



**Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana**



Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos no ano letivo 2012/2013

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Júri

Presidente

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

Vogais

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

Mestre Maria João Figueira Martins, professora assistente convidada da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho,
docente da Escola Básica e Secundária de Carcavelos

João Gonçalo Caçador Roseiro

2013

Agradecimentos

Durante esta longa caminhada, que agora vê o seu término, foram várias as pessoas que contribuíram grandemente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A todas essas pessoas quero deixar o meu profundo agradecimento.

Contudo, não posso deixar de particularizar as pessoas que, de uma forma mais direta, participaram nesta fase importante da minha formação.

Aos meus pais, por tudo. Pelo apoio e carinho incondicional que me deram ao longo de todo o ano, pelas condições que me proporcionaram e pelo esforço que sempre fizeram. Sem eles nada disto teria sido possível.

Aos meus colegas de núcleo, pela cooperação, amizade e boa disposição que vigorou entre nós durante todo o processo. Seja nos momentos bons, seja nos momentos mais difíceis, estiveram sempre presentes. Um ano de grandes aprendizagens para todos.

Às minhas orientadoras, por toda a exigência colocada em todo o trabalho realizado, fazendo com que eu procurasse a excelência através da justificação de todas as tomadas de decisão. O acompanhamento próximo durante todo o ano permitiu que evoluísse sempre mais.

Aos professores do Grupo de Educação Física, pela forma como integram os novos elementos logo a partir do primeiro dia. Pela partilha e troca de experiências que me permitiram crescer enquanto professor.

À turma do 7º C, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e pelo prazer de ensinar que tive em cada aula. Não esqueço nenhum dos trinta e um. São a melhor turma do mundo.

A todos os membros da Comunidade Escolar, que me acolheram sempre de forma positiva e com os quais pude viver momentos gratificantes.

Ao resto da minha família, que, apesar do meu afastamento durante este ano de muito trabalho, nunca deixaram de me apoiar.

Resumo

Este relatório tem como objetivo a reflexão do Estágio Pedagógico, que foi desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, no ano letivo 2012/2013. O estágio está integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana. Os objetivos gerais do Estágio Pedagógico estão estruturados em quatro áreas de intervenção: 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).

Ao longo do ano letivo foram várias as dificuldades que foram surgindo. A reflexão e avaliação formativa caracterizaram-se por ser dois aspetos fundamentais na resolução dessas dificuldades, no sentido em que me auxiliaram na implementação de estratégias positivas. Todas as competências que foram conquistadas promoveram o meu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a formação individual.

Palavras-Chave: Processo, Formação, Reflexão, Avaliação, Ensino, Aprendizagem, Dificuldades, Estratégias, Estágio Pedagógico, Escola.

Abstract

This report has the purpose of reflect the teacher training that was developed at Escola Básica e Secundária de Carcavelos, in the scholar year of 2012/2013. The teacher training is integrated part of Faculty of Human Kinetics Master of Physical Education in Teaching Basic and Secondary Schools. Its objectives are structured in four intervention areas: Teaching Organization and Management (Area 1), Pedagogical Innovation and Investigation (Area 2), Participation in the School (Area 3) and Relationship with the Community (Area 4).

As the year gone by, several difficulties came across my path. The acts of reflection and formative evaluation were two fundamental aspects for overcoming them, giving birth to many strategies with that intention. Every skills that were acquired in the process promoted my personal and professional training, contributing to my individual development.

Key-words: Process, Training, Reflection, Evaluation, Teaching, Learning, Difficulties, Strategies, Teacher Training, School.

Índice

Abreviaturas.....	VI
1. Introdução.....	1
2. Contextualização	2
2.1 Escola.....	2
2.1.1 Recursos Espaciais	5
2.1.2 Recursos Temporais	5
2.1.3 Recursos Materiais	6
2.2 Grupo de Educação Física	6
2.3 Núcleo de Estágio.....	9
2.4 Turma.....	9
3. Análise Reflexiva	12
3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem	12
3.2 Área 2 – Inovação e Investigação.....	27
3.3 Área 3 – Participação na Escola	32
3.4 Área 4 – Relação com a Comunidade	42
4. Relação entre Áreas.....	47
5. Conclusão.....	49
6. Referências Bibliográficas	51
7. Anexos.....	53
7.1 Índice de Anexos	53

Abreviaturas

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

AI – Avaliação Inicial

CC – Conferência Curricular

CEI – Currículo Específico Individual

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EE – Encarregado de Educação

EEFM – Educação e Expressão Físico-Motora

EF – Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEFMH – Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana

NEULHT – Núcleo de Estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e

Tecnologias

GEF – Grupo de Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAI – Plano de Avaliação Inicial

PA – Protocolo de Avaliação

PAT – Plano Anual de Turma

PTI – Professor a Tempo Inteiro

CT – Conselho de Turma

1. Introdução

O seguinte relatório descreve, através de uma análise crítica e reflexiva, todo o trabalho desenvolvido durante o Estágio Pedagógico que decorreu na Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC) durante o presente ano letivo, apreciando as consequências do mesmo.

Este relatório é visto como um produto da apreciação de todo o processo formativo. Para tal, a análise do mesmo será iniciada com uma contextualização deste Estágio Pedagógico, designando todas as conjunturas onde este se realizou.

Seguidamente será feita uma abordagem reflexiva de todo o processo de estágio e de todas as competências inerentes ao mesmo. A análise deste percurso será efetuada de acordo com essas mesmas competências, em cada uma das quatro áreas que compõem este Estágio Pedagógico, tal como este está estruturado: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola; Área 4 – Relação com a Comunidade. Todos os acontecimentos que aqui irão ser expostos serão alvo de reflexão das suas consequências, bem como as estratégias utilizadas para superar as dificuldades que foram surgindo. Em adição, e como é objetivo deste Estágio Pedagógico, procurarei criar articulações e integrações entre as diferentes áreas sempre que tal se proporcionou.

De seguida será apresentada as relações existentes, entre as áreas atrás mencionadas, que se promoveram ao longo do ano letivo e que enriqueceram este processo de formação.

Por último, será realizada uma conclusão na qual estará apresentado todos os ganhos que fui conseguindo atingir ao longo do ano letivo, assim como algumas das dificuldades que ainda subsistem.

2. Contextualização

2.1 Escola

A escassez de escolas públicas na área geográfica da Escola Sede, na explosão de acesso à educação que se acentuou com o 25 de Abril de 1974, conduziu à celebração de um acordo de cedência de cerca de dois terços das instalações do Colégio Maristas para a EBSC. Esta situação durou de 1977 a 1986, ano em que a EBSC inaugura as suas próprias instalações (Anexo 1 - Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012).

Em setembro de 2007 a EBSC passa a ser sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC), passando a partir desse momento a não ser uma escola somente de 3º Ciclo e Secundário mas também de 2º Ciclo. Com a criação do agrupamento ficaram associadas as escolas básicas de 1º Ciclo dos Lombos, Arneiro e Sassoeiros com Jardim de Infância (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012).

No ano letivo de 2011/2012 foi integrado no AEC o Jardim de Infância Conde de Ferreira. No presente ano letivo foram também integradas no AEC as escolas EB1 de Carcavelos e Rebelva, e ainda o Jardim de Infância de Carcavelos (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012).

As Escolas do Agrupamento localizam-se no concelho de Cascais, freguesia de Carcavelos na zona limítrofe com as freguesias de S. Domingos de Rana, Oeiras e Parede, respetivamente a norte, este e oeste (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012).

O AEC contextualiza-se numa área centrada economicamente no setor terciário. Em termos socioeconómicos, verifica-se que o AEC é extremamente heterogéneo, estando representadas várias nacionalidades – vinte e cinco –, fator de enriquecimento cultural e de grandes desafios. Há uma predominância de uma classe média, mas apresenta franjas de população escolar com baixa capacidade de usufruir dos recursos materiais e culturais colocados à disposição da maioria, o que se reflete nos níveis de sucesso e na necessidade da escola encontrar percursos alternativos para os seus alunos que lhes permita ganhar as competências técnicas necessárias à sua inserção no mercado de trabalho. Por tudo isto, a escola apresenta um estatuto multicultural e integrador.

Seguidamente irei destacar algumas particularidades que singularizam a EBSC, defendendo a ideia de que esta escola utiliza de forma positiva a sua autonomia, tendo sempre a preocupação de se reger por decisões provenientes da legislação.

De acordo com a legislação, os professores podem realizar permutas e substituições das aulas. Esta medida visa resolver as faltas, da melhor forma, através da troca de aulas dentro de cada Conselho de Turma (CT), ou dentro do mesmo grupo disciplinar. Estas não dão lugar à marcação de falta e devem ser as formas privilegiadas de resolver as situações, beneficiando todas as pessoas envolvidas no processo (professores e alunos). Assim, devem todos os professores preparar os seus alunos no sentido de os orientar para a execução das tarefas determinadas, sempre que tiverem que faltar.

Outra característica particular da EBSC diz respeito ao papel desempenhado pelos delegados e subdelegados de cada turma. Durante as aulas de substituição, estes são responsáveis pelo bom funcionamento da turma dentro da sala de aula, existindo vários professores coordenadores, com horas no seu horário, que se dirigem às salas para controlar a situação, em vez de ficarem responsáveis apenas por uma turma. Adicionalmente estes também têm como dever, levar o livro de ponto para todas as aulas. No início do ano letivo foi realizada uma ação de formação para todos os delegados e subdelegados de turma, fundamental para o correto exercício das suas funções. Cabe também aos Diretores de Turma reforçar a importância e a responsabilidade que estes têm, no sentido de os responsabilizar a eles e aos restantes alunos para que, sempre que um professor falte, cumpriram as tarefas que lhes foram indicadas, mesmo sem nenhum professor substituto.

Relativamente aos critérios de transição na EBSC, nos anos intermédios do 2º e 3º ciclo, têm como objetivo primeiro a procura do sucesso dos alunos, o que não significa facilitismo. Assim, do 5º para o 6º; do 7º para o 8º e do 8º para o 9º ano, os alunos transitam de ano desde que o CT considere ser essa a melhor opção no sentido da formação do aluno, independentemente do número de classificações inferiores a três que o mesmo venha a obter no final do ano. Assim, todos os alunos devem transitar de ano de escolaridade, até ao 9º ano. De acordo com as normas legais relativas à avaliação das aprendizagens na Educação Básica (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho), as decisões relativas à retenção dos alunos devem ser tomadas tendo em conta uma lógica de ciclo. Isto é, a decisão de reter um aluno deve ser tomada no final do primeiro ciclo (quarto ano de escolaridade), no final do segundo ciclo (sexto ano de escolaridade) ou no final do terceiro ciclo (nono ano de escolaridade) e não em quaisquer anos intermédios. A ideia é a de que se criem condições para que os alunos possam ter tempo para ultrapassar eventuais dificuldades através de planos de apoio específicos desenvolvidos para o efeito pelos professores. Neste sentido, podemos

verificar que esta medida implementada está de acordo com o que está previsto na legislação.

No sentido de poder estimular os alunos de acordo com o seu nível e ritmo de aprendizagem, a EBSC implementou uma outra medida – criação de grupos de nível. Neste sentido, as turmas dos 2º e 3º ciclo são organizadas, em termos horários, em grupos de duas/três turmas, tendo à mesma hora as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

No que diz respeito à avaliação, pelo menos em termos de orientação teórica, a EBSC pretende apostar na inovação. Ou seja, a escola manteve as orientações e procedimentos implementados no ano letivo transato. Esta medida concreta diz respeito à utilização de, no mínimo, três instrumentos de avaliação, e que nenhum deles possa ter maior ponderação que qualquer um dos outros. Adicionalmente, foi também implementado a realização de apenas um teste e que este seja comum a todo o ano de escolaridade. Os critérios e instrumentos estão definidos e consensualizados, embora quanto aos segundos seja ainda necessário um aperfeiçoamento quanto às suas matrizes de elaboração. De salientar que, ao aplicar esta medida, a EBSC permite que os professores possam tirar partido das potencialidades próprias de cada instrumento utilizado.

Por último, e paralelamente aos aspetos relacionados com a formação contínua a EBSC desenvolveu um processo de supervisão pedagógica, e monitorização dos resultados da aprendizagem que periodicamente é discutido em Conselho Pedagógico, Departamentos e grupos disciplinares. Este processo de supervisão recai sobre os conteúdos lecionados em cada aula, em cada turma, em todos os anos de escolaridade, bem como sobre a apreensão dos mesmos que cada aluno faz. Desenvolve-se esta supervisão através do preenchimento, por parte de cada docente, de uma Ficha de Informação que contempla “conteúdos lecionados” e uma avaliação “sim ou não” sobre a aprendizagem efetuada por cada um dos alunos, em cada momento. Essa ficha é, posteriormente, enviada ao Diretor (Anexo 2 - Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2013).

Periodicamente são devolvidas as fichas aos docentes, não só as da sua disciplina e ano, mas de todas, permitindo proceder a análises mais completas/transversais sobre as aprendizagens de cada aluno, aos conteúdos de todas as matérias de todas as disciplinas do ano e ao mesmo tempo permite uma análise global do nível de dificuldades sentidas em todas as turmas (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2013).

2.1.1 Recursos Espaciais

A Escola Sede, tendo sido intervencionada pelo Parque Escolar, apresenta características que garantem um alto padrão de qualidade, com instalações que permitem o desenvolvimento e a oferta de um largo espectro de ofertas educativas. Relativamente aos espaços destinados para as aulas de EF, que também foram alvo de alterações, existem três espaços, sendo que no total acabam por ser cinco visto que dois deles se dividem em dois. Desta forma, os espaços são o Pavilhão, o Ginásio e o Exterior. O Pavilhão divide-se em dois espaços simetricamente iguais, enquanto o Exterior tem dois espaços com características distintas. O Exterior 1 é composto por um campo de Andebol/Futsal, dois de Basquetebol e dois de Voleibol. O Exterior 2 é constituído por um campo de Andebol/Futsal, pista de Atletismo mais a caixa de saltos e um campo de Voleibol.

2.1.2 Recursos Temporais

Relativamente ao tempo de aula da disciplina de Educação Física (EF), no 2º e 3º Ciclo os alunos têm duas aulas por semana, uma de 90 minutos e outra de 45 minutos. Esta organização temporal das aulas do 3º Ciclo respeita uma das orientações provenientes dos PNEF (Ministério da Educação, 2001), visto que garante 135 minutos semanais. Contudo, estes não se encontram repartidos por três sessões de 45 minutos. No Ensino Secundário, ambas as aulas são de 90 minutos. A EBSC tenta respeitar ainda a orientação no que toca à existência das sessões de EF em dias não consecutivos.

Nas primeiras aulas da manhã, os alunos têm uma tolerância de 10 minutos para entrar no espaço da aula. Por outro lado, nos restantes tempos, a tolerância é de 5 minutos. No que diz respeito à saída, o professor deve deixar os alunos saírem 10 minutos mais cedo nas aulas de 90 minutos e 5 minutos nas aulas de 45 minutos, para dar a possibilidade de estes terem tempo para as tarefas de higiene e/ou de transição para a aula seguinte.

A rotação dos espaços (“roulement”) é feita de duas em duas semanas, com exceção da 1ª etapa – avaliação inicial (AI) – em que a rotação se fez de semana a semana. A sequência da rotação é a seguinte: Pavilhão 1 → Exterior 1 → Ginásio → Pavilhão 2 → Exterior 2. Em caso das condições climatéricas no exterior não serem as ideais para as aulas de EF, o professor que se encontra no Exterior 2 ocupa o espaço central do Pavilhão, enquanto o professor do Exterior 1 vai com a sua turma para a sala teórica.

2.1.3 Recursos Materiais

Relativamente ao espaço e ao material disponibilizado em cada um, o Pavilhão é onde encontramos material para um maior número de matérias, sendo por isso considerado o espaço mais polivalente. Concretamente, o material de Badminton era um dos handicaps da EBSC no início do ano letivo, visto que só havia 4 volantes em boas condições, dificultando, desta forma, a lecionação desta matéria. Todavia, esta lacuna foi ultrapassada no decorrer do ano letivo. O Ginásio, visto ser um espaço vocacionado para a prática das matérias de Ginástica, é aquele que se pode considerar menos polivalente, apesar de estar ainda disponível para as matérias de Dança, Badminton e Atletismo (Salto em Altura). O espaço Exterior é mais vocacionado para os JDC. Ainda característico deste espaço é a existência de pista para as restantes disciplinas de Atletismo.

