



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária de Caneças

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

Orientador: Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexelo Pedro

Júri:

Presidente

Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

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

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexelo Pedro, assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus, docente da Escola Secundária de Caneças

Marcos André Oliveira Martins do Nascimento Coelho

2014

RESUMO

O objetivo do presente relatório é analisar e refletir sobre o Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária com 3º ciclo de Caneças, Odivelas, no ano letivo de 2012/2013, sendo o meu primeiro momento de experiência formativa em contexto educativo.

Ao longo do ano letivo observou-se um progresso significativo nas minhas competências, nas várias áreas que constituíram o processo de formação, com maior incidência na área da organização e gestão do ensino e da aprendizagem.

A área de investigação permitiu-me compreender a necessidade do professor-investigador e a importância de conhecer o contexto onde atua e os seus problemas. O trabalho desenvolvido nas áreas de participação na escola e de relações com a comunidade possibilitaram acompanhar um núcleo de desporto escolar, a concretização das funções de diretor de turma e a conceção e implementação de atividades de integração da comunidade educativa nas atividades da escola.

Numa reflexão final sobre o processo de estágio, reconheço que a base para o desenvolvimento das competências encontra-se na reflexão sobre as nossas ações e os resultados obtidos. Tendo em consideração todas as características do estágio, este caracterizou-se por uma experiência de formação por excelência, possibilitando o desenvolvimento das competências em contexto real.

Palavras-chave: Ensino, Educação Física, Escola, Reflexão, Estágio Pedagógico, Investigação Educacional.

ABSTRACT

The aim of the present report is to analyze and reflect upon the teaching internship in physical education, fulfilled at school Escola Secundária com 3º ciclo de Caneças, Odivelas, in the school year 2012/2013, which was my first moment of formative experience in educational environment.

It was possible to observe, along the year, a significant improvement on my skills, at the numerous areas that constituted the formation process, with a greater incidence at organization and management of teaching and learning area.

The investigation area allowed me to understand the need of an investigator-teacher as well as understanding the context where he acts and its problems. The work developed in the areas of participation in school and relationships with the community allowed me to attendance to a school sports group, the implementation of class director functions and the conception and implementation of activities regarding the community integration at school activities.

In a final reflection about the internship process I acknowledge that the foundation to skills development is the reflection of our own actions and its results. Taking into account all the internship characteristics, it was a formation experience by excellence that allowed expanding the skills in a real context.

Key words: Teaching, Physical Education, School, Reflection, Teaching Internship, Educational Investigation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTUALIZAÇÃO	2
2. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO	5
2.1. ÁREA 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	5
2.1.1. Planeamento	5
2.1.2. Avaliação	17
2.1.3. Condução do Ensino	23
2.2. ÁREA 2 – Investigação e Inovação Pedagógica	47
2.3. ÁREA 3 – Participação na Escola	55
2.3.1. Acompanhamento do Núcleo de Desporto Escolar	55
2.3.2. Atividades de Dinamização da Escola	59
2.4. ÁREA 4 – Relação com a Comunidade	63
2.4.1. Estudo da Turma	63
2.4.2. Acompanhamento da Direção da Turma	65
2.4.3. Atividade da Fonte Santa	67
3. REFLEXÃO FINAL	69
4. BIBLIOGRAFIA	72

ÍNDICE DE ANEXOS

Os anexos encontram-se em formato digital organizados da seguinte forma:

Anexo 1: Plano Curricular de Educação Física da Escola Secundária de Caneças

Anexo 2: Guia de Estágio Setembro 2012

Anexo 3: Projeto Educativo 2010/2013 da Escola Secundária de Caneças

Anexo 4: Critérios Específicos de Avaliação de Educação Física 2012/2013

Anexo 5: Projeto Área 2

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do Estágio Pedagógico em Educação Física, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa, com o objetivo de refletir sobre o trabalho efetuado, as competências adquiridas e as dificuldades sentidas, ao longo de todo o ano letivo, nas várias áreas que constituem o estágio pedagógico.

Assim, para analisar o processo de formação, este relatório terá como fio condutor a concretização de uma análise descritiva, mas acima de tudo reflexiva, das competências adquiridas e estratégias adotadas. De forma a refletir sobre todas as opções tomadas para a superação das dificuldades e aquisição das competências, esta análise será fundamentada com diversos suportes teóricos.

Desta forma, o documento organiza-se em três capítulos fundamentais, sendo eles: 1. Contextualização; 2. Análise Crítica e Reflexiva do Processo de Formação; e 3. Reflexão Final. No primeiro capítulo é realizada a caracterização do meio onde o estágio se desenvolveu, ou seja, da Escola Secundária com 3º ciclo de Caneças, do Departamento de Educação Física e da turma que acompanhei.

No segundo capítulo é feita uma reflexão crítica, de forma isolada, das competências, dificuldades e estratégias adotadas, nas quatro áreas do estágio. Na área um, Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, será concretizada uma subdivisão da análise das competências nos três âmbitos que a constituem, nomeadamente o planeamento, a avaliação e a condução do ensino. Na segunda área é realizada uma reflexão sobre todos os procedimentos do projeto de investigação e da importância do mesmo para a escola. Na área três será feita referência ao acompanhamento do núcleo de desporto escolar de voleibol, desde a seleção à sua implementação, assim como a avaliação das atividades de dinamização na escola. Na última área, área quatro, é realizada uma reflexão sobre o estudo de turma, o acompanhamento da direção de turma, e de uma atividade de desenvolvimento das relações com a comunidade.

Por fim, no capítulo final, Reflexão Final, é concretizada uma reflexão geral do estágio pedagógico e da forma como, após o mesmo, observo as finalidades da educação física e as funções do professor na escola.

1. Contextualização

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária com 3º ciclo de Caneças (ESC), situada no concelho de Odivelas, no distrito de Lisboa. O grupo de estágio nesta escola era composto por mim e mais dois colegas da faculdade, os quais conhecia há vários anos. E também, por um professor orientador da ESC e a professora orientadora da Faculdade de Motricidade Humana.

No entanto o estágio não teve a sua estrutura habitual. No início do ano, quando o núcleo de estágio se preparava para iniciar as aulas, recebemos a notícia que o pavilhão desportivo ia ser alvo de obras de melhoramento, no âmbito das intervenções da Parque Escolar. Por esse motivo, as aulas de educação física (EF) estariam interditas naquele espaço até novas ordens. Esta situação viria a ter uma clara implicação no estágio.

Assim, e depois de discutidas uma série de hipóteses, o núcleo decidiu, em consonância com o departamento de educação física (DEF) da escola, aproveitar para lecionar a área dos conhecimentos dos programas curriculares de EF. Ao fim de 25 aulas teóricas, finalizamos a abordagem desta área e foi decidido começar uma nova etapa no estágio pedagógico.

Passámos então a deslocar-nos à Escola Rainha Dona Leonor, em Alvalade, para observar e analisar as aulas práticas dos nossos colegas, que estagiavam nesta escola. Durante algumas semanas observámos as suas aulas, realizando ao mesmo tempo heteroscopias das mesmas, que eram depois analisadas pelo núcleo de estágio.

Após esta experiência, o núcleo deslocou-se para outra escola, a Escola Secundária José Gomes Ferreira, em Benfica, para usufruir da oportunidade de observar, e em alguns momentos auxiliar, a leção das aulas de professores muito experientes e renomados, que ensinam nesta escola. Finalizado o 1º período, as obras no pavilhão continuavam a decorrer, assim que o núcleo decidiu que a melhor solução, seria começar a ter experiências de leção noutra local.

No início do 2º período regressámos à escola Rainha Dona Leonor, onde num primeiro momento observámos as aulas da professora orientadora da faculdade, que depois gentilmente nos cedeu algumas das suas turmas, para que as pudessemos lecionar. Durante 14 aulas, tive a oportunidade de lecionar uma turma de Artes, do 10º ano, que me permitiu ter a minha primeira experiência letiva em contexto escolar.

