonhos e as suas ambições para o futuro. Foi muito bom vivenciar uma comunidade empenhada nos seus alunos e preocupada com a sua formação e crescimento. O trabalho conjunto de professores, DT, comunidade escolar e EE permite um maior apoio no desenvolvimento do aluno. Este ano possibilitou também verificar, uma vez mais, que o trabalho do professor não se resume à sua sala de aula, uma vez que a interação com alunos e restante comunidade transcende as paredes da sala de aula e o horário das aulas lecionadas. Esta conclusão foi ainda mais comprovada no acompanhamento das funções de DT, incluindo todo o trabalho de cariz burocrático que esta função exige. A relação afetiva estabelecida com os alunos e restante comunidade escolar leva a que em qualquer lado pensemos na escola, ou quando surge alguma dificuldade, pensemos em diversas soluções e estratégias, fora do recinto escolar. É algo que me acompanha, mas que também me comprova que os alunos são importante e que não são meros espectadores das aulas. Chegando o final do ano de estágio reflito que se isso não acontecesse, então esta não seria a minha vocação. Foram várias as vezes em que me deparei com situações fora da escola em que estava a pensar nos meus alunos e em como arranjar novas estratégias para a sua aprendizagem. Para um professor, um aluno atingir os objetivos propostos ou ultrapassar as dificuldades é como um presente que lhe é oferecido. Por essa razão foi constante o pensamento em como podemos chegar mais aos alunos e ajudá-los no seu processo de ensino-aprendizagem, encontrando novas estratégias e abordagens.

Em relação à área um, nomeadamente à lecionação e gestão da aula, esta foi a área mais desenvolvida a nível pessoal e que, simultaneamente, apresentou mais obstáculos e desafios. Passar do papel de aluno para o papel de professor acarretou algumas preocupações e focos de desenvolvimento pessoal que, enquanto professora estagiária não tinha equacionado no início do ano. O professor é visto pelos alunos como uma figura de referência. Neste sentido, a evolução ao longo do ano centrou-se na demonstração de convicção perante os alunos na transmissão de informação e comunicação de forma clara e abrangente, tentando chegar a todos os alunos, não deixando de evidenciar que o professor é um ser humano como todos os outros e que também pode errar. Ao longo do ano tive consciência de que a comunicação vai muito além das palavras. Por essa razão sinto que evoluí na maneira de comunicar, procurando transmitir a informação de uma forma mais calma, respirando durante o discurso e sorrindo mais. Nem sempre foi tarefa fácil, mas com o passar do ano o à vontade com as questões logísticas das aulas também foi aumentando, o que permitiu focar a atenção em pequenos aspetos, como o facto de tentar sorrir mais para os alunos. Este facto, aparentemente insignificante, foi ponto de partida para a criação de um clima de aula mais positivo, levando posteriormente a outros benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

É possível comparar a área de gestão de aula ao esboço de um desenho. No início do ano temos algumas ideias, ténues e em linhas mal definidas, do que deverão ser as aulas, qual o nosso planeamento e quais as ações perante determinadas situações. Mas nada disso se

traduz no “quadro” final que vivenciamos nas aulas. Por vezes, aquilo que planeamos para uma aula sofre uma volta de 180° e corre tudo ao contrário do que tínhamos previsto. Enquanto professores estagiários, ansiamos ter logo o desenho pronto, a tinta, com as linhas do que fazemos bem definidas. Aprendi que o esboço é necessário. A flexibilidade do nosso planeamento tem de ser algo constante e quase intrínseco no pensamento de um professor, capacidade que se vai desenvolvendo ao longo das experiências de lecionação. A aquisição desta capacidade de flexibilidade leva a uma melhor e adequada gestão do tempo de aula, que demonstrou ser, para mim, um dos maiores obstáculos neste caminho de estágio. Outra coisa que não podemos planear no nosso “desenho” é que o bico do lápis se parta, a tinta acabe ou a superfície onde desenhamos não seja plana, isto é, há situações que decorrem durante a aula que são impossíveis de prever e que exigem da parte do professor um desenvolvimento da criatividade na resolução de problemas e criação de estratégias. Por vezes consideramos que já pensámos em todas as opções, que não há mais nada que possamos fazer para ultrapassar determinada situação. Nestas alturas valeu a pesquisa e estudo autónomo, mas mais ainda a partilha com os professores orientadores, com os colegas estagiários e com os restantes professores do GEF. Aprendi também que só sabemos se uma estratégia tem sucesso se a experimentarmos, ou seja, mesmo a ideia que à partida nos pareça inviável, pode dar resultado.

A semana de professor a tempo inteiro revelou-se uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento muito enriquecedora. Foi a experiência mais aproximadora do que será a vida de professor, e que levou a uma capacidade de organização e planeamento maior, e também de adequação e flexibilidade de exercícios e linguagem, uma vez que percorremos turmas desde o 2º ciclo do ensino básico até turmas do ensino secundário. Foi interessante verificar que o foco de um professor durante a aula varia de acordo com a faixa etária dos seus alunos e o que numa turma deverá ser prioridade de desenvolvimento poderá não se adequar a outra. Apesar de se resumir a uma semana, considero que seria positivo a realização de uma nova semana de professor a tempo inteiro, ou mais no início do ano ou no final, de forma a se verificar a evolução na lecionação e planeamento das aulas, nomeadamente para o professor estagiário conseguir analisar e vivenciar alguma evolução no desempenho das suas funções, o mais aproximado possível no contexto real. Também a cooperação no projeto do 1º ciclo do ensino básico foi uma forma de consolidar os conteúdos e aprendizagens que devem ser desenvolvidas nas idades mais novas, as quais deveriam estar adquiridas pelos alunos que entram para o 5º ano. Uma vez que muitas vezes se verificam lacunas a este nível, o projeto de coadjuvação nas turmas do 1º CEB vem permitir uma melhor consolidação dessas aprendizagens, levando a que os PNEF sejam aplicados na sua extensão. Para além de todos os desenvolvimentos na área da lecionação, a semana de professor a tempo inteiro veio, a nível pessoal, confirmar-me e derrubar um dos receios sentidos por vezes durante o ano e que suscitou algumas dúvidas, que foi o facto de ser capaz de “ser professor” de várias turmas ao mesmo tempo.