O facto de existir um espaço polivalente e outros dois que se caracterizam por ser específicos de determinadas matérias pode-se afirmar que as condições materiais existentes na EBSC respondem de forma assertiva à possibilidade de praticar matérias diferentes.

2.2 Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) está incorporado no Departamento de Expressões, o qual é constituído pelos Grupos Disciplinares de EF, Educação Musical, Educação Visual e Educação Especial. Este grupo é constituído por onze professores. Em adição, são parte integrante do grupo os dois núcleos de estágio: núcleo de estágio da Faculdade Motricidade Humana (NEFMH) e o núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (NEULHT).

No GEF são realizadas reuniões de forma frequente. Estas reuniões adquirem um carácter fundamental na medida em que constituem um lugar no qual são colocadas em prática as várias competências que dizem respeito a um grupo disciplinar. Nessa medida, nestas reuniões são debatidos os pontos fundamentais, relacionados com a avaliação e aferição de critérios, para que sejam comuns a todos os professores, definindo os critérios de avaliação e as estratégias mais adequadas à consecução dos objetivos programáticos (Agrupamento de Escolas Carcavelos, 2010). Em adição, estas reuniões servem para transmitir informações provenientes do Conselho Pedagógico ou debater problemas que tenham sido diagnosticados, no que concerne à disciplina de EF, e que têm de ser resolvidos. Consequentemente, é ainda transmitido a informação das atividades, que constam no Plano Anual de Atividades, que serão desenvolvidas na escola e que estão à responsabilidade do GEF. Estas

informações são nomeadamente de carácter organizativo e logístico, bem como dos recursos materiais e humanos necessários. As reuniões do GEF na EBSC são momentos que visam o desenvolvimento da disciplina de EF e de todas as atividades inerentes ao grupo, onde se vislumbra uma dinâmica positiva e uma crítica construtiva. Estas caracterizam-se por serem reuniões de certa forma extensas devido à quantidade alargada de assuntos que tem de se tratar. Adicionalmente, e não sendo qualquer comentário pejorativo, algo que contribui para corroborar a extensão das reuniões prende-se com a participação ativa de vários professores, que pretendem manifestar a sua opinião nos vários assuntos. Neste capítulo pôde-se constatar diferentes perspectivas ou maneiras de estar defendidas entre os intervenientes que promoveram um enriquecimento no que à minha formação diz respeito, visto ter tido um contacto efetivo com as mesmas.

O GEF tem vários documentos que orientam o seu trabalho ao longo de todo o ano letivo. Em primeiro lugar, destaco o Perfil do Aluno (Anexo 3). Este documento tem em si um Protocolo de Avaliação, onde estão incorporados todos os critérios de avaliação de todas as matérias, para os diferentes níveis, bem como as normas de avaliação para os diversos anos de escolaridade, das três áreas que são avaliadas. Em segundo lugar, o GEF desenvolveu um documento com os critérios e normas de avaliação (Anexo 4), no qual está especificado de que forma é feita a ponderação e as referências de ponderação para a atribuição de determinada classificação. De salientar que estes dois documentos referidos anteriormente foram desenvolvidos tendo como base os Programas Nacionais de EF (PNEF) e as Metas de Aprendizagem. Por fim, há ainda o Plano Plurianual (Anexo 5), onde está discriminado os níveis que se pretendem atingir em cada ano de escolaridade, nas várias matérias. Todos estes documentos são uma boa base de trabalho do grupo, podendo, desta forma, ser uma linha condutora que seja comum a todos os professores. Simultaneamente, a existência destes documentos permite ainda ao professor realizar um planeamento das aulas e uma avaliação dos alunos de uma forma sustentada. A meu ver, o facto de estes documentos terem sido desenvolvidos, permite-se uma melhor articulação entre todos os ciclos existentes nesta escola (2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário), no que à disciplina de EF diz respeito.

O GEF realiza conferências curriculares (CC) por ciclo de escolaridade ao longo do ano letivo, com diferentes objetivos. Na primeira etapa a preocupação passa pela retificação do plano plurianual e tomada de decisões relativamente a outros aspetos de nível curricular, como por exemplo que conteúdos abordar e avaliar, isto é, que matérias/conteúdos necessitam de maior investimento. Depois, na segunda etapa, as CC visam a realização de um resumo dos resultados dos alunos nas três áreas

avaliadas. É ainda alvo de debate a possível necessidade de se realizar alterações à norma de avaliação. Por fim, no final do ano letivo, as CC têm como intuito fazer um balanço de todo o ano letivo. A informação proveniente destas reuniões constitui uma boa base de trabalho, que ajuda na preparação do ano letivo seguinte. Mesmo que os professores não fiquem com as mesmas turmas, ou que venham professores novos para a escola, estes têm um conhecimento prévio sobre o nível da turma no ano anterior pois é-lhes transmitido o balanço efetuado.

Outro aspeto que considero pertinente apresentar diz respeito à realização de provas globais práticas no final do 2º Ciclo (6º ano de escolaridade) e no 3º Ciclo (9º ano de escolaridade) à disciplina de EF. Estas provas são avaliadas por (dois) professores que não lecionam nessa turma, tornando assim estes momentos em momentos de partilha e troca de ideias.

De modo a suprimir as dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano de escolaridade, foi desenvolvido um projeto de articulação com as escolas primárias do AEC. Deste modo, os professores do GEF da EBSC estão disponíveis para dar apoio presencial às aulas de Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM) das turmas do 4º ano do AEC. Este apoio não foi realizado apenas ao nível da condução mas também do planeamento. Foram elaboradas aulas tipo, de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos, como também as limitações e potencialidades das escolas.

Para reforçar a articulação entre os professores titulares do 1º Ciclo e os professores do GEF foram efetuadas ações de formação práticas, no sentido de incrementar a autonomia dos professores titulares quando estes lecionavam as sessões de EEFM individualmente.

O GEF realiza ainda formações recíprocas em matérias onde os professores apresentem maiores dificuldades para lecionar e, desta forma, contribui-se para a formação contínua dos mesmos.

Penso que ao enumerar todas estas particularidades do GEF consegue-se perceber que este se trata de um grupo dinâmico, que procura desenvolver tudo em prol de um melhor ensino e de uma melhor aprendizagem. Dentro da Comunidade Escolar, o GEF defende também o desenvolvimento da disciplina de EF em todas as suas vertentes de forma a harmonizar a ideia da EF e a importância que esta representa na qualidade de vida dos alunos como fator de desenvolvimento pessoal e social (Brás e Monteiro, 1998).

2.3 Núcleo de Estágio

Na EBSC existem dois núcleos de estágio no GEF. O grupo do NEFMH é constituído por três elementos, ao qual eu pertenço, juntamente com os meus colegas Diogo Andrade e Mafalda Carapeto. Este núcleo de estágio é orientado pela professora Ana Cristina Carvalho. O outro núcleo de estágio existente é o NEULHT, sendo este composto por dois professores estagiários.

A existência de dois núcleos de estágio permite-nos ter uma vantagem comparativamente com os restantes núcleos de estágio de outras escolas. O facto de existir mais um núcleo de estágio promove uma troca de experiências, com pessoas que estão no mesmo nível de formação que nos encontramos, mais concretamente ao nível do: planeamento, condução e avaliação. Desta feita, o conhecimento do trabalho desenvolvido por colegas estagiários fica, desde logo, mais enriquecido. Esta permuta fica ainda mais enriquecida pois os três estagiários do NEFMH lecionam a turmas do 7º ano de escolaridade, 3º Ciclo, enquanto os dois estagiários do NEULHT lecionam a turmas do 10º ano de escolaridade e, portanto, já pertencem ao Ensino Secundário. Deste modo, as diferentes estratégias de ensino utilizadas, bem como diferenças ao nível de métodos de trabalho podem ser partilhadas entre todos e neste sentido podemos ter um maior conhecimento acerca das dificuldades sentidas em diferentes ciclos de escolaridade. Adicionalmente, o facto de haver dois núcleos de estágio permite também a realização de trabalhos em cooperação, enriquecendo os mesmos através de ideias diferentes que possam surgir. Concretamente o trabalho de investigação-ação, bem como a organização do torneio interno de Voleibol foram feitos em parceria entre os dois núcleos. Desta feita, o trabalho cooperativo existente entre estes dois núcleos procura ser uma excelente ferramenta na melhoria do ensino prestado na EBSC.

2.4 Turma

A turma do 7º C, turma à qual lecionei, era constituída, inicialmente por 30 alunos, com 15 alunos de cada sexo. A média da turma é de aproximadamente 12 anos ($\pm 12,13$), sendo que existem cinco alunos que já foram retidos em anos anteriores, o que poderia provocar um aumento da média. No entanto, como há vários alunos que nasceram na parte final do ano, esse aumento não se verificou. No final do 1º Período, um dos alunos foi transferido para outra escola, tendo entrado para o seu lugar um outro aluno, proveniente de outra turma da EBSC. No início do 3º Período, um outro aluno foi também transferido para outra escola, tendo ficado a turma reduzida a 29 alunos até final do ano letivo. A nacionalidade da turma era, na sua

maioria, portuguesa, sendo que havia uma aluna búlgara, um ucraniano, um sul-africano e um brasileiro.

A turma era constituída maioritariamente por alunos que pertenciam à mesma turma no letivo anterior (6º F). No entanto, como política da escola, na transição do 6º ano para o 7º ano as turmas são refeitas, procedendo-se a algumas trocas. Nessa medida, portanto, há alunos que provêm de outras turmas. Adicionalmente, há ainda seis alunos que se encontram pelo primeiro ano nesta escola.

Na turma, existem quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Destes quatro, um deles, aluno A possui paralisia cerebral, tendo algumas dificuldades a nível físico-motor. No entanto, no ano transato, a professora que lecionou as suas aulas de EF não apresentou nenhum Currículo Específico Individual (CEI) para este aluno, tendo este sido avaliado nas mesmas competências que os restantes alunos. Todavia, e tendo em conta que este aluno aparenta dificuldades em todas as matérias, este foi alvo de necessidades específicas, algo que aconteceu com este aluno na maioria das restantes disciplinas. Deste modo, foi elaborado um documento com adequações curriculares para o mesmo. Dos restantes três, dois deles, apresentam dislexia. Por último há ainda outro aluno que apresenta algumas dificuldades ao nível de aprendizagem, pois a sua capacidade de concentração é muito baixa. No final do 1º Período, um outro aluno foi identificado com NEE visto que também apresenta dislexia.

A turma no seu todo era uma turma agitada, um pouco faladora durante os momentos de instrução. No entanto, considero isso como algo normal para idade média que a turma apresenta. Adicionalmente, o Conselho de Turma identificou que esta apresenta défice de métodos e hábitos de trabalho. Ainda assim, considero esta turma constituída por alunos que são bem-educados e respeitadores. Desta forma, não identifico nenhum caso de indisciplina grave. Existe alguns alunos que são mais faladores que os restantes, os quais é necessário chamar várias vezes a atenção. Um outro aluno era identificado nos anos letivos anteriores por ser um aluno problemático e perturbador durante as aulas, tendo de ser várias vezes repreendido. No entanto, este ano, tal não se verificou, aparentando que o aluno está diferente, e neste caso, para melhor. Há ainda um outro aluno que apresenta alguns comportamentos de desvio durante as aulas, sem que se aperceba daquilo que está realmente a fazer. Este aluno, juntamente com outros alunos pertencentes ao seu núcleo de amigos, e como são alunos que têm uma grande ligação, evidenciam várias vezes também alguns comportamentos de desvio quando estão juntos. Por último, há ainda um aluno que apresenta dificuldades no relacionamento com os colegas, tendo também alguns comportamentos inapropriados nas aulas.

O NEFMH decidiu desenvolver um teste sociométrico (Anexo 6), para aplicar às turmas, no sentido de perceber as relações que se criam entre os alunos. Este teste serve também como auxílio ao professor no sentido de incrementar o seu conhecimento em relação à turma e à sua respetiva caracterização, procurando perceber a dinâmica existente na turma entre os alunos. Após o tratamento de dados, várias conclusões puderam ser tiradas. Desde logo podemos realçar, é que as escolhas que os alunos fazem são maioritariamente de pessoas do mesmo género, ou seja, os rapazes escolhem os rapazes, as raparigas escolhem raparigas. Isto vai ao encontro daquilo que referi no PAI, aquando da formação dos grupos, onde pretendia separar por géneros devido às afinidades que se criam durante esta fase da adolescência.

Adicionalmente, dentro deste grande grupo que é a turma, formam-se subgrupos. Estes subgrupos são visualizados através das escolhas recíprocas que os alunos fazem, isto é, A escolhe B e B escolhe A, por exemplo. Como se verificou, existem dois subgrupos que estão feitos de acordo com as ligações anteriores, ou seja, a turma a que pertenciam no ano letivo transato. Um outro grupo é constituído apenas por raparigas que são novas na escola, talvez porque, como não conheciam ninguém, procuraram juntar-se de modo a não se sentirem sozinhas. Por último há ainda o grupo que contempla três rapazes que no ano passado pertenciam a turmas diferentes, sendo que um frequenta pela primeira vez a EBSC. Este grupo caracteriza-se por serem alunos que apresentam algumas dificuldades, em várias disciplinas, pelo que podem ter procurado um apoio mútuo.

Em relação a casos individuais, constatou-se que há dois que são os alunos mais aceites na turma, sendo mesmo um deles eleito como subdelegado da turma. Por outro lado, existem outros dois que não são tão aceites no seio da turma. O primeiro devido a ser um aluno com NEE e que não está presente na maioria das aulas da turma, pois tem um Currículo Específico Individual (CEI), tendo por isso menos contacto com a turma. O segundo aluno trata-se também de um caso específico pois passa por vários problemas familiares e por vezes tem atitudes um pouco mais explosivas, sem explicação aparente, o que provoca mal-estar em relação aos colegas.

3. Análise Reflexiva

3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem

O ensino em Educação Física caracteriza-se pela complexidade e incerteza, e por situações que podem ser previstas de antemão; como consequência, a atividade educativa nesta área disciplinar exige do professor tanto a capacidade de resolução de problemas, como a capacidade de refletir sobre os fins, os objetivos, e os resultados do seu trabalho.(Carreiro da Costa, 1996 p.26)

Segundo Teixeira e Onofre (2009) as principais dificuldades dos estagiários no ensino verificaram-se principalmente ao nível do planeamento. De facto, no início do ano letivo, o primeiro plano que tivemos de elaborar dizia respeito ao Plano da Avaliação Inicial (PAI) – Plano da 1ª Etapa (Anexo 7) e rapidamente surgiu a primeira dificuldade neste Estágio Pedagógico: quais eram as matérias a incluir nesta etapa. Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino (Bento, 1998). Neste sentido, para saber que matérias seriam lecionadas neste ano de escolaridade, consultei os PNEF do segundo e do terceiro ciclo. Ambos os PNEF foram consultados para ter a informação de quais foram matérias que os alunos já tinham tido contacto no ano anterior e para conhecer, portanto, que matérias seriam alvo de AI. Adicionalmente, consultei também o Protocolo de Avaliação (PA) e o Plano Plurianual da EBSC. Este último acabou por desempenhar um papel relevante na medida em que fiquei a conhecer quais as matérias que teria de lecionar, tanto na 1ª Etapa de ensino como nas restantes. O planeamento desta Etapa foi efetuado de acordo com os recursos espaciais (roulement) e temporais disponíveis.