Por fim, depois de cerca de cinco meses de desafios e experiências enriquecedoras, já no final do mês de Fevereiro, as obras no pavilhão desportivo da ESC ficaram concluídas, e pudemos nessa altura começar a lecionar as nossas turmas originais.

Foi então necessário conhecer e analisar os documentos pelos quais a escola e o DEF se regia, para dessa forma, procurar contribuir para o desenvolvimento da identidade da mesma, como o Projeto Educativo 2010/2013 (PE), Regulamento de Educação Física, o Plano Anual de Atividades do DEF (PAA), Planos Curriculares de Educação Física e Critérios de Avaliação. De modo a orientar a reflexão sobre o meu processo de formação e as opções tomadas ao longo do mesmo, tornou-se imprescindível, primeiramente, realizar uma pequena contextualização do meio onde este processo de formação foi desenvolvido.

A escola insere-se num meio considerado diversificado, pois recebe alunos de locais como: Casal de Cambra e Casal Novo (meios suburbanos, de famílias com baixos recursos e em que parte dos pais são provenientes dos PALOP); Caneças (meio suburbano e rural, em que alguns destes alunos provém de famílias com raízes na vila); D. Maria e Almargem do Bispo (meios essencialmente rurais, mas com um crescimento tendencialmente suburbano).

No passado ano letivo a escola abrangia uma população escolar de 1170 alunos, divididos em 965 no período diurno e 205 no noturno. O número de professores era de 122, cerca de 30 assistentes operacionais, seis assistentes técnicos e ainda quatro técnicos superiores.

De acordo com o que é referido no PE 2010/2013 da escola, o facto de os alunos serem provenientes de famílias em que os pais possuem habilitações académicas ao nível do ensino básico e profissões de acordo com a sua escolaridade, não funciona como incentivo a um investimento na educação dos filhos. Estes pais geralmente manifestam pouco interesse pela vida escolar dos filhos e aceitam o seu insucesso como natural e inevitável, não valorizando as aprendizagens escolares como uma mais-valia para a formação destes.

O DEF da ESC era composto por nove professores, com um professor coordenador do departamento, um coordenador do desporto escolar (DE) e um diretor de instalações, neste caso o professor coordenador da escola.

A escola possui quatro espaços para a lecionação das aulas, sendo que três se situam no pavilhão polidesportivo, G1 + G2, G3 e Sala de Ginástica, e um espaço exterior com oito balizas, seis tabelas de basquetebol, um campo de voleibol, cinco pistas de atletismo à volta dos campos e ainda uma caixa de areia. O pavilhão polidesportivo apresenta ainda uma excelente parede de escalada, um pequeno ginásio com diversas máquinas e pesos, uma sala de reuniões e quatro balneários masculinos e femininos. Em termos de recursos materiais, a escola encontra-se equipada com bons materiais e em quantidade suficiente para a lecionação de todas as matérias que constituem o currículo dos alunos, estando divididos entre os utilizáveis no espaço interior, no espaço exterior e os de DE.

O DEF caracteriza-se por ser um grupo bastante dinâmico, no que diz respeito às atividades estabelecidas no PAA, promovendo um elevado conjunto de atividades ao longo do ano. No passado ano letivo, embora uma grande parte não tenha sido possível concretizar devido às obras que existiram no pavilhão, as atividades programadas diversificavam-se por Passeios de BTT (dirigido à comunidade escolar); Torneio de Natal de Voleibol; Dia do Atletismo; Dia do Basquetebol; Fase Odivelas “3x3 Compal Basket”; Dia do Voleibol; VIII Torneio Nacional de Basquetebol Feminino; Torneio de Voleibol de Praia; Atividade Final de Ano do Clube do DE (aberto à comunidade escolar); assim como diversas atividades na semana de inauguração das novas instalações da escola.

Em relação ao DE, a ESC oferece um vasto leque de escolha aos alunos, com a existência de nove núcleos desportivos: Voleibol, Badminton, Danças, Ténis, Futsal, Basquetebol, Tiro com Arco, Escalada e Multiactividades.

No que diz respeito à turma onde desenvolvi as competências relativas à área 1 das atividades do estágio, tratava-se de uma turma do 10º ano de escolaridade, da área de Línguas e Humanidades, constituída por 27 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A média de idades da turma era de 15,3 anos, tendo uma amplitude que ia desde os 15 anos até aos 17 anos, não existindo nenhum caso de alunos com necessidades educativas especiais.

O nível de competência dos alunos na disciplina de EF era heterogéneo, existindo um grupo que se destacava de forma positiva na maioria das matérias. Relativamente ao comportamento da turma, verificava-se que eram bastante conversadores e desatentos nos momentos de instrução, mas demonstravam empenho e motivação na realização das tarefas propostas para aulas.

2. Análise Crítica Reflexiva do Processo de Formação

2.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

No que à área da organização e gestão do ensino e das aprendizagens diz respeito, os seus objetivos e atividades repartiram-se em três âmbitos distintos, mas interligados. São estes o planeamento, a avaliação e a condução do ensino.

2.1.1. Planeamento

Para melhor refletir sobre todo o procedimento de planeamento realizado ao longo do processo de formação, é necessário diferenciar os diversos níveis e modelos de planeamento, partindo dos mais abrangentes até aos mais específicos.

Avaliação Inicial

Na escola existia um protocolo de avaliação inicial (AI), mas apenas dirigido às áreas das atividades físicas e desportivas e da aptidão física. Tendo em conta que havia uma lacuna na área dos conhecimentos, e que esta foi a única área abordada até ao final do mês de Outubro, em conjunto com os colegas do núcleo de estágio, foi criado um protocolo de AI dos conhecimentos, para procurar solucionar essa lacuna no DEF.

Refletindo sobre a elaboração deste protocolo na área dos conhecimentos é possível entender que foi bastante benéfico, não só para perceber quais as principais dificuldades dos alunos, mas também, as minhas enquanto professor.

Com a informação recolhida, através da análise cuidadosa das respostas dos alunos, foi possível identificar quais as matérias e os alunos que teriam necessariamente ser alvo de maior atenção aquando da sua leção, tendo especial atenção na sua apresentação e explicação aos mesmos. Permitiu-me realizar um planeamento das matérias mais adaptado à turma, uma vez que tive a preocupação de ir intercalando as matérias que mais dúvidas levantavam, com aquelas que os alunos aparentemente dominavam. E permitiu ainda que as avaliações formativas, quer em termos de questionário na aula como de fichas de exercícios, fossem demonstrando o estado de compreensão dos alunos nessas matérias mais difíceis.

Em termos pessoais, a realização do protocolo levou-me a realizar um estudo prévio de todas as matérias a abordar, e deste modo perceber também quais as minhas principais dificuldades e quais os temas que menos dominava. Deste modo, tive que

dedicar algum tempo de estudo e preparação para uma área, que normalmente é um pouco esquecida por parte dos professores de EF, muito devido ao seu carácter teórico que não é maioritariamente do agrado de professores e alunos. Este facto leva, possivelmente, a que também não seja devidamente abordada durante a formação inicial, pois muitos dos temas são abordados de forma muito supérflua, não permitindo um conhecimento aprofundado sobre as matérias, condição essencial para que possam ser posteriormente lecionadas aos alunos e retiradas as dúvidas que lhes possam suscitar.

As principais dificuldades sentidas, na leção da área dos conhecimentos, dizem respeito às especificidades de planificação de uma aula teórica de 90 minutos. Por um lado, havia a necessidade de manter um equilíbrio entre o alcançar os objetivos específicos para cada aula e o não poder exagerar na quantidade de matéria a lecionar, sob pena de os alunos perderem a concentração e a motivação para a aula. Depois, havia a necessidade de planear aulas teóricas que fossem o mais atrativas e motivantes possíveis para os alunos, através de *powerpoint*, vídeos, imagens e tarefas de grupo, o que levou a um trabalho suplementar de pesquisa bibliográfica, para encontrar os melhores materiais interativos, adequados às idades dos alunos.