Para além da área quatro do guia de estágio que, através do acompanhamento das funções de DT, permite um maior contacto com a comunidade escolar, nomeadamente com os outros professores do conselho de turma e com os EE, também a organização de torneios e a participação em atividades promovidas pelo GEF constituíram pontes importantes na criação e

desenvolvimento de laços com a toda a comunidade escolar. Para além de todo o envolvimento e de nos permitir conhecer processos logísticos que à partida nos eram desconhecidos, a organização destas atividades permitiu que agíssemos em autonomia e responsabilidade, exigindo aos professores estagiários iniciativa na organização e realização dos torneios. Em todas essas atividades foi claro que, apesar de terem tido sucesso, estas deveriam ser planeadas com maior antecedência, de forma a diminuir o número de fatores a resolver em cima da hora. A organização do torneio do jogo do mata também se tornou uma experiência enriquecedora no sentido de se realizar num contexto desconhecido, fora da escola, e com turmas com as quais não tínhamos nenhum contacto anterior (turmas do 4º ano do 1º CEB). Ainda relacionado com o envolvimento e participação ativa na vida escolar, o trabalho de investigação-ação desenvolvido, de acordo com a área dois do guia de estágio, levou-nos a refletir sobre as decisões e normas adotadas pela escola e a ter perceção de como essas decisões afetam a atividade dos professores. Este projeto foi uma oportunidade de contacto com outros professores, de outras áreas disciplinares, que, mais do que os resultados do estudo realizado, deu para perceber que todos os professores têm o seu foco nos alunos e que se preocupam em desenvolver as melhores estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O ano de estágio é, por si, um ano de desafios. Logo no início do ano escolhi sair da zona de conforto no que toca aos JDC e, por isso, na vertente associada ao DE, a modalidade escolhida foi o voleibol, sendo uma oportunidade de desenvolver a área de treino desportivo e dos JDC, identificada como uma das áreas de maior dificuldade no processo de formação. O acompanhamento desta modalidade foi promotor de um desenvolvimento a nível pessoal, quer a nível de conhecimento e desenvolvimento de trabalho na área do treino desportivo, mas também a nível da confiança demonstrada perante alunos e atletas e da capacidade de procurar informação e ajuda nas áreas em que apresentamos maior dificuldade. A envolvimento no DE levou a que estivesse mais desperta para aprender e experimentar novos exercícios, verificar se funcionam, sem medo de falhar. Aprendi com o DE que se algo não correr como esperamos, é uma nova oportunidade para reformular, voltar a tentar, até que se tenha sucesso ou se atinja os objetivos pretendidos.

Em suma, o ano de estágio foi um ano de aprendizagem e de discernimento, no qual se traduziu a aplicação prática do conhecimento adquirido no processo de formação inicial, numa experiência o mais aproximada possível do que é a função de um professor, neste caso de EF, em contexto escolar. Ao longo deste processo percebi que é o ambiente escolar que me cativa e que sou feliz se com o meu trabalho puder contribuir para a felicidade, conhecimento e estilo de vida saudável dos meus alunos. Foi um caminho difícil, com algumas dúvidas, mas que me fazem ver, num olhar retrospectivo, que valeu a pena e que ganhei com todo o trabalho desenvolvido, com as pessoas que conheci e com os limites pessoais que fui superando passo a passo.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e Competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Brito, M. (1989). A Indisciplina nas Aulas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 5, nº30, 208-212.
- Donnelly, R. (2007). Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (2), pp. 117-129.
- Graça, A. & Oliveira, J. (1994). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Hendry, G. & Oliver, G. (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1).
- Jorge, J. (2002). A Problemática da Indisciplina - Diferentes Abordagens e Estratégias de Intervenção. *Revista O Professor*, 76, III série, 2-6.
- Mendes, F. (1998). A Gestão do Tempo de Aula e a Indisciplina. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, nº 2, 109-121.
- Mesquita, I. (1994). Proposta Metodológica para o Ensino do Voleibol. Em A. Graça, & J. Oliveira, *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Portaria nº 921/92. (1992). *Diário da República n.º 220/1992, Série I-B de 1992-09-23*, 4506 - 4510. Ministério da Educação.
- Programa Nacional de Educação Física (PNEF)*. (2001). Ministério da Educação.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos CCAP - 2*. Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é Preciso - Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. (D.-G. d. Ministério da Educação, Ed.) *Revista Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Rosado, A. (1999). Indisciplina em Educação Física. *Revista Ludens*, 16, nº 2, 5-10.
- Sampaio, D. (1996). Indisciplina: um signo geracional? *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. 6. Instituto de Inovação Educacional.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2º ed.). Ohio State University: Mayfield Publishing Company.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos CCAP - 1*. Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Documentação consultada

Projecto Educativo. (2017). Agrupamento de Escolas de Carcavelos.

Regulamento Interno. (2015). Agrupamento de Escolas de Carcavelos.

Súmula do Conselho Pedagógico. (2016). Agrupamento de Escolas de Carcavelos.