A observação, e consequente avaliação diagnóstica, foi outro aspeto crítico durante a 1ª Etapa, tal como referem Teixeira e Onofre (2009). Era difícil observar todos os alunos durante as aulas, apesar de ter duas aulas para cada matéria. Deste modo, avaliar o nível inicial dos alunos foi uma tarefa bastante complicada, e onde me deparei com mais dificuldades. Durante as primeiras semanas, e mesmo tendo iniciado por matérias onde me sentia mais à vontade, o registo do nível dos alunos foi quase nula. Tal facto deveu-se a estar a entrar num contexto diferente, onde necessitei de algum tempo para me ambientar, aliado também à falta de experiência. Adicionalmente, avaliar, durante uma aula, trinta alunos, é uma tarefa que não se

afigurava, e não foi de todo, simples. O facto de haver duas aulas para cada matéria permitiu-me que, durante a segunda, fosse mais fácil observar e recolher informação de todos os alunos. Contudo, e como houve várias matérias que não consegui observar durante as primeiras aulas, estas tiveram de ser introduzidas novamente nas últimas aulas desta etapa. Esta introdução provocou um aumento de matérias a observar durante as últimas sessões, dificultando uma vez mais a minha observação.

Uma das estratégias utilizadas passou pela simplificação das fichas de registo. O NEFMH achou por bem, e após conversa com a professora orientadora Ana Cristina Carvalho, alterar essas grelhas para um modo mais simples, que facilitassem o registo das observações. Essa alteração permitiu agrupar os alunos em grupos de menos aptos, aptos e mais aptos (isto é, alunos que não cumpriam nenhum critério do nível Introdutório ou apenas um, outros que cumpriam alguns critérios do nível Introdutório e, por último, aqueles que realizavam quase todos os critérios), facilitando assim a criação de grupos de nível em cada matéria, na etapa seguinte.

Contudo, para além da dificuldade em diagnosticar os níveis que os alunos apresentavam nessa altura do ano letivo, houve ainda outro obstáculo que surgiu na sequência do anterior. O facto de não ter informação suficiente para realizar o diagnóstico dos alunos dificultou o prognóstico dos mesmos, ou seja, aquilo que os alunos poderiam atingir no final do ano letivo, pois não tinha informação relativamente ao nível dos mesmos durante a AI. Neste sentido, outra estratégia utilizada foi a troca de informações com os colegas de estágio e com a professora orientadora, nas reuniões pós-aula. Esta partilha e troca de informações revelou-se bastante frutífera. Por fim, a estratégia de proceder ao registo de informações recolhidas durante ou logo após o término das aulas foi também importante para me auxiliar na avaliação formativa dos alunos.

No que concerne à elaboração do Plano Anual de Turma (PAT) (Anexo 8), realizado após o término da 1ª Etapa, uma das principais dificuldades que senti, esteve relacionada com a distribuição das matérias, ao longo de todo o ano letivo. À semelhança do que sucedeu com o PAI, procedi à consulta dos PNEF e do PA para elaborar os objetivos anuais definidos para a turma, e ainda consultei o Plano Plurianual para definir e distribuir as matérias a lecionar durante este ano de escolaridade, tal como foi mencionado na caracterização do GEF. Relativamente à relação do PAT com os Planos de Etapa, era minha perspectiva que esta seria mais consistente a partir da 2ª Etapa de formação, visto que na 1ª Etapa de formação o PAI foi construído previamente ao PAT. Ainda assim, várias alterações foram efetuadas ao planeamento elaborado no PAT. Estas alterações deveram-se sobretudo a decisões provenientes das CC realizadas, bem como às necessidades que os alunos estavam a

solicitar e que foram sendo retiradas da avaliação formativa. Isto é, ao longo das aulas, foi sendo observado a evolução dos alunos nas várias matérias. Verificou-se que alguns dos objetivos operacionais não estavam a ser consolidados da forma pretendida, pelo que foi necessário reservar mais tempo de prática aos alunos no que toca a esses objetivos. Outro fator que pesou nas alterações efetuadas de acordo com as decisões do planeamento do PAT está relacionado com a experiência que vou adquirindo ao longo deste processo. Por exemplo, no PAT tinha colocado uma unidade de ensino (UE) com apenas duas matérias, num espaço com grande potencial a desenvolver várias matérias. A colocação de apenas duas reflete a minha pouca experiência inicial em prognosticar aulas que se iriam desenvolver vários meses depois.

Por outro lado o Plano de 2ª Etapa (Anexo 9) foi elaborado concomitantemente ao PAT. Deste modo, durante a construção do mesmo tive a preocupação de seguir a planificação realizada durante o PAT, bem como as linhas orientadoras que estavam referidas no mesmo, referentes às estratégias do professor relativamente ao processo ensino-aprendizagem. No entanto, neste capítulo, julgo que faltou ser mais específico nas decisões que delibero, bem como a justificação para a tomada das mesmas. E, neste sentido, foi um aspeto que tive em conta aquando da realização dos Planos de 3ª e 4ª Etapa (Anexo 10), justificando as decisões ao nível dos objetivos dos alunos, assim como dos objetivos relativamente ao papel do professor, no que aos momentos de instrução e organização dizem respeito.

Na planificação das primeiras UE (Anexo 11) a maior dificuldade passou por ter de projetar aulas que só iriam ser lecionadas após duas semanas. Neste sentido, tornou-se difícil planificar todas as especificidades inerentes às aulas dessa UE. A estratégia utilizada para ultrapassar esta dificuldade foi realizar a UE seguinte, utilizando o balanço da UE. Desta forma, pretendia melhorar os aspetos organizativos que tenham estado menos positivos na UE anterior. Durante as UE, criadas durante a 2ª Etapa de ensino, formulei objetivos em excesso, para atingir em apenas duas semanas, criando expectativas demasiado elevadas relativamente à evolução dos alunos dentro dessa Etapa. Em adição, tive alguma dificuldade em conseguir a diferenciação do ensino para os diferentes grupos de nível. No entanto, procurei arranjar progressões pedagógicas para os alunos com maiores dificuldades e colocá-las previamente quando realizava os planos das UE. Para me ajudar na elaboração das UE seguintes, a observação de aulas de outros professores foi importante na medida em que me permitiu retirar estratégias e formas de estruturação das aulas pertinentes, promovendo aulas ricas e variadas. Posso constatar que esta observação prévia de aulas no espaço onde iria estar na rotação (roulement) seguinte foi de uma

utilidade extrema para planificar as UE. Progressivamente, o planeamento das UE (Anexo 12) foi sendo cada vez mais estruturado, justificando as decisões que eram tomadas antecipadamente, tanto ao nível da intervenção do professor, como ao nível dos objetivos operacionais dos alunos.

Durante o planeamento das UE tive a preocupação de colocar sempre instrumentos de avaliação de acordo com aquilo que iria ser alvo de avaliação durante cada uma delas, procurando ir ao encontro dos objetivos da mesma. Os instrumentos utilizados durante o ano letivo foram, sobretudo, as grelhas de registo nas quais poderia anotar todas as informações que recolhia durante as aulas. Este registo foi feito durante as aulas ou após o término das mesmas. Também em reuniões pós-aula foi-me permitido ter acesso a mais informações que foram recolhidas pelos meus colegas do NEFMH ou pela professora orientadora, permitindo a partilha e trocas de ideias. Adicionalmente, partir da 2ª Etapa de formação, as autoscopias passaram a conter uma área para a identificação de aspetos inerentes à avaliação formativa dos alunos, sendo esta mais consistente.

Tal como referi anteriormente, penso que durante o 1º Período tracei objetivos demasiadamente ambiciosos, tendo em conta o nível de prática da turma. Isto fez com que os alunos não atingissem os objetivos que estavam propostos a atingir no final de etapa ou de cada UE. Durante a 2ª Etapa de formação, na construção dos planos de UE, procurei utilizar o balanço da UE anterior para construir a UE seguinte, procurando deste modo utilizar a avaliação formativa, tal como o tinha referido anteriormente relativamente aos aspetos organizativos das aulas. Para garantir esta avaliação formativa, criei fichas de registo onde podia anotar o desempenho dos alunos em todas as aulas, que poderiam ser novamente utilizadas visto que havia matérias que iriam ser novamente realizadas, na UE seguinte. Deste modo, e durante todo o ano letivo, procedi à atualização destas fichas, consoante a aquisição e consolidação das aprendizagens por parte dos alunos.

A avaliação formativa dos alunos está assente num dos pressupostos que defende a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação (Fernandes, 2007). Assim, não é desejável que se reduza todo o trabalho de avaliação ao professor. Ou seja, os alunos têm direito a participar no seu processo de avaliação, através do preenchimento de fichas de autoavaliação (Anexo 13 - Agrupamento de Escolas Carcavelos, 2010). A autoavaliação dos mesmos deve ser um complemento ao trabalho do professor, como propõem as perspetivas mais atuais sobre avaliação pedagógica e se encontra previsto no diploma que regula a sua aplicação no ensino básico (Rocha, 2003).

Durante o ano letivo, utilizei apenas pontualmente fichas de autoavaliação para os alunos refletirem sobre as suas aprendizagens. Julgo que este instrumento de avaliação poderia e deveria ter sido aplicado de uma forma mais regular. A sua aplicação tinha como objetivo incluir os alunos na sua própria avaliação formativa. Ao mesmo tempo esta poderia ter sido uma forte possibilidade de poder confrontar aquilo que os alunos mencionavam nas fichas de autoavaliação e aquilo que efetivamente se revelava na prática. Na minha ótica, este confronto iria desenvolver os alunos a nível pessoal, nomeadamente a sua reflexão em relação às suas aprendizagens que até então não tinha sido desenvolvida.

Ainda assim, nas UE onde foram aplicadas essas fichas de autoavaliação, realizei um cruzamento entre a informação recolhida nas mesmas e informação que tinha nas minhas grelhas de registo. Pude constatar, que grande parte das respostas dadas pelos alunos estava de acordo com aquilo que eu próprio recolhi durante a avaliação formativa. Todavia, e o meu nível de observação nessas UE foi reduzido e, deste modo, é necessário considerar menor validade das minhas observações, visto que muitas respostas dos alunos não puderam ser comparadas visto não ter informação da minha parte. Para que esta observação pudesse ser efetiva, seria fundamental planear antecipadamente no tempo de aula, momentos para os quais estaria focado na observação dos alunos e, desta forma, poderia recolher mais informação para avaliar os alunos.

No último terço do ano letivo, e no sentido de experienciar diferentes formas de organização de aula, foram realizados momentos de avaliação formativa. A criação destes momentos permitiu obter uma avaliação geral de toda a turma, podendo fornecer feedback relativamente aos erros comuns, permitindo que os alunos se focassem nesses erros nas aulas seguintes. Simultaneamente, creio que a realização deste tipo de momentos permitiu envolver e aproximar os alunos da forma como se realizam as Provas Globais de final de Ciclo (6º e 9º ano de escolaridade).

Para além destes momentos de avaliação formativa, na última aula do 1º e do 2º Período houve lugar a um processo de autoavaliação sumativa por parte dos alunos para que estes pudessem refletir sobre tudo aquilo que tinham realizado durante o mesmo.

Durante uma aula, a meio do 1º Período, em que tive a possibilidade de transmitir alguns conhecimentos teóricos, aproveitei também para reforçar os critérios de avaliação da disciplina de EF, visto que me deu a entender que até então esta informação ainda não tinha sido transmitida de forma clara aos alunos. Estes critérios de avaliação, que foram transmitidos aos alunos e que foram alvo de reflexão por parte dos mesmos, seguem as indicações definidas pelo GEF da escola,

nomeadamente aquelas referidas no documento referente aos “Critérios e Normas de Avaliação”. A meu ver, este momento desempenhou um papel importante na medida em que possibilitou o reforço das condições e normas de sucesso na disciplina, integrando os alunos na sua própria avaliação.

Todas as questões ao nível do planeamento eram debatidas pelo NEFMH pois todos temos o mesmo ano de escolaridade – 7º ano. Estes debates foram importantes na medida em que poderiam sempre surgir ideias novas e inovadoras. Adicionalmente, presenciei a todas as reuniões do Departamento de Expressões e GEF. Neste capítulo pretendia melhorar o meu sentido crítico, no sentido de ser mais proativo, expondo a minha opinião durante essas reuniões. Ainda assim, adotei uma postura responsável e cooperativa com os restantes elementos.

A reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização. Através desta análise determina-se o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, e inventariam-se os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos (Bento, 1998 p. 174).

“Sem uma reflexão posterior acerca das aulas, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino: da aprendizagem, da docência, da sua planificação, preparação e realização” (Bento, 1998). Neste sentido, a autoscopia (Anexo 14) feita, após o término das aulas, durante todo o ano letivo constituiu uma mais-valia para o processo de formação. Estes momentos tornaram-se importantes no processo de formação na medida em que permitiram refletir sobre o desempenho do professor ao longo da aula, desempenhando um papel fundamental na perceção das lacunas que teriam de ser colmatadas. Também em relação ao desempenho dos alunos estes momentos revelaram-se de extrema importância visto que permitiram analisar a que distância os alunos se encontravam relativamente aos objetivos estipulados e quais as causas para que isso acontecesse.

Durante o ano letivo, o NEFMH procurou utilizar uma estratégia que fosse útil para todos e nos pudesse ajudar mutuamente. Esta estratégia passou por retirar informações, durante a observação das aulas dos colegas, para que estes possam ter um maior leque de informação relativamente aos seus alunos. Para o efeito, o NEFMH criou uma ficha de observação (Anexo 15), que foi sempre utilizada durante a observação das aulas dos colegas, dado que todas as aulas dos colegas foram

observadas. A informação recolhida é anotada e transmitida ao colega que deu aula, durante as reuniões pós-aula. Mesmo que não haja reunião, que foram raríssimas as situações em que tal aconteceu, os aspetos a salientar foram igualmente transmitidos, no sentido de criticar, construtivamente, aquilo foi realizado durante as aulas. Penso que a utilização desta estratégia se revelou de bastante utilidade, incrementando o sentido de cooperação entre os três elementos. Em adição, esta permitiu desenvolver a capacidade de observação, ao estar em permanente avaliação formativa dos alunos de outras turmas que não a nossa, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A observação de todas as aulas da professora orientadora e algumas aulas de outros professores do GEF permitiram-me visualizar diferentes estratégias de lecionação. Desta forma, estas observações contribuíram positivamente na minha formação, no sentido em que tive maior contacto com diferentes formas de conduzir e de estruturar uma aula.

Os estilos de ensino utilizados durante o ano letivo foram predominantemente comando e tarefa. Estes dois estilos facilitaram a introdução de regras e rotinas, ajudando na organização da aula. Adicionalmente penso que, tendo em conta o ano de escolaridade e o nível de autonomia da turma, são os estilos de ensino que mais se adequam, dado também o nível de responsabilidade apresentado. Ao mesmo tempo permitem ter um maior controlo da prática dos alunos, tendo maior possibilidade de providenciar feedback. Em algumas aulas, nomeadamente de Ginástica, procurei utilizar um estilo de ensino recíproco, onde os alunos se pudessem auxiliar mutuamente. Contudo, tal estratégia gerava alguns comportamentos de desvio, prejudicando o normal funcionamento da aula, que poderia estar relacionado com o nível de responsabilidade apresentado pelos alunos. Outro fator que pode ter contribuído, está relacionado com a utilização deste estilo de ensino em grupos homogéneos, não promovendo o auxílio dos alunos com mais dificuldades. Deste modo, no sentido de ajudar estes alunos, uma estratégia que teria resultado com um efeito mais positivo, passava pela utilização de grupos heterogéneos, juntando alunos menos aptos com alunos mais aptos para que a ajuda fosse efetiva.

Durante os momentos de instrução/explicação dos exercícios demonstrei alguma dificuldade em transmitir aquilo que pretendia transmitir aos alunos de uma forma clara, adotando por vezes um discurso confuso porque este não era planeado atempadamente. Uma vez mais, este é uma das principais dificuldades dos estagiários no ensino (Teixeira e Onofre, 2009). Ao longo da 1ª etapa, o meu plano de aula sofreu alterações em relação à minha instrução. A partir da terceira semana, o plano de aula começou a incluir aquilo que tinha para dizer aos alunos, facilitando e orientando-me

assim nesses momentos. Após ter utilizado esta nova estratégia, a transmissão dos objetivos de aula e daquilo que ia ser realizado começou a ser mais explícito. Deste modo, a partir dessa altura, e aquando do planeamento das várias UE, este foi sempre um aspeto a ter em conta no sentido de promover períodos de instrução mais curtos e objetivos.