Um dos aspetos positivos foi ter conseguido cumprir o planeamento que tinha feito para cada aula, conseguindo lecionar, dentro do período determinado, os conteúdos pretendidos. A gestão do tempo para cada tarefa também foi uma questão que penso ter conseguido realizar sem grandes dificuldades, o que aliás acabou por ser também conseguido nas aulas práticas.

Assim, apesar de esta área acabar por ser um pouco esquecida na nossa disciplina, as particularidades do meu estágio pedagógico permitiram-me aprofundar o meu conhecimento sobre as matérias teóricas abordadas. Consegui desenvolver a minha capacidade de exposição oral em público, desenvolver uma série de estratégias para controlar o comportamento dos alunos numa sala de aula, e assim percebi a dificuldade que é manter o controlo de uma turma numa sala de aula, e a felicidade que temos na nossa disciplina, de usufruirmos de espaços de trabalho amplos e abertos, que permitem aos alunos extravasar a sua energia de forma positiva e construtiva. Elaborei ainda bastantes materiais didáticos de apoio às aulas teóricas, que serão certamente auxiliares muito úteis na leção desta área no meu futuro profissional.

Considero assim, que o facto de área dos conhecimentos ter sido abordada de modo tão aprofundada no primeiro período, acabou por ser bastante útil e profícuo, pois

permitiu-me adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades únicas, que numa situação normal de estágio não teriam sido possíveis.

Desta forma, o que à primeira vista poderia ter sido um problema, acabou por ser encarado como um desafio a superar. Para esta atitude positiva, muito contribuiu a união e a partilha de ideias e documentos entre todos os elementos do núcleo de estágio, que se fez sentir não só neste fase inicial do estágio pedagógico, mas que foi a base de uma excelente cooperação, inter ajuda e trabalho conjunto que existiu ao longo de todo o ano letivo.

No planeamento da AI nas áreas práticas, as principais preocupações eram que, no final deste período, fosse possível garantir um conjunto de informações sobre a turma, considerando as áreas e as subáreas de extensão da EF, que permitisse organizar o plano anual de turma (PAT). Dessa forma seria possível auxiliar na decisão sobre os alunos que iriam precisar de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontravam mais distantes dos objetivos do programa, as capacidades motoras que mereciam especial atenção e os aspetos críticos de organização da turma e tratamento das matérias.

A primeira dificuldade sentida neste planeamento inicial foi o escasso tempo destinado para esse efeito. Segundo as Metas de Aprendizagem (2010, p.40), são aconselhadas quatro a cinco semanas de AI, mas como me encontrava perto do final do ano letivo, este período teve de ser reduzido ao máximo, para ainda ser possível trabalhar com os alunos, tendo sido estabelecidas três semanas. Ao iniciar a utilização das instalações duas semanas antes de finalizar o 2º período letivo, a AI ficou dividida pelas férias da Páscoa e assim, em consenso com o núcleo de estágio, foi decidido avaliar a área da aptidão física apenas depois das férias. Deste modo, os alunos praticariam algum exercício físico controlado, para depois sim serem sujeitos a cargas físicas elevadas, tendo em conta o interregno anterior de quase nove meses sem aulas de EF.

Considero que esta acabou por ser a decisão mais acertada, não só pelos motivos que a originaram, mas também porque o controlo do desenvolvimento da capacidade física dos alunos acabou por ser o mais correto, dado que foram registados os valores iniciais dos alunos e os valores finais com dois meses e meio seguidos de trabalho físico sem interrupções.

O planeamento da AI foi assim realizado partindo do pressuposto que existiam cinco aulas disponíveis, para diagnosticar o nível dos alunos nas oito matérias a lecionar naquele ano letivo. Foi necessário então criar algumas estratégias e realizar adaptações ao protocolo de AI existente na escola, e pelo qual me baseei para produzir o meu planeamento.

Deste modo, a primeira adaptação efetuada ocorreu nas fichas de observação, nomeadamente nos critérios e nos indicadores de sucesso. Seria impensável numa primeira experiência a realizar uma AI, com tão pouco tempo para o fazer, que pudesse avaliar todos os alunos nas oito matérias, através de numerosos e detalhados critérios e indicadores presentes no protocolo de AI do DEF. Assim, optei por utilizar critérios e indicadores de um documento disponibilizado pelo orientador de estágio, mais simples e concisos, mas que me permitissem identificar o nível dos alunos.

Tal como é referido no Plano Curricular de EF, os objetivos do 10º ano eram a revisão e consolidação dos conteúdos do Ensino Básico, e por tanto, optei por apenas avaliar os alunos no nível introdutório das diversas matérias. O objetivo era identificar mais facilmente os alunos que não se encontravam nesse nível, e partindo do pressuposto que se conseguissem cumprir com todos os parâmetros do introdutório, estariam aptos a trabalhar o nível elementar.

Uma das dificuldades com que me deparei, durante a implementação do protocolo de AI, foi o facto de ter de avaliar cerca de 30 alunos, através de diversos critérios, e ainda, tal como defende Carvalho (1994), utilizar a AI como uma situação de aprendizagem, onde o professor deve acompanhar as situações emitindo feedbacks (FB) e intervindo de acordo com o nível dos alunos, procurando que os alunos melhorem. Esta dificuldade de gestão da aula levou-me a perceber que teria que utilizar uma estratégia eliminatória, sob pena de não conseguir avaliar todos os alunos em todas as matérias

Assim, a solução encontrada foi procurar perceber quais eram os alunos com mais dificuldades, e que claramente não se encontravam no nível introdutório, e identificá-los nas fichas de observação. Este facto, permitiu-me dispor de mais tempo

para avaliar os restantes alunos com um nível de execução técnico superior, e de acordo com os critérios e indicadores estipulados, procurar perceber se cumpriam com os requisitos do nível introdutório.

Ao longo do período de AI, senti maiores dificuldades em avaliar os jogos desportivos coletivos (JDC) do que as matérias individuais. Considero ser natural, uma vez que nas matérias individuais podemos observar um aluno isoladamente, e mais facilmente nos apercebemos se cumpre com os objetivos de determinado nível. Em contexto de jogo, como nos JDC, considero ser mais difícil realizar essa análise individual tão detalhada, ainda mais se o nível dos alunos não for muito elevado, dado que o aluno acaba por não participar tantas vezes como seria ideal, e surgem certas dúvidas. Por exemplo, será que o facto de ter realizado uma vez corretamente significa que o consegue realizar de forma contínua? Ou ainda, quantas vezes será necessário um aluno realizar corretamente, para se poder considerar que cumpre o critério pretendido?

Considero que este tipo de dúvidas são naturais para um professor estagiário que se encontrava a realizar uma AI pela primeira vez, e que com a experiência de lecionação, e numa situação normal de quatro a cinco semanas, poderei responder às minhas próprias questões, pois terei cada vez mais facilidade de análise detalhada de cada aluno em particular, podendo observá-los não apenas uma vez como foi neste caso, mas ao longo de algumas aulas.

Durante esta etapa senti também maior facilidade em avaliar aquelas matérias em que tenho maior domínio dos conteúdos. Assim, compreendi que a correta apropriação das matérias permite que, durante a observação, o professor se centre apenas nos indicadores estabelecidos e compreenda mais facilmente, se estes estão a ser cumpridos.

Realizando uma reflexão geral da etapa de AI, penso que foi um desafio superado. Apesar de todas as condicionantes temporais, atmosféricas e logísticas, o objetivo principal de avaliar os alunos em todas as matérias foi cumprido.

A criação de um bom clima, através da promoção da disciplina, foi também um aspeto bastante presente neste período de AI, uma vez que os alunos apresentavam um comportamento bastante desapropriado a um bom funcionamento da aula. Foi necessário utilizar diversas estratégias para mitigar este problema, não só na AI como ao longo do restante ano letivo.

Para alcançar todos os objetivos supracitados, considero terem sido essenciais duas particularidades do estágio pedagógico. A primeira, o facto de ter tido a possibilidade de lecionar algumas aulas na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, antes de lecionar a minha própria turma. Deste modo, pude experienciar e melhorar significativamente uma série de dificuldades iniciais: a colocação da voz, a gestão do tempo de aula, a consciência de colocação num local onde consiga visualizar toda a turma, assim como a seleção e planificação de exercícios para alcançar determinados objetivos. Estas questões básicas experienciadas, assim como o libertar do *stress* e pressão inicial que existiram nas primeiras aulas, permitiram-me sentir mais preparado e confiante para afrontar o período de AI, podendo focar-me mais na observação e procurar diagnosticar o nível dos alunos nas diversas matérias.

A segunda particularidade foi a de ter podido observar as aulas de professores muito experientes, e discutir ideias com eles sobre as mesmas, na Escola Secundária José Gomes Ferreira, em Benfica. Pude perceber a qualidade e o nível de excelência que estes professores e os seus alunos apresentam, podendo aprender estratégias de ensino extremamente eficazes. Percebi também que existia uma postura descontraída e amigável, mas ao mesmo tempo muito exigente com os alunos, que tentei aos poucos replicar nas minhas aulas, e que procurarei que sirvam de *standard* de qualidade, do nível que desejo e pretendo atingir no futuro enquanto professor.

PAT

Após a fase inicial de análise e avaliação dos alunos nas diferentes matérias, e tendo em conta os resultados obtidos, foi necessário orientar e sistematizar o trabalho a realizar com a turma ao longo de todo o ano letivo. Nesse sentido, foi elaborado o PAT, que segundo Bento (1987, citado in Quina, 2009, p.73), “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa no local e nas pessoas envolvidas”. De forma a cumprir com este desígnio, procurei com este documento realizar uma caracterização geral da turma, enunciar os recursos existentes e as matérias a abordar. Através dos resultados da AI definir os objetivos terminais e a partir daí realizar a planificação anual, com a distribuição das matérias ao longo da etapa e das unidades de ensino. Por fim, definir as estratégias de ensino macro que utilizaria ao longo do último período, os estilos de ensino a si inerentes e os modos de realização da avaliação.

Em termos estratégicos, o modelo de planeamento escolhido foi o modelo por etapas, seguindo as indicações metodológicas das Metas de Aprendizagem (2010, p.40)

em que é referido que “o PAT deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, (...) que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” e do Guia de Estágio (2012, p.7), que aquando da composição do plano de turma, refere que a sua elaboração, através do modelo por etapas, deverá reger-se por uma sequência de operacionalização determinada.

No que a esta sequência diz respeito, segundo Rosado (2003, p.36) o modelo por etapas “carateriza-se por se basear num período de avaliação inicial sobre todas as matérias, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas como a introdução, aprendizagem e desenvolvimento e de conclusão.”

No entanto, apesar de ter selecionado o modelo por etapas, a calendarização do ano letivo ficou marcada pelas obras nas instalações desportivas da escola, o que levou a uma necessária adaptação do modelo a esta situação em particular.

Assim sendo, as três etapas que seguem a AI, que normalmente correspondem aos três períodos letivos, tiveram que ser comprimidas em apenas uma etapa, levando a que fosse denominada por “Super Etapa”, dado que acumulava características desses três momentos. Foi assim definida como de aprendizagem, revisão e consolidação das matérias onde os alunos apresentam maiores dificuldades.

Desta forma, tendo em conta que o objetivo do 10º ano era a revisão e consolidação da formação diversificada do Ensino Básico, o nível baixo que a turma apresentou no momento de AI e a existência de apenas um único período para atingir os objetivos pretendidos, a opção tomada no PAT foi a de atribuir o nível introdutório, como objetivo terminal da turma, a todas as oito matérias lecionadas.

As limitações temporais acabaram por facilitar muitas das decisões problemáticas, que a elaboração de um PAT pressupõe. A realização do prognóstico do nível dos alunos no final do ano letivo, era uma questão que me intrigava no início do estágio, uma vez que desconhecia o nível de aprendizagem dos alunos, os seus diferentes ritmos de aprendizagem e como conseguiria conciliar estes fatores, com a minha falta experiência em lecionar. No entanto, as circunstâncias especiais levaram a que realizasse um prognóstico geral massivo nas diversas matérias, para o nível mais próximo do seu estado inicial, de forma a trabalhar para que todos conseguissem atingir o nível pretendido. Aqueles que o atingissem mais rapidamente poderiam ajudar os restantes alunos e ao mesmo tempo desenvolver alguns dos objetivos do nível acima.

Outra questão similar é a do planeamento dos diversos objetivos ao longo do ano letivo. No meu caso, acabei por planear apenas os objetivos terminais, com base naquilo que tinha observado na AI, sendo que beneficiei do pouco tempo de prática para definir objetivos reais e alcançáveis, algo que teria sido bastante mais complicado, numa situação de três períodos letivos. Assim, não houve a possibilidade de planear objetivos intermédios para o fim das etapas, que iriam ser certamente modificados e adaptados ao longo do ano letivo, de forma a ficarem adequados ao desenvolvimento real dos alunos.

Ainda assim, foram necessários vários ajustamentos ao longo da etapa, que acabaram por ser realizados ao nível do planeamento a curto prazo. Este facto demonstra não só, a dificuldade que é, previamente, prognosticar de forma correta o nível e os objetivos reais que os alunos devem atingir no final do ano letivo, mas também, a importância de existir um plano anual de trabalho. Independentemente das inúmeras alterações e ajustamentos que podem e devem existir, para adequar o que estava inicialmente previsto à real progressão dos alunos, é essencial estabelecer as metas que queremos atingir, para que haja um caminho traçado que temos que percorrer, que nos guie durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre o processo de planificação a longo prazo, considero que foi bem conseguido, com as matérias a serem distribuídas de forma uniforme. Todavia, conhecendo agora melhor os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a minha própria capacidade de lecionação das diferentes matérias, a principal modificação que teria realizado, seria introduzir a matéria de ginástica de solo ao longo de toda a etapa letiva. Nesta matéria, os alunos apresentaram um ritmo de aprendizagem bastante lento, necessitando de um trabalho mais contínuo e com mais tempo de prática.

Por fim, considero que foi também importante passar pela experiência de ter de elaborar e sistematizar uma série de estratégias de ensino a longo prazo, ao nível das dimensões de aprendizagem da organização, instrução, disciplina e clima. Estas permitiram consciencializar-me das dificuldades e dos aspetos importantes a ter em consideração no planeamento de uma aula, para além da habitual seleção de exercícios adequados para os objetivos pretendidos.

Planos de Etapa

O ano letivo acabou por contar apenas com uma etapa de trabalho, tanto no início do ano, exclusivamente para a área dos conhecimentos, como no terceiro período nas áreas das atividades físicas e desportivas e de aptidão física.

Por este motivo, um dos objetivos principais do Guia de Estágio de 2012 de “elaborar planos de turma e de etapa garantindo que as decisões formam uma unidade pedagógica coerente” acabou por ser bastante simples de concretizar, uma vez que todas as decisões sobre os objetivos terminais, estratégias pedagógicas e planificação das matérias foram idênticas entre o PAT e o plano da única etapa elaborada.

Assim, os objetivos da única etapa acabaram por procurar aglomerar no mesmo período letivo, as características das várias etapas. As de uma primeira etapa de trabalho com os alunos, introdutória, em que se introduz todas as matérias a lecionar ao longo do ano letivo, assim como desenvolver as capacidades físicas. Numa segunda etapa, de aprendizagem e desenvolvimento, desenvolver as habilidades motoras adquiridas na etapa anterior, iniciar a aprendizagem dos objetivos intermédios estabelecidos e prosseguir o desenvolvimento das capacidades físicas. E por fim, na etapa de consolidação, consolidar as aprendizagens anteriores e recuperar os alunos que se encontram num nível inferior. (Guia de Estágio, 2012, p.7)

Apesar de não ter sido possível concretizar a nível meso, mas com a experiência adquirida a nível micro, considero que deve existir uma forte interligação entre os diversos planos de etapa. Para tal, são muito importantes os balanços realizados no final de cada etapa, de forma a analisar: os resultados obtidos, características físicas e psicológicas da turma e dos seus intervenientes, resposta dos alunos aos diversos exercícios propostos e a evolução real dos alunos nas diversas matérias na etapa anterior. A partir destes balanços devem-se: realizar os reajustamentos necessários na planificação inicial para a próxima etapa, redefinir objetivos intermédios e estratégias pedagógicas de ensino e finalmente projetar novos métodos para lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem e de personalidades dos alunos, com o propósito de se adaptar melhor às diferentes motivações dos mesmos para a disciplina.