Posteriormente, e após uma leitura mais cuidada do Protocolo de Avaliação, procurei criar um elo de ligação entre os exercícios, conteúdos a abordar, critérios de êxito e os níveis correspondentes em cada matéria. O grande objetivo desta estratégia passava pela aproximação dos alunos relativamente à sua avaliação formativa. Contudo, e devido à forte preocupação em transmitir claramente todos os critérios das várias matérias, acabei por realizar vários momentos de instrução ao longo da aula, acabando por despende muito tempo dentro desta dimensão, o que, conseqüentemente, diminuiu o tempo de atividade motora das aulas. Adicionalmente, provocou também uma diminuição da atenção dos alunos. Neste sentido, os momentos de instrução foram novamente uma aposta durante o planeamento das UE, para que não despendesse tanto tempo, procurando aumentar o tempo de prática dos alunos. Dado que o contacto com as matérias já não era novo, não se tornaria necessário repetir informação que já tinha sido transmitida anteriormente e portanto os momentos de instrução revelaram-se novamente mais objetivos, ultrapassando esta dificuldade.

No início do ano letivo, a minha projeção de voz durante estes momentos foi por vezes baixa. Isto poderia implicar que os alunos não ouvissem aquilo que estava a transmitir. No entanto, um aspeto positivo que acabou por acontecer foi que, ao falar num tom de voz baixo, obrigava os alunos a estarem em silêncio para me conseguirem ouvir. Logicamente que esta estratégia nem sempre iria resultar, por isso a projeção da voz passou a ser uma preocupação para garantir que os alunos ouvem. A utilização de questionamento durante estes momentos foi também uma estratégia que foi utilizada diversas vezes, e que permitiu perceber se os alunos estavam a captar a informação ou se estes se encontravam distraídos. A meu ver esta estratégia poderia ter sido utilizada de forma mais efetiva.

Após algumas aulas percebi que, para esta turma, a transmissão de informação auditiva era insuficiente. Deste modo, passei a utilizar de forma regular a demonstração para que, para além da informação auditiva, os alunos tivessem acesso a informação visual. Esta estratégia revelou-se de grande utilidade pois promoveu uma melhor compreensão dos exercícios propostos por parte dos alunos.

Um outro ponto relacionado com esta dimensão está relacionado concretamente com a minha intervenção na matéria de Ginástica. Sendo uma matéria

onde evidenciava maiores dificuldades, a minha forma de ajudar os alunos, no início do ano letivo, também não era a mais adequada. Desta forma, procurei livros de apoio específicos desta matéria no sentido de perceber a forma como se deve intervir nos diversos elementos ou ações técnicas que se realizam. Desde então, penso que consegui melhorar neste aspeto ao longo do ano letivo.

A organização das aulas durante a AI, e tal como é objetivo da mesma (Carvalho, 1994), passou essencialmente por transmitir rotinas e regras de funcionamento das aulas. Nessa etapa, várias rotinas foram implementadas com sucesso, outras nem tanto. Passo a explicar. A rotina de beber água foi algo que inicialmente não correu da melhor maneira, visto que esta não tinha uma organização, isto é, não foi previamente planeada. Desta forma, foi fundamental o seu planeamento prévio no sentido de evitar que se perca uma rotina de funcionamento da aula. Para organizar os alunos durante os momentos de instrução, principalmente nos momentos iniciais e finais, os alunos sentavam-se ou no círculo do meio-campo de Basquetebol ou dentro da área de Andebol, variando de acordo com a demonstração e transição para o exercício seguinte ou com as aulas do espaço ao lado. Deste modo, foi fundamental planejar antecipadamente todos os momentos de aula, para que não haja tantos locais de reunião diferentes, sob risco de deixar de ser uma rotina, que até então esteve bem implementada no seio da turma. A minha preocupação esteve também na orientação dos alunos. Estes encontravam-se de costas para o outro espaço de aula e, no caso de estar no exterior, de não estarem de frente para o sol. No caso do Ginásio, comecei por sentá-los em frente ao espelho, mas após a primeira aula percebi que isso não é possível pois pode provocar comportamentos de desvio. Deste modo, nas aulas seguintes a sua disposição foi de costas para os espelhos, e sem estar em cima de qualquer material, nunca descurando as condicionantes mencionadas acima.

A organização do material, nomeadamente a montagem/desmontagem do mesmo teve sempre um papel mais importante no final das aulas, aquando da arrumação do material. Particularmente o material de Ginástica e de Badminton foi aquele que despendeu maior atenção da minha parte. Penso que neste aspeto houve uma melhoria do início do período até final. Para melhorar este aspeto tive de depender algum tempo em algumas aulas, no sentido de transmitir aos alunos um sentido de responsabilidade na relação com o material para que não o danifiquem, explicando-lhes as consequências dos atos irresponsáveis. A forma utilizada para ultrapassar esta dificuldade passou pela planificação concreta destes momentos, aquando do planeamento das UE. A estratégia mais utilizada, passou pela arrumação

do material após o término da aula, com apenas metade da turma. O facto de estarem menos alunos permitiu que este momento tivesse mais organização.

As estações onde precisava de estar mais presente para fazer de segurança deviam ser colocadas num local onde me permitisse visualizar o resto do espaço da aula. Isto foi um aspeto que não correu da melhor maneira durante a AI pois a sua colocação e conseqüente ajuda aos alunos não me permitia visualizar o restante espaço de aula. No entanto, a partir do 2º Período consegui melhorar esse aspeto, permitindo-me um melhor controlo de todo o espaço de aula, estando todo o espaço no meu campo visual. Algo que contribuiu para esta melhoria foi, de facto, a observação de aulas de outros professores do GEF. Através desta observação pude visualizar diferentes formas de montar uma aula, observando também o posicionamento do professor aquando das ajudas. Mais, para não estar “preso” constantemente a estas estações, “trancava-as”, no sentido de poder circular pelo restante espaço, sem nunca colocar em causa a segurança da realização daqueles elementos. Penso que esta estratégia se tornou frutífera.

No que toca à organização da aula, um outro aspeto positivo desta dimensão passou por, a partir da segunda semana de aulas, ter os grupos formados previamente. Este aspeto facilitou a organização dos alunos nas tarefas. Contudo, havia ainda algum tempo perdido aquando da constituição de equipas. Assim sendo, durante a 2ª Etapa de formação adotei mesmo a estratégia de formar previamente (uma vez mais, aquando do planeamento de cada UE) as equipas, dentro de cada grupo. A formação dos grupos seguiu uma lógica de grupos de nível, relativamente às matérias que seriam trabalhadas, não descurando também uma componente relacionada com o comportamento, evitando juntar alunos, que evidenciassem comportamentos de desvio, no mesmo grupo. Desta forma, até à 2ª Etapa de formação, a grande maioria dos grupos foram formados heterogeneamente. Contudo, durante o último terço do ano letivo, formei grupos homogéneos, especialmente em UE onde estivessem incluídos Jogos Desportivos Coletivos. Tal estratégia prendeu-se com a desmotivação evidente por parte dos alunos aquando da realização destas matérias em grupos heterogéneos, sendo por isso veemente enveredar por grupos homogéneos, de modo a criar um sentimento de desafio nos alunos.

Os *feedbacks* específicos contribuem de forma mais efetiva para as aprendizagens dos alunos, na medida em que contêm informação específica que pode facilitar as aprendizagens (Cushion, 2001)¹. Numa fase inicial do 1º Período, senti alguma dificuldade em providenciar informação aos alunos acerca do seu

¹ Citado por Rosado e Mesquita (2009:89)

desempenho e, concomitantemente, observar e diagnosticar o nível dos mesmos. Na minha opinião, penso que o retorno de informação fornecida aos alunos poderia ter sido em maior quantidade, não só como uma função de orientação, como também numa função de acompanhamento, mostrando a presença do professor durante a aula. O feedback utilizado foi maioritariamente organizativo, procurando o controlo da prática e da disciplina na turma para que as aulas tivessem um desenrolar positivo. Numa fase posterior, e após colmatadas algumas lacunas ao nível do feedback, a aposta passou pelo fecho de ciclo do mesmo e no feedback à distância, fundamental na ajuda do controlo da prática das estações em que me encontro mais distante. Ao longo do ano letivo tive a preocupação de estar um maior intervalo de tempo em cada estação, no sentido de poder acompanhar o desempenho dos alunos duas ou três vezes para poder emitir novamente feedback. Já no que toca ao feedback à distância, na minha perspectiva, este não atingiu uma taxa suficiente para ser considerado positivo. Este tipo de feedback revelou-se mais de controlo do que propriamente relacionado com aspetos de conteúdo.

Durante a 2ª Etapa de formação, consegui incrementar a minha taxa de feedback, não só dos alunos que se encontravam próximos como aqueles que se encontravam mais distantes. No entanto, creio que a frequência com que foi feito revelou-se reduzida. Outro ponto onde pretendia melhorar diz respeito à informação de retorno pertinente. Isto é, em matérias onde não me sentia mais à vontade, como por exemplo a Ginástica, senti dificuldades em diagnosticar quais eram os erros que os alunos estavam a cometer. Neste sentido, utilizei estratégias que se evidenciaram frutíferas. Mais uma vez, visualizei aulas de outros professores, no sentido de perceber onde e quando se devem efetuar as ajudas. Adicionalmente, consultei livros de apoio onde poderia recolher mais conhecimento acerca de como ajudar e que aspetos críticos se devem ter em conta aquando da realização do elemento/gesto técnico.

Os professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem, isto é, assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de atividades da aula, ao longo do tempo (Rosado e Mesquita, 2009). Deste modo, e no que concerne à disciplina, a turma era constituída por alunos educados, que demonstraram respeito pelo professor e pelos colegas. No entanto, estes também tinham os seus comportamentos de desvio, como pendurar nas balizas, falar ao mesmo tempo quando estou a instruir algum exercício, realizar a aula com pastilha elástica e não retirar todos os adereços que possam provocar lesões, em si próprio ou nos colegas. Procurei utilizar sempre as mesmas consequências, para os

mesmos comportamentos de desvio, independentemente do aluno que os tinha. Tal estratégia serviu para criar um sentimento de justiça nos alunos. De referir que estes comportamentos foram diminuindo ao longo do ano letivo, o que acabo por considerar um ganho. Em algumas aulas, criei uma estratégia de mandar o aluno sentar e este só voltaria à tarefa após minha indicação. Contudo, penso que esta estratégia não trouxe qualquer consequência no comportamento do aluno, tendo sido necessário reformulá-la. Neste sentido, optei por uma conversa com os alunos que apresentavam esses comportamentos, alertando-os sobre as consequências que isso lhes poderia trazer, levando assim o aluno a refletir. O feedback à distância foi sempre uma estratégia utilizada de forma positiva para o controlo das situações de indisciplina, revelando que o professor estava presente em todos os espaços da aula.

Em alguns momentos, deveria ter sido mais assertivo e procurar outras estratégias (como por exemplo, reunião de toda a turma a meio de uma aula onde se verificassem demasiados comportamentos incorretos) que poderiam e deveriam ser aplicadas nos momentos corretos.

Na minha opinião, desde o início do ano letivo, as aulas funcionaram num ambiente positivo entre o professor e os alunos. No entanto, ao longo do ano letivo, esta tornou-se demasiado aberta. Os alunos sentiram-se mais à vontade na relação com o professor, ultrapassando em certos momentos a distância que deve existir entre este e os alunos. Nunca atingindo a falta de respeito, mas estes por vezes sentiram-se cómodos em ripostar a alguma instrução ou feedback dado por parte do professor, o que não se torna benéfico para esta relação e para o próprio desenvolvimento dos alunos, pois o seu empenhamento na prática também se tornou mais relaxado. Deste modo, tive de alterar a minha postura com os alunos, isto é, a minha relação com estes caracterizou-se por ser mais “fechada” que o normal, passando a ser mais formal. Através desta estratégia, as dificuldades apresentadas foram sendo combatidas, acabando por ser mesmo consolidadas. Uma vez mais, a estratégia adotada revelou-se adequada, ajudando a ultrapassar uma dificuldade existente.

No decorrer do ano letivo, deparei-me com os alunos a referirem que muitas vezes só aponto críticas ao desempenho realizado pelos mesmos. Esta questão é vista por mim através de duas perspetivas. Por um lado, significa que acompanhava de perto o desempenho dos alunos e procurava providenciar feedback no sentido de lhes dizer o que deviam melhorar para ter um melhor desempenho. Por outro, significa que a maioria do meu feedback tinha uma conotação negativa, o que não vai ao encontro de um dos objetivos que tinha traçado para a minha formação, isto é, providenciar mais feedback positivo. Deste modo, esta foi uma das preocupações no

último terço do ano letivo. De facto, o feedback com conotação positiva aumentou, o que promoveu um clima de aula mais positivo.

A exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos, em que, só quando a natureza da tarefa é congruente com os objetivos, é que os efeitos de aprendizagem podem evoluir no sentido esperado. (Rosado e Mesquita, 2009). A diferenciação pedagógica foi um dos aspetos no qual tive preocupação de apostar progressivamente ao longo do ano letivo, dado que é fundamental os alunos trabalharem e evoluírem de acordo com o seu nível. Penso que esta foi uma das dificuldades sentidas inicialmente, e a necessidade de criar exercícios desafiantes levou a que redobrasse a atenção para este assunto. Neste sentido, a aposta recaiu na diferenciação de exercícios, procurando que estes fossem válidos para cada grupo. Mais, em partes principais das sessões ainda introduzi diferentes variantes nos diferentes grupos (i.e. jogo de bola ao fundo) ou diferentes situações de jogo (i.e. Voleibol e Basquetebol), mesmo que os exercícios fossem semelhantes. Em adição, a opção por grupos de trabalho homogéneos, nomeadamente nos Jogos Desportivos Coletivos, também proporcionou a aplicação desta diferenciação de forma positiva. A utilização de jogos lúdicos ou de estafetas (sendo ou não competitivas), nas partes iniciais das aulas, teve também um efeito positivo, tornando a atividade física agradável para os alunos.

No que concerne à relação entre os alunos, estes demonstram ter uma relação positiva uns com os outros. De referir que, em algumas aulas, alguns alunos que se encontravam em grupos heterogéneos, no que ao nível de aprendizagem diz respeito, pediram para trocar de grupo. Isto demonstrou algum clima negativo entre os alunos. No entanto, procurei transmitir aos alunos a informação de que os grupos eram assim constituídos devido aos comportamentos incorretos que existiam quando determinado grupo de alunos se encontrava junto. Todavia, este aspeto levou-me a refletir em relação à constituição dos grupos. E, desta feita, e tal como referi anteriormente, decidi apostar em grupos de trabalho homogéneos, com as repercussões positivas que mencionei.

Assim sendo, de um modo geral, as aulas tiveram um ambiente favorável a que houvesse aprendizagem por parte dos alunos, onde estes mostraram empenho na realização e concretização das tarefas.

Durante a semana do Professor a Tempo Inteiro (PTI) (Anexo 16), o objetivo principal passava pela possibilidade de experienciar uma situação próxima à realidade de um horário completo de professor, o qual foi atingido com sucesso. O facto de poder experienciar diferentes estratégias e estruturas de aula permitiu-me incrementar o reportório de aprendizagens neste Estágio Pedagógico.

Todas as aulas lecionadas durante esta semana tiveram uma grande dificuldade em comum: rotinas de funcionamento da aula. O facto de não ser conhecedor das rotinas da turma, bem como o desconhecimento da turma relativamente às rotinas pessoais do professor, prejudicaram o desenrolar das aulas. Rotinas como o nome dos alunos, locais de instrução e resolução de casos de comportamentos de desvio, em algumas ocasiões, não beneficiaram para um clima de aula, mais concretamente professor-aluno, positivo. Ainda assim, é de salientar que este clima e a aceitação das diferenças de rotina melhoraram na segunda aula com todas as turmas. O facto de não ser conhecedor do nome dos alunos prejudicou também, em algumas ocasiões, o fornecimento de feedback de qualidade.

Uma curiosidade desta semana, que foi uma estratégia aplicada sem intencionalidade primária, está relacionada com a existência da matéria de Voleibol em todas as turmas. Tal fator desempenhou um papel importante no planeamento das aulas, nomeadamente na parte inicial (aquecimento), visto que esta parte foi idêntica em todas as turmas. Esta estratégia espelha também algo que se verifica nos professores, aquando da leção a várias turmas seguidas. Em vários momentos, estes optam por montar estruturas de aula semelhantes, no sentido de transformar o seu trabalho mais eficiente. Este aspeto é corroborado pelas aulas observadas que já realizei dos professores do GEF. Adicionalmente, é de salientar a estreita ligação que este aspeto tem com a Área 3, ou seja, a leção de Voleibol como matéria do núcleo de Desporto Escolar no qual coadjuvei.

O facto de ter lecionado aulas monotemáticas e politemáticas permitiu-me visualizar de forma concreta as particularidades que as singularizam. As aulas monotemáticas favorecem a organização da aula, sendo despendido menos tempo nesta dimensão. Contudo, estou ciente de que uma aula monotemática não tenha de ser necessariamente uma aula massiva. Concomitantemente, o feedback do professor está sempre dirigido para o mesmo conteúdo ou objetivo, garantindo maior qualidade do mesmo. Por outro lado, a leção de aulas politemáticas permite oferecer aos alunos um leque variado de matérias, podendo garantir que os alunos se encontram motivados para a prática, fomentando um clima de aula positivo.

Outra experiência bastante enriquecedora desta semana de PTI diz respeito ao contraste entre aulas propostas pelo professor titular e aulas planeadas autonomamente e apresentadas ao mesmo. Neste debate de situações, pude constatar que as aulas que planeei em toda a sua dimensão foram mais acessíveis de conduzir, visto que todas as decisões tinham sido tomadas pelo professor que estava efetivamente a lecionar.

A experiência com a turma profissional de Gestão Desportiva também se tornou num ponto positivo desta semana. Ao lecionar aulas a esta turma fiquei a conhecer um currículo diferente, que até então nunca tinha ouvido falar. Simultaneamente, a lecionação a esta turma permitiu-me conduzir uma aula com uma organização distinta, em que o mais importante não era os alunos terem um grande intervalo de tempo de atividade motora, mas sim que pudessem experienciar instrumentos de aprendizagem que pudessem usufruir no futuro.

Durante essa semana de PTI, houve ainda uma outra atividade preconizada no Guia de Estágio Pedagógico que foi levada em prática: a lecionação da EEFM numa turma do 1º ciclo de escolaridade, no seio das escolas do agrupamento, durante uma semana (Anexo 17). O NEFMH inseriu-se neste projeto de articulação, mencionado na caracterização do GEF, na medida em que coadjuvava a professora Ana Cristina Carvalho, aquando das aulas lecionadas na Escola EB 1 dos Lombos, às 2ªs feiras das 14h00m até às 15h00m. Durante a semana do PTI fiquei responsável pela liderança de toda a aula, ao invés da coadjuvação realizada nas restantes sessões.

Após a minha experiência de lecionação no 1º Ciclo, e à imagem do que foi feito durante a lecionação à turma do 7º C, realizei uma breve análise e reflexão sobre aquilo que se desenrolou ao longo da sessão. Contudo, nesta autoscopia procurei sistematizar diferenças que possam existir entre a lecionação neste ciclo de escolaridade com o outro que leciono regularmente (3º Ciclo).

De facto, a experiência que acumulo de outros contextos oriundos com crianças desta idade, permitiu-me utilizar estratégias semelhantes que promovem maior qualidade no normal desenrolar da sessão e que, deste modo, me permitiram um melhor controlo da mesma. Dentro destas estratégias, destaco a adaptação da terminologia, fundamental quando trabalhamos com crianças mais novas e com as quais teremos de utilizar uma linguagem mais simples de modo a que percebam aquilo que lhes está a ser transmitido. Outra estratégia que considero importante mencionar está relacionada com o controlo da turma nos momentos de instrução. Ao utilizar o assobio ou a frase “só quero ouvir as moscas” consegui garantir a atenção dos alunos nesses momentos, por um lado, e garantir o silêncio, por outro. Tal aspeto foi também considerado na parte final da aula, concretamente no retorno à calma.

3.2 Área 2 – Inovação e Investigação

“A eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional.” (Brunet, 1992)

No início do ano letivo o NEFMH teve uma reunião com um dos professores pertencentes à Comissão de Avaliação, na qual nos foi proposto a continuação do projeto e do trabalho que tinham sido desenvolvidos no ano anterior. No ano letivo anterior, os núcleos de estágio da EBSC desenvolveram uma pesquisa/trabalho que dizia respeito à implementação, por parte da direção, de uma medida com a qual os professores eram obrigados a utilizar três instrumentos de avaliação distintos, com um peso classificativo idêntico (medida já identificada aquando da caracterização da EBSC). A pertinência contextual do projeto desta área passava por fazer deste um projeto de continuidade. Contudo, este diferenciou-se do anterior em dois pontos fundamentais: a existência de um ano de experiência da implementação da medida e a possibilidade de abranger uma amostra mais representativa dos professores da escola.

Perto do final do 1º Período, tivemos uma reunião com a Comissão de Avaliação, na qual pudemos referir alguns aspetos do trabalho que iríamos desenvolver. Em adição, houve também lugar a um debate de ideias sobre que linhas orientadoras seguir e que aspetos iriam ser alvo de investigação. Nesta reunião foi debatido a possibilidade de incluir todas as escolas do AEC e, desta forma, aplicar este trabalho a uma amostra mais representativa de professores. Contudo, a ideia com que se ficou após o término da reunião foi de que não seria vantajoso estar a aumentar ainda mais a amostra, apenas para colocar os professores do 1º Ciclo, visto que estes já utilizavam instrumentos de avaliação distintos com peso classificativo idêntico mesmo antes de ser implementada esta medida. Outro ponto que foi alvo de discussão durante esta reunião estava relacionado com a pertinência da inclusão da ficha informativa ao Diretor (referida acima na caracterização da EBSC como uma das características particulares). Todavia, foi defendido que a inclusão desta ficha não estava enquadrada com o tema a trabalhar visto que esta não representa a forma como se avaliou, mas sim o resultado da mesma.

De referir que o trabalho desta área, para além de ser realizado juntamente com a Comissão de Avaliação, foi ainda desenvolvido em cooperação com o NEULHT.

Neste sentido, ambos os núcleos iniciaram o desenvolvimento do projeto de investigação-ação, de acordo com o problema que iria investigar. Contudo, após a

formulação do mesmo, deparámo-nos que este era sustentado por um quadro teórico muito abrangente, divergindo para um extenso rol de questões a estudar. Deste modo, a continuação do trabalho foi colocada em causa. Todavia, numa reunião com a professora orientadora da Faculdade e com o professor da FMH, professor X, foi-nos proposto focar o trabalho em apenas um dos três temas englobados nessa revisão bibliográfica: Organização Escolar, Conhecimento do Professor e Avaliação Formativa e Critérios de Avaliação. Em adição, o questionário a aplicar, instrumento que iria ser utilizado para recolher os dados, também não se encontrava enquadrado pois estava construído de uma maneira complexa para trabalhar os resultados provenientes das respostas dadas, como também não ia ao encontro dos objetivos do trabalho. Ou seja, no projeto inicial a relação entre a problemática, as questões de partida colocadas e as perguntas do questionário não eram explícitas. Desta feita, o núcleo procedeu a uma reformulação do projeto, focalizando a sua pesquisa bibliográfica em apenas um tema – Organização Escolar -, mais concretamente, o Clima de Escola. Com base na pesquisa efetuada, e segundo as referências a que recorremos, o estudo do Clima de Escola foi dividido em várias categorias. As conclusões e o objetivo principal do nosso trabalho, ou seja, qual o clima de trabalho existente entre os professores relativamente à medida implementada, foram retiradas com base nessas diferentes categorias, com base nas respostas dadas pelos professores.

O professor X teve aqui um papel importante no decurso do nosso trabalho. Para além de nos ter auxiliado no recurso a referências bibliográficas para a fundamentação teórica, forneceu-nos também outras referências que nos ajudassem a construir um questionário que fosse ao encontro dos objetivos do trabalho e que, simultaneamente, fosse válido. Deste modo, o questionário aplicado (com escala de Likert) (Anexo 18) foi feito através de uma adaptação, de acordo com a nossa temática, de um outro questionário já existente. Esse questionário encontra-se dividido em seis dimensões: Liderança, Motivação, Comunicação, Decisões, Objetivos e Controlo. Até chegarmos à versão final, o questionário sofreu várias alterações, na medida em que procedemos ao agrupamento das questões com base nas diferentes dimensões estudadas e nas escalas de resposta utilizadas.

Antes da aplicação dos questionários, foi pedido na Direção da EBSC uma lista de todos os docentes. Posteriormente, e como esta medida foi implementada no ano letivo transato e o nosso trabalho visa a existência de um ano de experiência da implementação da medida, foram retirados da lista os professores que apenas este ano ingressaram na EBSC. Para a aplicação do questionário, e através de indicação da professora orientadora, foi efetuada uma amostra de quarenta docentes, divididos de uma forma quase equitativa por todos os departamentos ou grupos disciplinares, no

sentido de termos resultados de todos. No entanto, e após entrega desses quarenta questionários, deparámo-nos com uma situação delicada: menos de metade dos docentes tinha entregue o questionário até à data que tinha sido estipulada. Neste sentido, e sob risco de um dos pressupostos do trabalho ser colocado em causa (amostra mais representativa dos professores da escola), procedemos à entrega de mais vinte e cinco questionários para que pudéssemos atingir um número de amostra considerável.

O total de questionários recolhidos esteve perto do número inicialmente estipulado: trinta e nove. Apesar de não termos atingido o número de questionários preenchidos a que nos tínhamos proposto, iniciámos o tratamento estatístico dos mesmos. Após o tratamento dos dados, obtivemos algumas conclusões interessantes.

Concretizando, o processo de criação da medida e correspondente estabelecimento de objetivos, bem como as formas de envolvimento dos professores e restantes órgãos, foram percecionados de forma autoritária pelos inquiridos. O facto de não percecionarem a utilização prática das suas ideias e capacidades por parte da Direção poderá retirar motivação aos professores para aperfeiçoamento pessoal ou formação contínua dentro dos conteúdos relacionados com a medida. (Brunet, 1992). Por outro lado, existe a perceção de que a responsabilidade pelo sucesso da medida é sentida em todos os órgãos escolares e de que os professores manifestam motivação em fazer parte dos processos de decisão relacionados com a aplicação da medida, revelando características de um clima de trabalho mais aberto. Em adição, segundo as perceções dos inquiridos, apesar de os problemas dos professores serem conhecidos por toda a hierarquia escolar e a supervisão até se realizar ecologicamente em todos os seus níveis, existe falta de envolvimento/comunicação dos últimos níveis (Grupos Disciplinares e Professores) na implementação da medida (Anexo 19).

A diferenciação curricular ao nível de questões ligadas com aplicação da medida bem como a promoção ações de formação, foram propostas sugeridas pelos professores, numa das questões do inquérito. De facto, e em suma, tais propostas ajudariam a caminhar para um tipo de clima mais aberto no que diz respeito à implementação da medida, aumentando a satisfação e rendimento dos professores, catalisando a relação entre a Direção e os professores e melhorando o sucesso escolar.

Para apresentarmos o trabalho do nosso estudo acerca do clima de trabalho existente em torno da medida avaliativa à Comunidade Escolar, desenvolvemos uma sessão para o efeito, no dia 8 de Maio de 2013 Tal como o trabalho que foi desenvolvido, também a sessão de apresentação foi, de um modo geral, positiva.

De uma forma global, segundo a opinião dos presentes, a organização e a comunicação da apresentação foram aspetos positivos a retirar. No entanto, no que toca à organização da sessão, e concretamente para a divulgação da mesma, esta foi mais direcionada para o contexto escolar, ou seja, professores da escola. Nessa medida, esta poderia e deveria ter sido alargada aos outros núcleos de estágio e respetivos orientadores para que pudéssemos abranger uma maior população-alvo (Anexo 20).

No que diz respeito à estrutura da apresentação, a presença de um convidado especial que estivesse associado à temática em questão, teria sido uma mais-valia na sua concretização. Seria importante esta experiência como forma de consolidar os conteúdos apresentados.

A utilização dos dados conseguidos no trabalho promoveu um debate bem construído e interessante para os presentes. Desta forma, o debate revelou-se bastante pertinente e, também, aceite por parte de todos os convidados, uma vez que não se verificaram reações menos positivas à nossa apresentação.

De uma forma global, consideramos que houve pouca adesão por parte dos professores da escola. Cremos que esta falta de comparência esteve relacionada com a divulgação da apresentação, pois esta foi realizada com pouco tempo de antecedência. Contudo, colocamos cartazes e enviamos um e-mail a todos os professores da escola. Para além destes aspetos, foram também distribuídos flyers (60) de divulgação da sessão aos professores à sua entrada para a escola no dia antecedente à apresentação.

No final da sessão, o feedback dos presentes foi bastante positivo. Recebemos bastantes elogios e foi reconhecido mérito pelo trabalho realizado.

A ideia principal para os dados obtidos no nosso trabalho é que estes pudessem contribuir para um melhor funcionamento da medida implementada, assim como proporcionar um melhor clima de escola. De facto, creio que este trabalho de investigação se tornou útil para a EBSC. Para a minha formação pessoal, este trabalho desencadeou experiências que só seriam possíveis através deste processo que é o Estágio Pedagógico. Através deste trabalho foi possível estar em contacto com as diferentes perspetivas dos professores relativamente ao processo de avaliação vigente na EBSC. A posição tomada por alguns professores relativamente ao propósito do nosso trabalho indicou-nos que o clima existente em torno da implementação da medida não é o mais eficaz. No entanto, é de salutar a intenção da EBSC com esta medida. Na minha ótica, e independentemente da forma como foi criada e implementada a medida, a ideia inicial da EBSC tem como objetivo o melhoramento da avaliação nesta instituição, sempre com uma visão integradora do

ensino e da aprendizagem. Corroborando, Fernandes (2007) refere que a avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação. Esta utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhoram de forma muito significativa as aprendizagens das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, a qualidade geral do sistema educativo.

3.3 Área 3 – Participação na Escola

O professor assume o papel primordial de dinamizador de participação e de mobilização de todos os outros intervenientes, no sentido de os levar a darem o seu contributo e a assumirem a sua cota parte de responsabilidade na educação, para que a escola possa realizar os seus objetivos. (Saraiva, 2002 p.1)

Nesta Área, a minha participação na EBSC cinge-se à participação no núcleo de Desporto Escolar (DE) de Voleibol, e nas atividades que constam no Plano Anual de Atividades do GEF, organizadas pelos núcleos de estágio: Torneio do Jogo do Mata e o Torneio interno de Voleibol.

Na verdade, e no que toca ao núcleo de DE de Voleibol, tive a preocupação de estar presente em todos os treinos ao longo de todo o ano letivo. A minha razão para a escolha desta modalidade, e apesar do meu gosto por Jogos Desportivos Coletivos, tratou-se por querer aprofundar o meu conhecimento de uma das matérias nucleares dos PNEF. Deste modo, esta ajudar-me-ia a criar uma ponte para a Área 1, isto é, realizar um *transfer* que me ajudasse na exploração e conhecimento da validade dos exercícios nesta matéria.

Desde o início percebi que revelava grandes dificuldades ao nível do conhecimento de exercícios e progressões pedagógicas utilizados nesta matéria. Consequentemente, ao nível do feedback também evidenciava alguns obstáculos pois tornava-se difícil poder providenciar informação pertinente aos alunos relativamente ao seu desempenho. Deste modo, procurei fazer uma pesquisa das componentes críticas de alguns gestos técnicos, no sentido de melhorar a minha performance durante as sessões de treino, procurando assim tornar-me mais útil. Mais, procurei incrementar o meu leque de exercícios, pois até então aqueles que conhecia provinham daqueles que eram lecionados pela professora orientadora. A minha pesquisa começou por procurar livros da modalidade na biblioteca da Faculdade de Motricidade Humana, bem como artigos ou outros documentos que encontrasse noutras redes de comunicação. De facto, um dos grandes suportes para iniciar este trabalho de base foi um livro que a professora orientadora me aconselhou que, para além de conter exercícios práticos, explica os diferentes níveis de jogo, os diferentes gestos técnicos e a forma como desenvolver todos eles.