Unidades de Ensino e Planos de Aula

Ao nível do planeamento a curto prazo, umas das maiores problemáticas que foram surgindo durante o período letivo foi o número elevado de matérias a lecionar no curto espaço de tempo disponível

Assim, tendo considerado a autoperceção individual dos alunos e a minha contínua recolha de informação da evolução do seu nível de desempenho, e analisando do ponto de vista da turma e da viabilidade de lecionação de determinadas matérias, com um número mínimo de alunos, a solução encontrada foi realizar um ajustamento para a

3ª unidade de ensino (UE). Foram assim reduzidas de forma significativa as matérias a lecionar, para que na última UE os alunos se focassem naquelas modalidades em que se encontravam mais próximos de atingir os níveis prognosticados. Deste modo cumpririam com os critérios de avaliação da disciplina, não existindo uma dispersão por todas as matérias inicialmente abordadas, procurando desta forma evitar que não conseguissem cumprir qualquer objetivo terminal.

Refletindo sobre esta opção metodológica, considero ter sido acertada, pois ter focado as aprendizagens dos alunos às estritamente necessárias, do ponto de vista avaliativo, foi a melhor forma de desenvolver as capacidades e habilidades motoras que eram necessárias, para os alunos atingissem os níveis prognosticados, em tão pouco tempo de prática. Procurei também desta forma não prejudicar mais os alunos, dado o ano letivo atribulado que tiveram, no que há EF diz respeito.

Enquanto professor estagiário esta decisão foi um desafio importante, uma vez que me obrigou, para a planificação da 3ª UE, a procurar especificar e personalizar muito mais o trabalho com os alunos. Tive que analisar cuidadosamente as estratégias e os exercícios aplicados nas UE anteriores, de modo a reformular e selecionar os melhores exercícios, para poder concretizar os objetivos operacionais propostos para os diferentes grupos de trabalho.

Na área da aptidão física, o objetivo principal era o desenvolvimento das várias capacidades físicas dos alunos, depois de quase nove meses de inatividade. Assim, para além de um progressivo aumento do tempo destinado à corrida inicial ao longo das UE, optei por realizar um trabalho em circuito de condição física, para atingir os níveis saudáveis do Fitnessgram.

No entanto, no final da 1ª UE, depois de analisar a resposta e a evolução dos alunos no circuito elaborado, era notória a necessidade de torná-lo mais intenso e dinâmico, trabalhando mais a componente cardiovascular. Percebi também, que os alunos demonstravam pouco entusiasmo na sua realização, pois consistia na realização de um número de repetições estipuladas, que para muitos era difícil de atingir, promovendo uma reação de desconcentração e de comportamentos fora da tarefa, que me obrigavam a um grande controlo, para que todos estivessem a realizar os exercícios.

Optei então por planear um novo circuito de condição física, que procurasse colmatar as debilidades que o anterior apresentava. Assim, criei um circuito sem descanso entre os exercícios, sendo mais intenso e dinâmico ao nível cardiovascular,

que com a introdução de música durante a sua realização, o tornou mais divertido e motivante para os alunos. Cada exercício era realizado durante um determinado período de tempo, podendo desta forma cada aluno realizar o máximo de repetições que conseguisse, consoante a sua condição física, havendo assim diferenciação natural entre os alunos.

Considero que as alterações operadas no circuito de condição física surtiram o efeito desejado. Não só ao nível cardiorrespiratório, com os alunos a conseguirem resistir bem às aulas cada vez mais intensas ao longo das restantes UE, como principalmente na sua alegria e motivação ao realizarem a parte de condição física, que resultou num maior empenho e dedicação da sua parte. A desconcentração e os comportamentos fora da tarefa foram reduzidos, permitindo-me ter um papel muito mais positivo durante realização do circuito, de motivação e criação de bom ambiente com a turma e com os alunos individualmente.

Refletindo sobre estas melhorias, é de realçar a importância que teve a semana que lecionei aulas de outros professores do DEF, uma vez que esta experiência de estágio, permitiu retirar novas ideias de exercícios para o novo circuito e conhecer outras metodologias para alcançar os mesmos objetivos. Conversar com outros professores sobre as suas opções metodológicas e ouvir os conselhos de profissionais experientes, permitiu-me assimilar diferentes perspetivas de trabalho com os alunos. Considero que foi muito enriquecedor, uma vez que estando a começar o percurso profissional é importante conhecer diferentes formas de trabalhar, para retirar o que de positivo existe em cada uma delas, saindo um pouco do casulo que se torna o trabalho com a turma, e assim ajudar a criar a nossa própria identidade enquanto professor.

O plano de aula é o elemento mais específico da planificação do professor, apresentando-se com um elemento fundamental na aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Bento (1987, citado in Quina, 2009, p.81) refere que “a aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Da sua correta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos.” Considero que, para além das decisões que um professor possa tomar durante a sua aula, e das adaptações necessárias que tem que fazer face às novas situações que lhe são apresentadas, os resultados dos alunos dependem, em grande medida, de uma correta e adequada organização e estruturação da aula.

Refletindo e analisando os planos de aulas práticas, efetuados ao longo do estágio pedagógico, é claramente perceptível uma evolução e melhoria ao longo do tempo. Se por um lado, conseguir cumprir com todas as tarefas inicialmente previstas, planeando-lhes tempos concretizáveis, nunca foi um problema, a verdade é que o momento do balanço final da aula era sempre um pouco negligenciado da minha parte. Aproveitava muitas vezes para prolongar um pouco mais o tempo destinado à parte principal da aula, sendo o momento de retorno à calma, sempre pouco conseguido.

Muito devido ao comportamento falador dos alunos, com o decorrer das aulas fui-me apercebendo da importância que esta fase final da aula tinha para acalmar os alunos, para trazê-los do estado de euforia em que se encontravam para um estado de concentração e respeito. Comecei a utilizá-lo para conversar e relembrar-lhes as questões de disciplina, para que os alunos percebessem que as aulas de EF não eram 90 minutos de alegria e exaltação, mas sim um conjunto de momentos, em que podiam conversar e divertir-se e outros em que tinham de estar em silêncio e respeitando os colegas e o professor. E assim, fui começando a respeitar cada vez mais o tempo destinado à parte final da aula, não prolongando a parte principal da mesma, que coincidiu também, com uma menor necessidade que foi existindo de parar o meu discurso, para mandar calar ou chamar a atenção os alunos.

Outra questão em que fui melhorando, tendo auxiliado bastante as aulas lecionadas na escola Rainha Dona Leonor que permitiram receber o FB permanente dos dois orientadores de estágio, foi a pormenorização dos objetivos operacionais das aulas. No início das planificações a curto prazo, os objetivos operacionais eram bastante incipientes, limitando-me a escrever o objetivo principal da aula, sem qualquer contextualização nem relação coerente com os restantes níveis de planeamento.

No entanto, através dos conselhos dos orientadores, fui-me apercebendo da importância que supõe a correta e pormenorizada exposição dos objetivos operacionais da aula. Estes devem servir: de orientador para o que se pretende trabalhar naquele momento, de critério de seleção de quais os melhores exercícios para atingir os determinados objetivos, para permitir diferenciar o trabalho dos alunos segundo o seu nível de desempenho e conseqüente os objetivos que cada grupo pretende alcançar e por fim, para a seleção das estratégias de ensino a eles conducentes que assegurem a correção didática da seleção e estruturação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem. (Guia de Estágio, 2012, p.7)

2.1.2. Avaliação

Avaliar não é simplesmente atribuir uma nota a um aluno, não é julgá-lo por um desempenho, não é apreciar baseando-se em meros critérios pessoais de qualidade, e este estágio pedagógico foi um excelente ensinamento disso mesmo.