Ao nível do planeamento, durante o 1º Período, apenas fui responsável pelo mesmo para os treinos de uma semana. Este era um capítulo que, após aprofundar e pesquisar ainda mais, pretendia ser mais autónomo, apresentando propostas de

planos de treino. O conhecimento que a professora responsável me foi transmitindo, tal como referi anteriormente, também me permitiu incrementar esse mesmo saber. Durante as sessões de treino, houve parte dos mesmos em que os alunos eram separados em grupos de nível. Nestas fases, eu fiquei sempre responsável por um dos grupos, sendo que a tarefa para este grupo já estava definida pela professora orientadora. No entanto, a partir do 2º Período ficou à minha responsabilidade o planeamento e condução dos treinos para com o grupo de raparigas do núcleo. Por outro lado, o grupo dos rapazes, aquele que participava nas atividades competitivas do DE, ficou ao encargo da professora orientadora.

Neste sentido, procurei realizar uma separação do grupo das raparigas, criando três grupos de nível. Esta diferenciação foi feita com base nas observações que foram sendo realizadas durante a 1ª Etapa de formação, e tiveram em conta os critérios e indicadores estipulados no Perfil do Aluno da EBSC. Após esta diferenciação, e visto que iria ser o responsável pelos treinos deste grupo até ao final do ano letivo, antes de a Etapa iniciar, realizei um planeamento, que se pode considerar anual, visto que foi a partir deste momento que os grupos começaram a treinar em separado, e por isso é específico para o grupo e foi diferenciado de acordo com os três grupos de nível. Nele está explícito o que cada grupo iria trabalhar, nos diferentes momentos do ano letivo, e é este que orienta o meu trabalho ao nível dos microciclos.

Deste modo, e ao contrário da 1ª Etapa, a minha participação nos treinos teve um papel bastante mais ativo. Na 1ª Etapa, na maioria dos treinos, fui responsável pela parte inicial (aquecimento) e pela parte final (retorno à calma), sendo que em alguns treinos, durante a parte principal, parte do grupo ficava também à minha responsabilidade. Contudo, a partir do 2º Período, ficou também ao meu encargo o planeamento de todos os momentos do treino. Desta forma, a estruturação dos treinos, os conteúdos a lecionar em cada um e os exercícios a operacionalizar para concretizar esses conteúdos, foram definidos por mim, coadjuvando autonomamente. Para tal, procurei aceder a informação relativa ao conhecimento do jogo e os seus diferentes níveis de desenvolvimento, bem como a exercícios que me permitissem colocar em prática os objetivos propostos. Deste modo, fazendo uma análise transversal com os objetivos de formação imbuídos no Projeto de DE (Anexo 21), penso que fui ao encontro com a finalidade onde pretendia “Aumentar o meu conhecimento em relação a exercícios e progressões pedagógicas utilizados no ensino na matéria de Voleibol” (Projeto de DE, p.4). Resumindo, penso que consegui ser positivamente responsável e proactivo nesta atividade preconizada no Guia de Estágio Pedagógico.

Desta feita, e em consequência do que foi referido anteriormente, houve uma condução autónoma dos treinos. A diferenciação do ensino existente durante a parte principal foi efetuada com base no planeamento efetuado. Isto é, as alunas trabalharam diferentes conteúdos, consoante o seu nível e os objetivos propostos para cada grupo de nível, promovendo sempre a aquisição e desenvolvimento de capacidades e o aperfeiçoamento de competências (Ministério da Educação, 2009). Portanto, as alunas com um nível de jogo mais baixo, e através exercícios de cooperação ou analíticos, procuraram desenvolver o gesto técnico do toque de dedos. O desenvolvimento deste gesto visava essencialmente criar uma base para evoluir o nível de jogo, no sentido de sustentar a bola no ar. Este grupo era maioritariamente caracterizado por alunas, que se tinham inscrito mais tarde no núcleo de DE ou que apresentavam menor frequência aos treinos. De referir que, no decurso do 2º Período, este grupo passou a estar à responsabilidade da minha colega de estágio, fruto da sua troca de núcleo do DE. Existiu também um grupo intermédio que procurou consolidar a sua sustentação da bola simultaneamente com o aperfeiçoamento do gesto técnico do toque de dedos e, por vezes, da manchete. Em algumas ocasiões participaram também em situações de cooperação de 2+2, para que pudessem iniciar o trabalho de cooperação com um colega de equipa. Por fim, o grupo mais reduzido, constituído por alunas com um nível de jogo superior, procurou desenvolver e consolidar o nível de jogo em cooperação com o colega numa situação de 2+2 ou de 2x2. Como este grupo não estava incluído nas competições do DE, não foi veemente a transição para um nível de jogo superior, como por exemplo o 3x3 ou 4x4. No entanto, durante a última Etapa de formação, estas puderam experienciar em algumas sessões de treino situações de jogo 3x3, estando assim mais próximas do jogo formal. Desta forma, e fazendo novamente ligação com os objetivos de formação, penso que consegui “adquirir conhecimento que me ajude a detetar e a corrigir os erros cometidos pelos alunos no sentido de modificar os exercícios de acordo com o nível dos mesmos” (Projeto de DE, p.4). Por tudo isto que foi mencionado anteriormente considero que “participei ativamente na coadjuvação em todos os treinos” (Projeto de DE, p.4).

No que concerne à transferência de todo “o conhecimento (ao nível de progressões pedagógicas a utilizar e feedback a providenciar), adquirido durante os treinos do DE, para as aulas lecionadas na minha turma” (Projeto de DE, p.4), foi um aspeto com o qual me preocupei aquando da leção da matéria de Voleibol nas aulas da minha turma. Tendo um maior conhecimento relativamente às dificuldades sentidas pelos alunos, conseguisse, com sucesso, providenciar informação de retorno com maior qualidade.

No que toca à avaliação, foi feita uma avaliação diagnóstica das alunas após a 1ª Etapa. A avaliação formativa foi feita regularmente em todos os treinos, procurando adaptar as alunas consoante o seu nível de jogo, tornando os grupos homogêneos. No sentido de dar início a outra forma de avaliação formativa, durante a última etapa de formação, submeti as alunas ao preenchimento de uma ficha de autoavaliação com intuito de estas refletirem sobre a sua evolução e contributo do núcleo para esse desenvolvimento, ao longo do ano letivo. Ao analisar as respostas dadas pelas alunas pude observar que, de um modo geral, estas tinham a perceção exata de quais os comportamentos que precisavam de ser melhorados e, deste modo, este momento de avaliação teve uma repercussão importante na reflexão das aprendizagens dos alunos.

Outro ponto que considerei importante durante esta minha formação diz respeito à reunião do DE, no 1º Período, na qual marquei presença. Ao estar presente nesta reunião ficou claro para mim os moldes em que são feitos os encontros/competições desta modalidade. Em adição, fiquei ainda ao corrente das formas jogadas que iriam ser utilizadas (2x2 e, posteriormente, 4x4), bem como das regras condicionantes do jogo (i.e. utilização do passe como o único gesto técnico durante o 1º Encontro).

Outro objetivo de formação que tinha traçado dizia respeito ao conhecimento da estrutura e correspondente ajuda na organização de uma atividade do DE. Durante a reunião que referi acima ficou definido que os encontros só iriam ter lugar a partir do 2º Período, visto que havia escolas que ainda não estavam com as instalações operacionais, tendo iniciado os núcleos de DE numa fase posterior. O primeiro encontro realizou-se na EBSC e procurei coadjuvar a professora orientadora na organização da atividade, ajudando “na organização de uma atividade do Desporto Escolar” (Projeto de DE, p.4), nomeadamente em aspetos logísticos. Dada a pouca experiência que tinha sido adquirida até esse momento, a minha autonomia durante essa atividade não foi tão evidente, tendo estado dependente da professora para tomar decisões. As alunas do núcleo participaram nesta atividade, embora não tenha sido no formato de competição. Estas realizaram jogos de convívio com a equipa que se encontrava de “Folga” em cada ronda. A minha participação foi a de orientação destas equipas, indicando que raparigas jogavam em cada ronda. À semelhança dos treinos, durante os jogos, acompanhei com informação de retorno no sentido de as alunas melhorarem alguns aspetos técnicos e táticos. Nos restantes encontros, já sem a participação do grupo das alunas, coadjuvei a professora orientadora com a equipa de Infantis B Masculinos. Nestes torneios fui responsável pelo aquecimento da equipa e acompanhei a mesma durante os jogos, providenciando feedback. Deste modo,

procurei cumprir com outro objetivo que passa por “acompanhar e enquadrar os alunos nas atividades de competição – torneios” (Projeto de DE, p.4).

A atividade externa deverá ser entendida como toda a atividade desportiva desenvolvida através da participação em Encontros Inter-Escolas, de caráter competitivo ou de caráter não competitivo (Encontros/Convívios) (Ministério da Educação, 2009). Deste modo, e no que concerne às atividades externas do núcleo de DE, estas não se cingiram aos encontros de competição para o escalão de Infantis B Masculinos. Durante a última etapa de formação organizei um Convívio Inter-Escolas de Voleibol, de caráter não competitivo. Este encontro foi realizado na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Conde de Oeiras e destinava-se às alunas do núcleo de DE, de ambas as escolas, que não estavam integradas na vertente de competição do escalão Infantis A. O grande objetivo do mesmo passava por aumentar as oportunidades de prática desportiva de qualidade, dando continuidade ao trabalho efetuado ao longo do ano letivo nos treinos do DE, permitindo assim que a atividade externa seja decorrente da atividade interna (Ministério da Educação, 2009). Na minha ótica, considero que este encontro foi um sucesso. Dado que foi próximo do término do ano letivo, este teve um caráter sumativo relativamente ao trabalho que foi desenvolvido com estas alunas durante todo o processo. E, nessa medida, foi possível verificar que o trabalho efetuado teve repercussões positivas. Em adição, o grau de satisfação evidenciado pelas alunas após a participação neste encontro indicou que estas tinham retirado recordações positivas do mesmo.

Relativamente aos objetivos gerais, procurei colocá-los em prática. Neste sentido, e pensando antecipadamente no treino, tentei “promover oportunidades de prática desportiva de qualidade” e “oferecer aos alunos a possibilidade de adquirirem competências como fator de recuperação, desenvolvimento ou complemento em relação ao seu currículo em Educação Física” (Projeto de DE, p.4), procurando estruturar as sessões de acordo com as dificuldades dos alunos, ao mesmo tempo que se cria um ambiente de desafio, nunca descurando a componente lúdica que é fundamental nestas idades. Constato ainda que os alunos se sentiam motivados para a prática de Voleibol, visto que o número de inscritos foi aumentando, fruto da transmissão de informação entre as alunas acerca dos treinos. Algo que sustenta isto que acabo de mencionar, prende-se com o facto de haver turmas que têm mais de duas ou três alunas inscritas. No último treino do DE, questionei os alunos sobre a sua intenção em continuar no núcleo no próximo ano letivo, ao qual a esmagadora maioria respondeu positivamente.

Outro objetivo geral que se pretendia atingir passava por “dar continuidade ao trabalho efetuado em anos anteriores” (Projeto de DE, p.4). Como tal, e como foi

referido acima, as alunas trabalharam de acordo com as suas dificuldades, de acordo com o nível de jogo apresentado. Adicionalmente, foi de igual modo importante preparar estas para a possibilidade de continuarem neste núcleo no próximo ano letivo (dado as respostas afirmativas que estas mencionaram) e, desta forma, entrarem no modo de competição do respetivo escalão. Por último, procurei “fomentar o espírito de grupo” (Projeto de DE, p.4), transmitindo durante as instruções existentes que os alunos devem aceitar o erro do outro, procurando auxiliar o colega a ultrapassar as dificuldades (comum nas situações de jogo de 2x2).

No que toca ao Torneio do Mata, como foi referido anteriormente, este está incluído no Plano Anual de Atividades do GEF e a sua organização ficou ao encargo do NEFMH, tendo sido realizado no dia 11 de Dezembro de 2012. Este torneio, para além de ter um objetivo comum relativamente a todos os outros torneios, isto é, “Implementar atividades extracurriculares e de complemento curricular” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012, p.30), tem ainda a particularidade de “Reforçar a articulação curricular e a coordenação pedagógica interciclos” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012, p.33) e ainda “Melhorar o processo de comunicação no interior do Agrupamento e com a Comunidade Educativa” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012, p.39), visto que este é composto pelas oito turmas do 5º ano de escolaridade da EBSC e pelas cinco turmas do 4º ano de escolaridade das Escolas Básicas do AEC – uma turma da Escola EB1 de Sassoeiros, uma turma da Escola EB1 do Arneiro, uma turma da Escola EB1 dos Lombos, uma turma da Escola EB1 de Carcavelos e uma turma da Escola EB1 da Rebelva.

Para a divulgação da atividade o NEFMH optou por cartazes em formato A4, para colocar em locais estratégicos da EBSC (vitrine da entrada da EBSC, entrada dos blocos, Pavilhão, bar e sala de professores). Adicionalmente pedimos ainda autorização para colocar no televisor informativo da cantina da EBSC, no sentido de utilizar as novas tecnologias para difundir a informação. Por último, colocámos uma folha informativa nos livros de ponto de cada turma, para que essa informação possa circular por todas as turmas. A meu ver, os meios utilizados para a divulgação do mesmo foram bem conseguidos, na medida em que toda a comunidade escolar estava informada.

No que diz respeito à organização espacial do torneio, foi utilizado o pavilhão multiusos da EBSC. Neste espaço delimitámos três campos para a realização dos jogos, jogos estes que decorriam em simultâneo. Adicionalmente foram delimitadas áreas em volta dos campos, que estavam destinadas às turmas que jogavam posteriormente, isto é, que se encontravam em tempo de espera. Esta estratégia foi

bem conseguida, até porque os espaços destinados a cada turma encontravam-se perto dos campos onde estas iriam jogar, otimizando o tempo de transição.

Em relação aos prémios, a cada equipa/turma foi dado um diploma de participação e, adicionalmente, aos primeiros três lugares foi atribuído um troféu. Neste capítulo, o NEFMH procurou entrar em contacto com lojas que efetuassem tal serviço. No entanto, julgo que este contacto foi efetuado muito próximo do momento da realização do torneio, colocando em causa a entrega dos prémios.

Durante a atividade a turma de Turismo do 10º ano auxiliou-nos na organização e logística do torneio. Para isso, estes precisaram de estar informados relativamente às suas funções e tarefas que iriam realizar. Deste modo, organizámos uma reunião formativa para que estivessem inteirados de todas as tarefas que iriam ser da sua responsabilidade. Durante esta reunião foi transmitido à turma a informação mais importante. No entanto, esta reunião, no sentido de ter sido mais eficiente, poderia ter sido acompanhada de uma apresentação em Power Point para que a informação transmitida de forma auditiva tivesse também um suporte visual.

No que à atividade propriamente dita diz respeito, cada turma tinha um aluno da turma de Turismo como guia, durante toda a prova. Isto foi um ponto positivo de toda a organização, visto que cada guia tinha à sua disposição um calendário competitivo e, desta forma, tinha conhecimento dos horários dos jogos da turma da qual estava responsável, facilitando assim as transições. No que toca às turmas do 5º ano de escolaridade, os alunos de Turismo foram ao seu encontro à entrada do pavilhão e, seguidamente, para o respetivo local de espera. Para as turmas do 4º ano de escolaridade, cada guia ficou encarregue de ir buscar a sua turma ao portão da escola.

A chegada destas últimas à EBSC ocorreu com um atraso de trinta minutos, dificultando o início do torneio. Apesar de ter sido colocado antecipadamente jogos entre as equipas do 5º ano escolaridade, a segunda ronda de jogos acabou por sofrer um atraso, visto que esta já incluía turmas do 4º ano de escolaridade. Deste modo, foi feito um reajuste no tempo de cada jogo a partir da segunda ronda, visto que a limitação em termos de cumprimento de horários (nomeadamente o de almoço das turmas do 1º Ciclo) era grande. Nessa medida, portanto, foi feita uma reformulação do quadro competitivo, antecipando jogos que inicialmente estavam marcados para outros horários.