Considero que o conceito de avaliação é demasiado abrangente como para haver uma única definição correta ou exata, no entanto identifico-me com a visão de Sant`Anna (1988, citado in Oliveira et. al., 2008, p.2385) que considera a avaliação “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do professor, do educando, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja teórico, mental ou prático”.

Corroboro com a visão de avaliação do autor, uma vez que me fui consciencializando ao longo do processo de estágio que, à medida que avaliava os alunos, não analisava apenas as modificações de comportamento e rendimento do aluno, mas também as minhas enquanto professor. Os procedimentos metodológicos e didáticos que foram sendo utilizados ao longo das aulas, influenciavam definitivamente o desenvolvimento dos alunos. Permitiram aferir da correção e adequação das minhas estratégias enquanto professor e, em última análise, dos critérios estabelecidos pelo próprio DEF em que me encontrava inserido.

Apesar de o trabalho com os alunos ter sido mais reduzido que o inicialmente esperado, o seu processo de avaliação, em termos conceptuais, não sofreu qualquer alteração, tendo a avaliação contínua como o seu alicerce principal.

Assim, e de acordo com Quina (2009, p.128) “avaliação contínua resulta de uma conceção que considera o processo de ensino-aprendizagem como um processo contínuo de aperfeiçoamento do aluno”, o processo de ensino e de avaliação dos alunos foi organizado por etapas, UE mais especificamente, tendo cada uma delas objetivos bem definidos. Através da avaliação da consecução das mesmas foram sendo adaptadas as estratégias, de modo que os alunos atingissem os objetivos propostos.

Para que este processo de avaliação contínua fosse concretizável ao longo do período letivo, foi necessário cumprir com as suas fases de AI ou de diagnóstico, de avaliação formativa e de avaliação final ou sumativa.

Assim, o primeiro momento de avaliação realizado no processo de formação foi a AI do nível dos alunos. Segundo Blaya (2007, citado in Oliveira et. al., 2008, p. 2386) “a avaliação diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem”. No entanto, considero que esta primeira impressão que se fica dos alunos não deve ser irredutível, bem pelo contrário. É apenas um conjunto de indicações sobre as quais se deve trabalhar, e a partir das quais se constrói todo o processo de ensino-aprendizagem que o aluno precisa, tendo em consideração as suas características individuais, para alcançar os objetivos que serão prognosticados.

Dentro deste processo de AI havia duas finalidades, a de analisar e avaliar para diagnosticar, e a de analisar e avaliar para prognosticar as possibilidades dos alunos (Quina, 2009, p.118).

Através dos instrumentos de AI que concebi, foi possível não só diagnosticar o nível dos alunos, e daí aferir quais as matérias e alunos prioritários, mas também aferir se os alunos cumprem com determinados critérios de aprendizagem essenciais. Assim, foi possível estimar quais as prioridades de aprendizagem dentro de cada matéria para os alunos e para a turma, e também poder diferenciar os objetivos previstos nos programas oficiais.

Se para o momento do diagnóstico o meu trabalho enquanto professor se encontrava de certa forma facilitado, uma vez que existia uma série de critérios com os quais cada aluno era comparado, a função de prognosticar adivinhava-se mais complexa. Era necessário estipular os objetivos que o aluno deve atingir no final do ano letivo, com base nas informações recolhidas numa apreciação feita num curto espaço de tempo, sem conhecimento prévio do ritmo de aprendizagem de cada aluno, das suas facilidades ou dificuldades diversas.

No entanto, dadas as circunstâncias do estágio pedagógico, a elaboração de um prognóstico individual acabou por ser simplificada, dado que o reduzido período de tempo que existia para trabalhar com os alunos, levou a que as expectativas de evolução não pudessem ser tão elevadas. A minha principal meta passou a ser que todos os alunos conseguissem atingir o nível introdutório em todas as matérias, e os que já se encontravam nesse patamar, conseguissem aproximar-se do nível elementar. Ainda assim, foi possível aperceber-me dos diferentes ritmos de aprendizagem de alunos com o mesmo nível diagnosticado, perceber que dentro do mesmo nível há alunos que evoluem

de forma mais favorável dentro de grupos homogéneos, enquanto outros precisam de trabalhar em grupos heterogéneos para se motivarem para a prática. E ainda, que o mesmo aluno pode apresentar grande facilidade e motivação para evoluir em certas modalidades e noutras precisar de uma abordagem diferente, para o poder manter concentrado na atividade.

Refletindo sobre o assunto, e projetando-o para o meu futuro profissional, consigo perceber que prognosticar é sobretudo estabelecer um objetivo final, uma meta que deve guiar o meu trabalho com os alunos, mas que esta pode e deve ir sendo ajustada ao longo das várias etapas. Tal como foi possível verificar em apenas um período letivo, existem inúmeras variantes que podem interferir na evolução de um aluno, e é a capacidade de adaptar o meu trabalho a essas variantes que vai permitir desenvolver as melhores estratégias, de modo a suprir as necessidades reais dos alunos.

A avaliação formativa é o trabalho metódico e sistemático que é feito ao longo do ano letivo, que permite cumprir com os objetivos traçados de avaliação. Mais concretamente, e segundo Gil (2006, p. Citado in Oliveira et. al., 2008, p. 2385), tem “a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-los às características dos estudantes a que se dirige. As suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir”.

Tal como refere o autor, uma das principais contribuições da avaliação formativa é a possibilidade de analisar a informação recolhida numa determinada etapa, e a partir dessa informação corrigir e adaptar os objetivos estabelecidos para a etapa seguinte.

Apesar de a avaliação formativa ter sido realizada ao longo de todo o período letivo, na primeira UE acabou por acontecer com menor expressão. Tal aconteceu devido a que foi nesta UE que existiu o primeiro contacto com as tarefas de aprendizagem, tendo a proximidade com a AI levado também, a que não existisse uma grande preocupação na recolha de informação, quanto ao desempenho dos alunos.

Refletindo sobre a situação, julgo que esta se ficou a dever, em grande parte, às minhas prioridades de formação, que nesta primeira UE se centraram nas questões de controlo da turma e prevenção dos comportamentos de indisciplina. Ao querer controlar ao mesmo tempo os comportamentos de desvio, manter o controlo sobre a turma e ainda sobre os tempos parciais dos exercícios propostos, o processo de observação e registo

do desempenho dos alunos acabou por ser um pouco descurado, muito embora tivesse a percepção de como estava a ser evolução geral da turma.

Após a identificação desta fragilidade, na análise realizada à primeira UE, existiu uma intenção de melhorar este aspeto. Procurei obter, e também transmitir, o máximo de informação possível sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com a turma e com os alunos individualmente.

Deste modo, nas seguintes UE existiu uma sistemática recolha de informação em cada matéria, de acordo com os seus objetivos e os de cada aula. Nesta recolha de informação, decidi utilizar os mesmos indicadores da AI. Para manter uma coerência e uniformidade no processo avaliativo dos alunos, mas também porque ao ser um número reduzido de indicadores, não incorria no erro de estar demasiado centrado no processo de avaliação e descurar o acompanhamento ativo dos alunos. Considero que nesta dicotomia existente na condução da aula, consegui manter um bom compromisso entre ambas, sendo que a preocupação e a vontade de transmitir FB individuais a todos os alunos durante as tarefas, foi sempre um bom tónico, para que a vertente do acompanhamento ativo não ficasse esquecida.

Para além desta recolha de informação individualizada, que permitiu perceber em que matéria, cada aluno se encontrava mais próximo de atingir o nível prognosticado, existiu também a preocupação de integrar o próprio aluno no seu processo avaliativo.

Com este propósito realizei algumas iniciativas, como o questionamento no final da aula para que os alunos percebessem, quando questionados, se assimilaram os conteúdos transmitidos durante a aula. A principal iniciativa foi a entrega, no início da terceira UE, da ficha formativa resultante da sua percepção e das minhas informações formativas recolhidas. A ficha continha as matérias selecionadas a trabalhar, o nível a alcançar nas mesmas, assim como os objetivos terminais que os alunos deveriam atingir no final do ano e em quais desses objetivos ainda apresentavam dificuldades.