De um modo geral, penso que a atividade decorreu de uma forma positiva. No relatório efetuado da atividade, o NEFMH incluiu dois pontos que seriam importantes ter em conta no próximo ano letivo. Em primeiro lugar, para além da formação relativamente a regras e tarefas que é dada aos alunos de Turismo, penso que seria

de igual modo fundamental (in)formá-los relativamente à sua postura no decurso do Torneio. Várias foram as vezes que adotaram comportamentos pouco formais, transmitindo uma imagem de alguma irresponsabilidade e imaturidade. Em segundo lugar, outro aspeto a reter no próximo ano letivo está relacionado com a ausência dos professores que acompanham as turmas do 5º ano de escolaridade. Os professores de cada turma, que davam aula na primeira hora, deveriam acompanhar as mesmas até ao pavilhão. Nos restantes tempos letivos, os professores que estavam na sua hora de aula, deveriam permanecer junto da turma, durante o horário da aula. No entanto, este foi um aspeto descuidado pelos mesmos, sendo que por vezes as turmas ficaram entregues apenas ao aluno-guia da mesma.

No que concerne à minha participação para esta atividade, considero que tive uma postura bastante ativa relativamente ao planeamento da mesma. O facto de ter conhecimento de causa relativamente à organização de eventos deste tipo, fez com que tivesse autonomia para desenvolver vários documentos (Quadro competitivo, Comunicado, Boletins de jogo e Folhas informativas) que são necessários efetuar previamente. Durante o decurso da atividade adotei uma postura dinâmica, para que a atividade decorresse de uma forma positiva, sem grandes momentos de transição, procurando cumprir os horários estipulados. Em adição, apresentei uma atitude proactiva relativamente às adaptações ou adequações que tiveram de ser efetuadas no decurso da atividade.

No que diz respeito ao Torneio interno de Voleibol, tal como o Torneio do Mata, este está incluído no Plano Anual de Atividades do GEF e a sua organização ficou ao encargo do NEFMH, juntamente com o NEULHT. À semelhança do Torneio do Mata, este torneio tem também como objetivo “Implementar atividades extracurriculares e de complemento curricular” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012, p.30). Este torneio foi desenvolvido para todos os anos de escolaridade da EBSC. Deste modo, facilmente se percebe que toda a sua organização teve de ser pensada de forma criteriosa, para que pudéssemos responder de forma assertiva à responsabilidade inculcada em ambos os núcleos. Neste sentido, e com a possibilidade de desenvolver o torneio em dois dias (11 e 12 de Março de 2013), o grupo organizador optou por dividir o torneio em quatro torneios: um em cada manhã e um em cada tarde. Adicionalmente, agrupou os anos de escolaridade em grupos de dois. Desta forma, no primeiro dia, 7º e 8º ano de escolaridade participaram de manhã, enquanto o 9º e 10º ano de escolaridade jogaram na parte da tarde. No segundo dia de torneio, o 2º Ciclo realizou o seu torneio na parte da manhã. As turmas de 11º e 12º estavam previstas para a parte da tarde, contudo, um imprevisto, alheio à organização, implicou o adiamento desse torneio para o início do 3º Período. A junção de três anos de

escolaridade colocava em causa o equilíbrio entre as equipas participantes e, deste modo, a opção tomada foi a mais correta.

Tal como no torneio descrito anteriormente, para a divulgação deste foram implementadas as mesmas estratégias, visto que estas resultaram. Para a participação no torneio, os alunos tinham de se inscrever junto dos professores de EF da sua turma, de modo a facilitar o processo de inscrições. Para tal, toda a informação necessária foi transmitida aos professores do GEF durante uma reunião do grupo disciplinar. Nessa mesma reunião foi ainda debatido o regulamento do torneio, desenvolvido pelo grupo organizador. Após análise e partilha de opiniões, este sofreu alterações, nomeadamente ao nível das questões técnicas (gestos técnicos a utilizar e número de toques). Tais alterações tinham como intuito aproximar o jogo à sua situação formal, evitando a utilização de demasiadas condicionantes.

No que diz respeito à organização espacial do torneio, foi utilizado o pavilhão multiusos da EBSC. Neste espaço, e consoante os torneios que eram desenvolvidos, foram delimitados o maior número de campos possível. A meu ver, o grupo organizador esteve bem, pois houve uma grande otimização de todo o espaço disponível. Inclusivamente, no torneio de 2x2, do 2º Ciclo, foi incrementado o número de campos que estavam inicialmente programados, levando a uma (rápida) adaptação do calendário competitivo. Outro fator positivo da organização deste evento está relacionado com a criação de saco dos valores para cada turma. Desta forma, pode-se evitar situações desagradáveis que normalmente ocorrem nos balneários.

Ao invés do Torneio do Mata, desta feita não houve prémios para as equipas vencedoras ou melhor classificadas, pois a verba necessária era demasiado elevada, tornando-se dispendiosa.

Durante a atividade a turma de Desporto do 10º ano auxiliou-nos na organização e logística do torneio. Para isso, estes precisaram de estar informados relativamente às suas funções e tarefas que iriam realizar. Deste modo, realizámos uma reunião formativa com o objetivo de lhes transmitir todas as suas funções. Durante esta reunião foi transmitida a informação mais importante, nomeadamente as regras, com o auxílio do regulamento para o torneio. Estes alunos iriam coadjuvar na montagem do material para os campos e na arbitragem dos jogos. Adicionalmente, outros dois alunos do 11º e três alunas do 7º também ajudaram na arbitragem de encontros, visto que são alunos que praticam a modalidade e estão ao corrente das regras de jogo. Outra tarefa que lhes iria ser incumbida passava pelo controlo dos alunos participantes no pavilhão. Para tal, estes tiveram acesso às fichas de inscrição, onde estavam contemplados os nomes dos alunos de cada equipa inscrita.

De um modo geral, penso que a atividade decorreu de uma forma bastante positiva. No que à atividade propriamente dita diz respeito, e nomeadamente no primeiro dia, a entrada para o pavilhão por parte dos alunos participantes ocorreu de uma forma organizada, mas tardia. O facto de o número de participantes ser elevado, provocou uma grande aglomeração à porta do pavilhão, dificultando a entrada. Consequentemente, o início da competição acabou por atrasar. No entanto, para o segundo dia, e dada a dificuldade sentida no primeiro, o grupo organizador decidiu adotar uma estratégia. Visto que nesse segundo dia se iria dar lugar ao torneio com o maior número de equipas inscritas – cinquenta – e dado que era o 2º Ciclo – por norma, e dada a idade, são sempre crianças mais agitadas – os alunos de Desporto ficaram responsáveis por irem às salas de aulas, realizar a chamada dos alunos que iriam participar no torneio e, seguidamente, dirigiam-se para o pavilhão. Esta estratégia revelou-se extremamente positiva visto que já não se revelou a aglomeração do dia anterior, mesmo tendo em conta que o número de participantes era superior. Em cada mesa de jogo estava disponível, para cada juiz de partida, os boletins de jogo a utilizar e ainda o calendário competitivo e o regulamento interno, que poderiam consultar a qualquer momento, sem ser necessário recorrer constantemente ao auxílio do grupo organizador. No decorrer dos jogos e das competições, os elementos do grupo foram-se revezando nas tarefas a realizar: recolha de boletins de jogo, registo de resultados, dar início aos encontros, orientação e auxílio aos alunos de Desporto e controlo dos campos. Na minha ótica, o facto de não estarmos sempre na mesma função, permitiu-nos desenvolver competências em vários aspetos como a adaptação do quadro competitivo, adaptação do calendário de jogos (fruto da falta de comparência de equipas inscritas), manuseamento do relógio eletrónico e gestão e controlo dos jogos a decorrer.

No que concerne à minha participação para esta atividade, e à semelhança do Torneio do Mata, considero que tive uma postura bastante ativa relativamente ao planeamento da mesma. O facto de ter conhecimento de causa relativamente à organização de eventos deste tipo, adicionando também a experiência adquirida do Torneio do Mata, fez com que tivesse autonomia para desenvolver vários documentos (Regulamento Interno, Quadros competitivos, Comunicado, Fichas de inscrição, Boletins de jogo, Justificação de Faltas, e Folhas informativas) que são necessários efetuar previamente. Durante o decurso da atividade adotei uma postura dinâmica, para que a atividade decorresse de uma forma positiva, sem grandes momentos de transição, procurando cumprir os horários estipulados. Em adição, apresentei uma atitude proactiva relativamente às adaptações ou adequações que tiveram de ser efetuadas no decurso da atividade.

3.4 Área 4 – Relação com a Comunidade

“O Director de Turma é o eixo em torno do qual gira a relação educativa.”
Marques (2002, p. 15)

Durante todas as etapas da formação procurei estar sempre presente em todos os momentos que estivessem relacionados com a Direção de Turma, com o intuito de aprofundar o meu conhecimento, nomeadamente em relação ao papel do Diretor de Turma (DT), suas funções e responsabilidades.

A função de DT incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: professores, alunos e encarregados de educação (Roldão, 1995). Começando pela relação com os outros professores, mais concretamente no CT, durante o primeiro, no dia 12 de Setembro de 2012, a minha presença foi meramente de observação. Contudo, já na segunda reunião, no dia 24 de Outubro de 2012, a minha participação foi mais ativa, visto que fiz a apresentação do estudo de turma, com base nos resultados do inquérito do DT, aplicados durante a AI, e ainda apresentei os resultados do teste sociométrico aplicado, para que os professores tivessem um maior conhecimento relativamente aos grupos formados no seio da turma, tanto num âmbito de trabalho como de lazer. Em relação à aplicação teste sociométrico apenas referir que teve um aspeto menos positivo, que diz respeito à ausência de uma repetição do mesmo. Creio que uma nova realização deste teste numa fase mais avançada do ano letivo teria enriquecido o trabalho desenvolvido não só na disciplina de EF como nas restantes disciplinas. A meu ver, as relações que foram formadas no início deste ano letivo sofreram alterações no decorrer do mesmo, dado que os alunos provinham de turmas diferentes e, como tal, os resultados do início do ano letivo estavam condicionados por esse fator.

No segundo período, continuei a perseguir um dos objetivos propostos no Projeto de Direção de Turma (Anexo 22), isto é, “coadjuvar na preparação das reuniões de Conselho de Turma” (Projeto de Direção de Turma, p.6). Desta feita, no dia 8 de Fevereiro de 2013, houve lugar à segunda reunião intercalar onde os professores transmitiram informações gerais da turma, e de alguns alunos em particular relativamente ao comportamento e ao aproveitamento. Adicionalmente, foram implementadas estratégias de ação a utilizar com a turma no sentido de solucionar alguns problemas que vinham surgindo. Esta reunião serviu também para a aprovação de um Plano Educativo Individual (PEI). Durante esta reunião procurei

recolher toda a informação transmitida pelos outros professores para, posteriormente, auxiliar a DT na elaboração da ata. No dia 19 de Março de 2013 realizou-se novamente um CT, o qual se caracterizou por ser uma reunião para avaliação. Nesta reunião tive um papel mais ativo na função de secretário. Durante a mesma, ficou ao meu cargo o registo das alterações nas classificações, que inicialmente tinham sido propostas, pelos professores. Consequentemente, tive de proceder à respetiva alteração no programa PRODESIS (programa informático que serve de apoio aos DT). Em adição, antes e após a reunião, auxiliiei a Diretora de Turma na (re)formulação da ata, indo posteriormente entregar a mesma ao Secretariado. No último CT, na última reunião do ano letivo, estas funções ficaram novamente à minha responsabilidade. A meu ver, julgo ter conseguido incrementar a minha autonomia e iniciativa neste capítulo, demonstrando evoluções comparativamente às primeiras reuniões.

No que concerne aos Conselhos de DT, participei em todas as reuniões, essencialmente na função de observador, procurando ter um maior conhecimento de todas as tarefas que são inerentes ao DT, isto é, registo de informações pertinentes para auxiliar o DT na preparação das reuniões de CT e de Encarregados de Educação (EE). Após um período letivo, o conhecimento de causa relativamente a estas tarefas tinha sofrido uma evolução positiva. Desta forma, fui ao encontro de um dos objetivos propostos no Projeto de Direção de Turma que passa por “incrementar o meu conhecimento relativamente às funções do DT” (Projeto de Direção de Turma, p.6).

Já no que diz respeito ao relacionamento com os EE, nas reuniões realizadas com os mesmos, durante a primeira reunião, a minha participação foi mínima, visto que apenas aproveitei a reunião para dar algumas informações específicas da disciplina de EF, como por exemplo informar os pais sobre a t-shirt da escola, e pedir autorização relativamente às filmagens das aulas. Em adição, pude ainda auxiliar a DT na entrega dos cartões dos alunos e de informações em relação ao horário de atendimento. Todavia, na segunda reunião, no dia 11 de Outubro de 2012, onde foram eleitos os representantes dos EE, tive oportunidade de preparar e apresentar uma caracterização da turma aos EE. Esta caracterização foi efetuada com base nas informações retiradas do inquérito aplicado pelo DT no início do ano letivo e teve uma apresentação semelhante àquela realizada no CT. Adicionalmente, no final da reunião, alguns EE vieram falar comigo acerca do seu educando relativamente à disciplina EF.

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no ensino básico e destina-se a informar (...) o encarregado de educação. (Despacho Normativo nº 98-A92). No final da 1ª Etapa, e após a realização das reuniões Intercalares, o NEFMH criou fichas de informação, nas quais constavam informações particulares dos alunos relativamente à disciplina de EF, nas três áreas que são objeto de avaliação. A criação

destas fichas, que foram enviadas aos EE, permitiu criar uma ligação mais forte entre esta Área (4) e a Área 1, reforçando também a ligação da escola em relação à comunidade, neste caso os EE.

Na preparação da reunião do início do segundo período, no dia 10 de Janeiro de 2013, que serviu para entregar os registos de avaliação do primeiro período, elaborei uma apresentação em Power Point, que serviu de auxílio ao discurso da DT durante a mesma, seguindo assim o objetivo de “coadjuvar a Diretora de Turma nas reuniões com os EE” (Projeto de Direção de Turma, p.6). No decurso da reunião anotei todas as intervenções dos EE, bem como o tema de cada uma delas. Este registo serviu para, à imagem da reunião intercalar, auxiliar a DT na elaboração da ata. Na parte final da reunião, vários EE me abordaram para terem acesso a mais informações relativamente aos seus educandos, nomeadamente ao seu aproveitamento e comportamento na disciplina de EF. Deste modo, durante este momento, pude interagir de uma forma mais direta com os EE, tendo assim um papel mais ativo. Na reunião com os EE no terceiro período, no dia 8 de Abril de 2013, dei continuidade ao trabalho realizado nos períodos anteriores. Ou seja, à semelhança do que sucedeu nas reuniões anteriores, auxiliei a DT na preparação da reunião, elaborando uma vez mais uma apresentação em Power Point com informações relativamente ao aproveitamento e comportamento da turma no período anterior. Igualmente no final da reunião, pude interagir de forma direta com alguns EE.

No que toca ao horário de atendimento, estive sempre presente, tendo intervindo apenas quando me foi solicitado. Mais uma vez, as minhas intervenções diziam respeito a informações relativamente à disciplina de EF. Algumas reuniões do horário de atendimento foram previamente marcadas, com os EE, fora do horário que estava estipulado. Nestas ocasiões, e quando fui informado, procurei também marcar presença, sempre que me era possível.

De referir ainda que, no início do segundo período, um EE enviou um e-mail à DT, no qual demonstrava preocupação com a classificação do seu educando no final do 1º período, pedindo uma justificação. Desta forma, elaborei um texto no qual explicitiei a razão pela qual a aluna tinha obtido aquela classificação. Nessa medida, para além de conseguir criar uma ligação com a Área 1 do Estágio Pedagógico, pude uma vez mais interagir com um EE, sustentando um papel ativo.