Um exemplo claro do meu objetivo, de transformar o aluno num elemento mais ativo na sua avaliação, aconteceu na matéria de ginástica de solo. Na primeira UE senti que os alunos, alguns porque era a primeira vez que praticavam esta matéria, estavam pouco empenhados e descontextualizados na realização dos elementos gímnicos. Assim, na segunda UE, voltei a explicar-lhes que seriam avaliados através da realização de uma sequência gímica, e a partir desse momento passaram a estar sempre presentes nestas aulas, documentos de apoio com as sequências a realizar no momento da avaliação.

Estes documentos continham ainda a descrição dos elementos gímnicos, de modo a que os alunos se responsabilizassem pelas suas aprendizagens, e fossem conscientes do modelo e dos critérios de avaliação a que iriam estar sujeitos.

Refletindo sobre esta opção, considero ter sido muito positiva. Em primeiro lugar, senti um maior interesse dos alunos pela matéria nos momentos de prática. Segundo, obrigou-os a procurar as soluções para as suas dúvidas, ao serem muitas vezes os alunos a virem ter com o professor, para os ajudar a melhorar na realização de um elemento e não o professor a forçá-los a fazer um exercício.

Considero, tal como esta experiência o evidenciou, que é importante o aluno conhecer e fazer parte do seu processo de avaliação, numa perspetiva de motivação, pois quando o aluno percebe o motivo e o propósito de realizar determinado exercício ou atividade, executa com maior empenho do que quando é apenas encaminhado para tal. Também numa perspetiva de responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, sendo desta forma um elemento ativo do que está a aprender, levando-o a ser empreendedor e crítico do seu próprio trabalho, a procurar soluções e a esforçar-se para resolver as suas dificuldades. Estes são valores muito positivos que são transmitidos aos alunos, não só em termos da EF, mas valores que devem levar da escola para o seu futuro, para estarem melhor preparados para os desafios profissionais a que estarão sujeitos.

No que diz respeito ao meu futuro profissional, considero que deve existir sempre este conhecimento e envolvimento dos alunos no seu processo de avaliação, e que deve ser um objetivo profissional conseguir estendê-lo a todas as matérias. Desta forma, devo procurar conseguir um modelo de avaliação formativa em que os alunos são intervenientes ativos da sua aprendizagem, sendo eu próprio também responsabilizado por criar o ambiente adequado de respeito e confiança mútua para que este processo ocorra de forma séria e eficaz. Devo também organizar todo o processo de ensino aprendizagem, de modo a que cada aluno alcance os objetivos propostos.

Finalmente, a avaliação sumativa realizou-se apenas no final do ano letivo, dado que nos dois primeiros períodos os alunos não obtiveram classificação na disciplina, muito embora no primeiro período tenham sido avaliados na área dos conhecimentos.

A avaliação sumativa foi realizada com o objetivo de cumprir a última finalidade da avaliação, que segundo Quina (2009, p. 119) consiste “em analisar e avaliar para classificar os alunos”. Esta foi realizada segundo o sistema de classificação temporário definido pelo DEF, que consistiu numa adaptação do sistema de classificação existente

no departamento, devido à situação extraordinária que se viveu neste ano letivo, com a intenção de não prejudicar os alunos, face ao pouco tempo de prática a que tiveram sujeitos. Assim, as principais adaptações efetuadas nos critérios de avaliação foram: aumento da percentagem da área dos conhecimentos na nota final do aluno, redução do número de níveis introdutórios e elementares a alcançar para a obtenção das diferentes notas e redução dos níveis de aptidão física, dentro da zona saudável, para a idade imediatamente inferior à do aluno.

Procurei que este processo de avaliação sumativa dos alunos fosse o reflexo, mais exato possível, dos níveis de aprendizagem que cada aluno conseguiu atingir no final do ano letivo, tendo como base as informações recolhidas através da avaliação formativa. Considero assim que a articulação, que deve existir entre estas duas fases da avaliação, foi bem conseguida. De modo a que esta articulação e coerência entre ambas exista, é necessário que os resultados da avaliação formativa sejam utilizados na concretização da avaliação sumativa, o que ocorreu neste caso.

Por fim, é importante refletir sobre os procedimentos de autoavaliação que utilizei durante o período letivo. Considero a autoavaliação um mecanismo importante no processo global de avaliação do aluno, pois tal como referem Pais & Monteiro (1996, citado in Dias & Rosado, 2003, p. 81) “os critérios de avaliação pelos quais vão ser avaliadas as aprendizagens dos alunos é essencial que sejam discutidos com os jovens e sejam explícitos para todos os intervenientes no processo”.

No entanto, considero que não consegui desenvolver este capítulo da avaliação da melhor forma. Existiu um bom momento de autoavaliação no final da segunda UE, em que os alunos refletiram em que matérias se encontravam mais próximos de atingir os objetivos propostos e, na maioria dos casos, a apreciação coincidiu com a minha análise formativa. Este facto demonstrou que os alunos tinham consciência real de quais as suas facilidades e as suas dificuldades na prática das diversas matérias.

Todavia, no final da última UE, quando os alunos deveriam ter feito um balanço geral de todo o ano letivo, e aportar as suas opiniões ao seu processo de avaliação, demonstrando conhecimento e envolvimento na evolução das suas aprendizagens, tal não aconteceu. Devido à falta de tempo que marcou os últimos dias de aulas, utilizados para as últimas avaliações práticas em certas matérias, apenas foi possível realizar um pequeno momento reflexivo com os alunos, em que estes se atribuíram uma classificação final e expressaram uma opinião genérica de como tinha corrido o ano letivo.

Deste modo, e projetando a melhoria do meu trabalho enquanto professor, a autoavaliação deve ser um processo bem preparado desde o início do ano letivo, não devendo ser limitada a um mero momento estipulado para o final de cada período, em que aluno, refere a nota que acha justa receber sem fundamentação.

A autoavaliação, na sequência da conceção de responsabilização do aluno pela sua avaliação e aprendizagem que desejo inculcar com as minhas turmas, deve ser o momento de reflexão geral do que foi o seu processo de aprendizagem. O aluno deve conseguir fazer uma autocrítica e ser capaz de reconhecer aquilo de positivo e negativo aconteceu ao longo da etapa de trabalho, que objetivos não conseguiu alcançar e os motivos, em que matéria está a sentir mais dificuldades e que portanto precisa de um maior auxílio por parte do professor. Estas informações devem assim servir de análise ao ponto de situação em que se encontra o aluno, e através desta informação servir de reflexão para o meu trabalho, para perceber o que está a falhar com determinado aluno, matéria ou até mesmo a turma. A partir desse momento devo adaptar o planeamento e as estratégias de ensino às dificuldades sentidas pelos próprios alunos. E para que este processo seja viável, o aluno precisa de ter conhecimento do seu processo de avaliação, quais os critérios e objetivos que deve alcançar em cada etapa, de modo a poder regular a sua aprendizagem e ser o elemento mais importante no processo de aprendizagem.

2.1.3. Condução do Ensino

“A competência de condução do ensino desenvolver-se-á ao longo do ano, de acordo com critérios de qualidade da gestão da aula referenciados na literatura científica e pedagógica, fazendo uso das estratégias de ensino, das estruturas organizativas e dos procedimentos de otimização da Organização, Instrução, Disciplina e Clima das aulas.” Guia de Estágio (2012, p.9)

Uma vez que as características especiais do estágio pedagógico me permitiram usufruir de apenas um período letivo de lecionação de aulas práticas, os meus objetivos pedagógicos, a alcançar no final do ano letivo, tiveram que ser ponderados e adaptados à situação em questão. Dessa forma, e procurando abranger o máximo de competências possíveis a desenvolver, decidi focar a minha atenção em quatro grandes áreas: Organização, Instrução, Disciplina e Clima de aulas.