Por fim, no horário de DT, auxiliei a mesma no levantamento de faltas e introdução destas no programa PRODESIS (programa informático que serve de apoio aos DT). Relativamente à justificação das mesmas, fiquei também responsável por poder recebê-las nas minhas aulas, por parte dos alunos, promovendo assim uma relação mais direta com a turma. Neste horário auxiliei também o DT na preparação

das reuniões de CT ou de EE. Quando assim foi necessário, a preparação destas reuniões foi também realizada fora do horário de DT. Adicionalmente, durante este horário, procedemos também à elaboração das atas dessas reuniões. Inicialmente demonstrei algumas dificuldades na elaboração das mesmas visto que não tinha conhecimento relativamente à estrutura e ao conteúdo de um documento deste tipo. Todavia, e após alguma experiência adquirida ao longo das reuniões que se foram desenrolando durante o ano letivo, consegui demonstrar maior à vontade e conhecimento na produção deste tipo de documentos.

Segundo Leite (1999), a Formação Cívica é um espaço para o desenvolvimento da educação para a cidadania, é um elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, apelando ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos. É um espaço de diálogo e de reflexão, estimulando a participação do jovem na vida social. Com a nova reorganização curricular, que foi implementada neste ano letivo, deixou de vigorar esta disciplina como obrigatória no currículo dos alunos. Como tal, a DT da turma viu-se na necessidade de criar um tempo semanal destinado a esta atividade não curricular, dentro das horas da sua disciplina. Todavia, e fruto de incompatibilidade de horários, não pude estar presente em nenhuma destas aulas. Deste modo, e no que toca à relação com os alunos, esta não foi tão evidente nesta Área, fruto das atividades que nela estão imbuídas.

No entanto, a minha relação com a turma ficou um pouco mais fortalecida devido a um processo formativo desenvolvido pela DT da turma. A DT do 7º C participou na formação do Projeto “Castelos de Risco” ao longo do ano letivo. Esta formação de professores aborda situações de dinâmicas de grupo aplicadas aos temas essenciais para o desenvolvimento de competências e para a promoção da saúde. As situações foram então aplicadas na turma, durante as aulas de “Formação Cívica”, utilizando uma metodologia de Ação-reflexão-ação promovendo o desenvolvimento pessoal e uma atitude participativa na mudança, através da realização de um conjunto de jogos e dinâmicas de grupo, com características de aventura e desafio. Os grupos das turmas envolvidas neste Projeto encontraram-se numa atividade final, em que estiveram presentes várias escolas do Concelho de Cascais, na qual teriam vários desafios para resolver. Não tendo participado nas atividades desenvolvidas nas aulas de “Formação Cívica”, por razões apontadas anteriormente, marquei presença nesta atividade final.

Foi com bastante privilégio que participei nesta atividade com a turma, fora do contexto formal que é a Escola. O envolvimento com os alunos durante o dia da atividade permitiu-me incrementar o conhecimento relativamente a estes e às relações

existentes dentro do grupo que é a turma, ao mesmo tempo que possibilitou criar uma ligação mais próxima entre o professor e os alunos.

Por último, referir que a partir do segundo período desenvolvi uma atividade com o aluno com NEE, que tem paralisia cerebral. Os professores de Ensino Especial sugeriram que este aluno tivesse, semanalmente, aulas de motricidade, ao que respondi afirmativamente com todo o agrado. Pessoas com este tipo de deficiência conseguem usar os braços, apanhar e arremessar objetos, no entanto esses movimentos são acompanhados de fraco desenvolvimento motor quando comparados com crianças sem deficiência (Ricken, 2005). Deste modo, as aulas de Educação Física e a aprendizagem de novas competências motoras (que eram mais desenvolvidas nas aulas de motricidade, visto que o trabalho estava focado em apenas um aluno) são fundamentais para alunos com esta deficiência, uma vez que lhes vai possibilitar chegar mais longe a nível desportivo, ter maior sucesso e conseguir ter uma melhoria a nível pessoal. Simultaneamente, o desenvolvimento global do corpo visava diminuir a discrepância existente entre a capacidade de ambos os lados. Por isso, desenvolver a capacidade de apanhar uma bola, pode ser comparada com a capacidade de, por exemplo, pegar um copo de água em casa, ou seja, as tarefas executadas nas aulas podem ter um *transfer* para o quotidiano do aluno.

O facto de ter tido, até final do letivo, estas aulas de motricidade com este aluno possibilitou-me criar uma ligação mais forte com o mesmo e, mais importante que isso, ajudá-lo de forma mais veemente no seu desenvolvimento físico e coordenativo. Congratulo-me ao olhar para trás e verificar que, após o desenvolvimento deste trabalho específico, existem tarefas que passaram a ser realizadas com sucesso por parte deste aluno.

Em todas as atividades inerentes a esta Área adotei sempre uma postura ativa, tendo revelado espírito de cooperação e iniciativa. Tive o privilégio de, durante este Estágio Pedagógico, envolver-me em atividades que se revelaram como aspetos extra ao meu desenvolvimento profissional. Destaco igualmente o papel da DT do 7º C. A relação entre nós pautou-se sempre de ajuda recíproca. Por um lado, a DT mostrou-se sempre disponível, no sentido de me auxiliar no meu desenvolvimento profissional e pessoal, estando sempre recetiva à minha participação. Esta deu-me a oportunidade de estar envolvido em atividades com a turma que, inicialmente, não iria ter oportunidade. Por outro lado, o papel que desempenhei revelou-se útil no que toca à coadjuvação da Direção de Turma e a todas as tarefas inerentes à mesma.

4. Relação entre Áreas

De facto, as competências enunciadas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013, apesar de estas estarem discriminadas por áreas, ou por subáreas, não significa que estejam desintegradas. Antes pelo contrário, estas encontram-se articuladas.

Conjuntamente com a planificação e a realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor. A análise e avaliação ligam-se, em estreita retroação, à planificação e realização. Nenhuma destas três atividades é dispensável, se o professor pretender assumir corretamente as suas funções (Bento, 1998). Deste modo, e no que toca à Área 1, é de salientar a relação existente entre as três subáreas: Planeamento, Avaliação e Condução. Ao longo do ano letivo, e através da avaliação formativa que foi desenvolvida, tive a preocupação de produzir um planeamento cada vez mais estruturado, justificando todas as decisões tomadas. O planeamento ficava assim mais completo. Consequentemente, o processo de avaliação dos alunos adquiria contornos mais objetivos, a minha observação começou a ser mais eficaz e, deste modo, a avaliação formativa dos alunos ia sendo mais rica. Tal só pode ser possível graças a um processo de condução organizado e centrado nas aprendizagens dos alunos. A reflexão (leia-se autoscopias e balanços) feita regularmente permitiu que, e voltando ao ponto de partida, elaborasse um planeamento que combatesse as barreiras que iam surgindo.

A área 1 é mesmo aquela que se encontra mais articulada com as restantes. Nomeadamente, com a área 3, estas áreas tiveram um grande auxílio recíproco. Isto é, nas aulas onde leciono a matéria de Voleibol, senti cada vez mais à vontade, visto que o conhecimento relativamente a esta modalidade foi aumentando gradualmente devido aos treinos que orientei. Em adição, e tal como referi nas implicações positivas da semana de PTI, a matéria de Voleibol encontrou-se envolvida em todas as turmas que lecionei durante essa semana. A lecionação dessa modalidade durante toda essa semana foi mais eficaz graças aos ganhos que se desenvolveram com os treinos no Desporto Escolar. Por outro lado, a experiência que vou adquirindo das aulas dadas ao 7º C permitiu melhorar o meu desempenho ao nível do planeamento, condução e avaliação no núcleo de DE e, consequentemente, ter um desempenho que ajude na aprendizagem dos alunos.

As tarefas da área 4 também aumentaram o meu conhecimento da turma. Ao estar em permanente contacto com a DT, permitiu estar ao corrente de tudo o que se

passava em relação à turma, no seu todo, e a cada aluno, em particular. Este aspeto auxiliou nas atividades da área 1, na medida em que tinha em conta esses aspetos no planeamento e organização das aulas (por exemplo na formação de grupos).

Destaco igualmente a lecionação de aulas de Motricidade ao aluno da turma do 7º C que apresentava NEE. Esta atividade possibilitou fortalecer a ligação professor-aluno e, simultaneamente, criar uma estreita ligação com o trabalho efetuado no grupo de Ensino Especial.

Apenas numa ocasião o NEFMH realizou uma ficha informativa para entregar aos EE com avaliação formativa dos alunos. Deste modo, a ligação dos EE relativamente à disciplina de EF poderia ter sido fortalecida ao longo do ano letivo. Contudo, ao longo do ano letivo, nomeadamente em reuniões ou horários de atendimento, foi possível transmitir aos EE informações específicas dos seus educandos. Em adição, numa ocasião particular, a pedido de um EE, foi realizado um documento que justificava a classificação obtida por uma aluna, no final do 1º Período. Estes momentos permitiram, ainda que de forma pouco efetiva, uma ligação mais direta entre Escola- Família.

A área 2 é aquela que se encontra com menor ligação relativamente a todas as outras. No entanto, o facto do trabalho de investigação que foi realizado estar diretamente ligado com parte da Comunidade Escolar (neste caso os professores), permitiu não só estabelecer um contacto mais direto com os mesmos, bem como ter um maior conhecimento relativamente às dinâmicas e relações existentes no seio da Comunidade Escolar.

5. Conclusão

Chegado ao fim de toda a análise descritiva e reflexiva do que foi o Estágio Pedagógico, resta agora procurar evidenciar as conquistas que foram feitas, bem como as dificuldades que subsistiram e que terei de ultrapassar no futuro.

Relativamente à área 1, e mais concretamente no capítulo do planeamento, penso que houve claras evoluções desde o início do ano letivo. Nomeadamente ao nível da elaboração das UE, estas tornaram-se mais completas, estruturadas e justificadas. Simultaneamente, os balanços efetuados também se evidenciaram mais reflexivos relativamente ao desempenho do professor mas também, e mais importante, no que concerne ao progresso dos alunos. Neste capítulo, nunca poderei descurar um investimento relativamente às situações de aprendizagem, no sentido de estas corresponderem às reais necessidades dos alunos, pois foi um aspeto que não ficou consolidado.

Sempre com grande preocupação no desenvolvimento dos alunos, a avaliação formativa permitiu ainda planear de acordo com as dificuldades dos alunos, procurando trabalhar as matérias que são prioritárias para os mesmos. A inclusão dos alunos na sua própria avaliação, bem como o envolvimento dos EE, foram pontos que deveriam ter sido aprofundados durante este Estágio Pedagógico. O envolvimento de todos os participantes da Comunidade Escolar torna-se num ponto fundamental da responsabilidade do professor.

No que à condução diz respeito, congratulo-me com os ganhos que foram conquistados. É comum chegar ao final deste processo e pensar como foi a primeira aula do 1º Período. Constatou-se que houve muitas mudanças, no sentido positivo, no que toca às dimensões de instrução e organização das aulas. As estratégias adotadas levaram a que esses aspetos caminhassem no sentido positivo. Contudo, lacunas como o feedback e a consistência do mesmo serão aspetos que continuarão a ser apostas do processo de formação.

No que toca à área 2, despertou-me à atenção a sensibilidade que o tema do trabalho criou no seio da Comunidade Escolar, sendo bastante curioso o clima que se gerou em torno de uma medida avaliativa implementada. O facto de a EBSC querer implementar uma medida desta natureza revela que há a intenção de se integrar na vanguarda e no desenvolvimento do ensino no nosso país. Daí que o clima existente em torno da criação da medida não tenha sido o mais adequado. No entanto, e no que diz respeito à fase presente, ou seja, a implementação da mesma, esta poderá ser efetuada de uma forma mais participativa por todos os intervenientes, promovendo

desta forma a eficácia na EBSC. O estudo por nós efetuado revelou que, de facto, esta medida tem pontos bastantes positivos para a Comunidade Escolar e que poderá promover um melhor clima de escola

Relativamente à área 3, congratulo-me pelos progressos que foram feitos, especialmente ao nível da coadjuvação do núcleo de Voleibol, onde me apresentei cada vez mais autónomo ao longo do ano letivo, não só ao nível da condução, mas também do planeamento e avaliação.

Por último, relativamente à área 4 também foram reveladas bastantes evoluções. O conhecimento relativamente ao papel do DT foi incrementando ao longo de todo o ano letivo e a autonomia revelou-se em crescendo.

A grande base que sustentou este processo de formação e que, de certa maneira, promoveu a minha formação, foi a reflexão e avaliação formativa. Estes dois aspetos estão ligados diretamente a todas as atividades desenvolvidas. As preocupações em estruturar e justificar todas as decisões tomadas prepararam-me para as dificuldades que possam surgir tanto na futura vida profissional ou pessoal.

Em suma, é de referir que este Estágio Pedagógico refletiu-se numa oportunidade única. Apesar dos momentos formais serem de extrema importância para a minha formação como professor de Educação Física, são também os momentos informais que contribuíram grandemente para a minha evolução. O contacto positivo com todos os elementos pertencentes à Comunidade Escolar, desde alunos, professores e auxiliares de educação, proporcionaram um grande enriquecimento não só a nível profissional/formativo, como também a nível pessoal. Não posso também deixar de salientar o cooperativismo e amizade que vigorou no NEFMH durante todo o processo, que possibilitou aumentar a capacidade de resiliência em cada dificuldade que ia surgindo. Unidos tornou-se mais fácil o desenvolvimento evidente depois de um ano de Estágio Pedagógico.

Como disse um dia Aristóteles “É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”. Reforçando com Lenine quando este afirmou que “A prática é o critério da verdade”, este ano foi o culminar de todo um processo contínuo na minha formação. É nele que todo o conhecimento adquirido até então fará todo o sentido pois “não se prepara ninguém que vai para a guerra num contexto completamente diferente daquele onde se vai exercer o combate” (Brás e Monteiro, 1998).

6. Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2010). *Regulamento Interno*. Carcavelos.

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2012). *Plano Anual de Atividades 2012/2013*. Carcavelos.

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2012). *Projeto Educativo 2012/2015*. Carcavelos.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Brás, J. & Monteiro, J. (1998). *A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física*. *Horizonte*. XV (86).

Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia na Escola. In Nóvoa, A. (Ed.), *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote, Lda. p. 122-140.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. et Pestana, C. *Formação de professores de educação física*. Concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH: p. 9-36.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim SPEF, n.º10/11 Verão/Outono de 1994, p. 135-151.

Despacho Normativo nº 98-A92 de 20 de Junho.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho.

Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, Set./Dez. p. 581-600.

Leite, H. (1999). *As funções do Director de Turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência*. Braga.

Marques, Ramiro (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Presença.

Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Desporto Escolar.

Ricken, A. (2005). *Coordination of interceptive actions in children with Spastics Hemiparetic Cerebral Palsy*. IFKB. Amesterdão.

Rocha, C. (2003). *A avaliação das aprendizagens no 1º ciclo do Ensino Básico – Das crenças aos instrumentos*. Tese de Mestrado. FMH-UTL.

Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A., e Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Saraiva, D. (2002). *Participação dos professores na escola*. Millenium, 25. <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/629>.

Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico*. no X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Composteklea, Vigo y A Coruña. 29/6 a 1/7. Pontevedra, 1159-1170.

7. Anexos

Em formato digital (CD)

7.1 Índice de Anexos

1. Projeto Educativo 2012-2015
2. Texto de Apresentação AESC
3. Perfil do Aluno
4. Critérios e Normas de Avaliação
5. Quadro Plurianual
6. Teste sociométrico (Exemplo)
7. Plano de 1ª Etapa – Plano de Avaliação Inicial
8. Plano Anual de Turma
9. Plano de 2ª Etapa
10. Plano de 4ª Etapa
11. 1º Plano de Unidade de Ensino
12. 8º Plano de Unidade de Ensino
13. Regulamento Interno
14. Autoscoopia (Exemplo)
15. Ficha de observação (Exemplo)
16. Balanço PTI
17. Balanço 1º Ciclo
18. Questionário do Trabalho de Investigação (Exemplo)
19. Trabalho de Investigação
20. Balanço da Sessão de Apresentação
21. Projeto de Desporto Escolar
22. Projeto de Direção de Turma