Ainda antes de abordar mais detalhadamente cada uma destas áreas, importa referir que este período letivo ficou muito marcado pela questão da disciplina. Quase todas as decisões que foram tomadas, nos mais variados âmbitos da condução do

ensino, estavam direcionadas a combater, ou eram condicionadas, pelo comportamento bastante falador dos alunos. Por este motivo, o objetivo maior de todo este período em que lecionei as aulas foi precisamente diminuir e controlar este comportamento.

Organização

Dentro desta área, existe uma série de objetivos específicos e competências a estas inerentes, das quais se torna imprescindível realizar uma reflexão, sobre as decisões tomadas ao longo do período letivo.

Em relação à elaboração dos grupos de trabalho, no início do período o principal propósito era promover o relacionamento entre todos os alunos. Tal como era referido nas diversas reuniões de conselho de turma, integradas na área quatro do estágio pedagógico, os alunos ainda tinham pouca confiança uns com os outros, muito devido a serem provenientes de escolas diferentes, levando a que existissem “grupinhos” dentro da turma. Assim, e tendo em conta que a EF é um excelente veículo de interação social, no início do período criei grupos de trabalho heterogéneos, que variavam de aula para aula, de modo a criar oportunidades de relacionamento entre todos os elementos da turma.

Refletindo sobre a decisão, esta teve diversos fatores positivos e alguns negativos. Para além de ter cumprido o seu objetivo principal de criar relações entre os alunos da turma, permitiu conhecer melhor as personalidades dos alunos. Saber quais os mais e menos extrovertidos e perceber que existiam certos alunos bastante faladores, que não era aconselhável que coexistissem no mesmo grupo de trabalho, pois desestabilizavam os restantes colegas. No reverso da medalha, à medida que os alunos se iam conhecendo e ganhando maior confiança entre eles, foram ficando cada vez mais faladores e indisciplinados, sobretudo nos momentos de instrução e de FB em grupo, o que dificultou o controlo da turma.

A partir desse momento, existiu a necessidade de mudar a elaboração dos grupos, passando a existir grupos de trabalho homogéneos. Para além do desejado efeito de diminuição do comportamento falador dos alunos, esta decisão permitiu uma maior motivação e empenho dos alunos. Tanto para os que trabalhavam para alcançar o nível parte do elementar, pois motivaram-se ao trabalharem com os colegas do seu nível, como para os que pretendiam alcançar o nível introdutório, que tiveram mais possibilidade de prática e de demonstrar as suas capacidades, do que em conjunto com os alunos de nível superior. A certa altura, passou a existir uma manutenção dos mesmos

grupos de trabalho, de forma a manter separados certos elementos da turma mais desestabilizadores e de modo a criar automatismos no início das atividades, perdendo assim o mínimo tempo possível com as questões organizativas.

Na última UE, a elaboração dos grupos de trabalho teve em conta as matérias selecionadas para cada aluno. Os alunos foram agrupados consoante a necessidade de atingir um determinado nível, o que levou a que os grupos fossem eminentemente homogéneos, trabalhando com os colegas com o mesmo nível e com os mesmos objetivos, existindo assim uma maior possibilidade de prática em cada matéria.

Refletindo sobre esta temática considero que, apesar da experiência menos positiva que aconteceu neste caso, do ponto de vista do comportamento dos alunos, os grupos de trabalho heterogéneos são importantes. No intuito da ajuda entre alunos, na responsabilização dos alunos com melhor desempenho pela aprendizagem dos seus companheiros, sobretudo numa fase mais avançada do ano letivo. São importantes quando existe um maior domínio das matérias e das rotinas organizativas, quando existe um maior conhecimento dos indicadores a trabalhar em cada um dos níveis de competência, sendo um excelente parceiro dos estilos de ensino mais divergentes. Deste modo, os grupos heterogéneos devem ser uma opção válida no futuro profissional, de modo a criar também novos desafios aos alunos ao longo do ano letivo.

No que diz respeito às questões de organização da aula e da turma, houve desde o início uma preocupação da minha parte em criar uma série de rotinas de organização. Defini o meu assobio como o momento em que todos os alunos deviam parar a sua atividade e olhar para o professor, elemento que rapidamente foram reconhecendo e associando. O símbolo da meia-lua, que indicava o momento que se deviam dirigir para o professor e esperar por novas indicações. Com a prática que pude experienciar na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, compreendi que estas rotinas eram pequenas estratégias que tinham bastante resultado, e que permitiam poupar algum tempo nas transições entre tarefas.

Regra geral, as questões organizativas foram bem assimiladas pelos alunos. Ao fim de algumas aulas a indicar o que pretendia, quer em termos de arrumação de material, como nos deslocamentos no início das aulas para os locais de instrução, os alunos colaboravam e realizavam sem problemas. O aspeto que talvez tenha sido menos bem conseguido, foi a forma de organização dos alunos na formação dos grupos. Demoravam bastante a ficar em silêncio e, tanto durante como após a formação dos

grupos, estavam constantemente em pequenos diálogos. Para combater esta situação comecei a utilizar algumas estratégias de controlo e disciplina, que foram sendo repetidas ao longo das aulas, e que com a melhoria do comportamento geral dos alunos, foram surtindo efeito.

Ainda em relação à organização dos grupos de trabalho, a 3ª UE foi um excelente desafio para mim. Cada aluno trabalhava para alcançar o objetivo prognosticado nas matérias que estivesse mais próximo de o conseguir, o que levou a um grande esforço organizativo de preparação das aulas. Realizava uma preparação dos momentos de instrução e explicação aos alunos, de modo a ser possível que numa mesma aula, um aluno conseguisse abordar duas matérias selecionadas, cada uma num grupo de trabalho distinto. Através desta experiência foi possível perceber que com um bom planeamento, corretamente articulado, se pode manipular as questões organizativas das aulas, e conseguir proporcionar aos alunos diferentes estímulos e desafios, alternando os grupos de trabalho em que estão inseridos, numa ou em várias matérias.

Relativamente à gestão dos recursos disponíveis, este estágio pedagógico foi um bom processo de aprendizagem e de prática. Tanto na capacidade de adaptação como nos automatismos que um professor deve possuir, de forma a ultrapassar as contrariedades de espaço e de material, que possam ocorrer no decorrer de uma aula.

Nesse sentido, as aulas de dança e ginástica de solo ficaram marcadas pelas perturbações existentes no espaço de aula, como por exemplo, os baldes de água que existiam nos locais onde caíam gotas de chuva. Assim, as aulas tiveram que ser adaptadas a esta circunstância, nomeadamente: aquecimentos dinâmicos mas sem deslocamentos, colocação de colchões o mais distantes possível dos focos de perigo e ainda alertas durante a instrução, para os cuidados a ter durante a aula. Felizmente, não houve qualquer ocorrência de incidentes.

Este foi um bom exemplo de uma situação inesperada que aconteceu durante o estágio, que apelou à minha capacidade de adaptação momentânea, ao ter que moldar o plano de aula àquela circunstância específica. Nestes casos, acredito que a qualidade da resposta do professor esteja intimamente ligada por um lado, à sua capacidade de reação e raciocínio rápido, mas sobretudo, com a sua experiência. Ou seja, nestas situações inesperadas é a vivência de este tipo de situações ao longo dos anos, que permitem a um professor ter a experiência necessária para agir com serenidade, analisar e agir de acordo com o aquilo que são os seus melhores interesses e os da turma.

Existem no entanto outras situações, que são mais comuns, e que acontecem em qualquer estabelecimento escolar.

Outro momento de adaptação ocorreu numa aula prevista para o espaço exterior, em que tinha sido planeado avaliar o atletismo, mas devido às más condições atmosféricas, a aula teve que ser realizada no pavilhão. Assim, a avaliação do salto em comprimento, uma vez que não era possível utilizar a caixa de areia, teve também que ser adaptada ao espaço disponível, e dessa forma utilizei colchões de ginástica para substituir a areia e um reuther para auxiliar na chamada.

Este tipo de situação é, a meu ver, diferente da anterior. Neste caso, o professor é confrontado com uma possibilidade real, que durante o planeamento da aula deve acautelar, elaborando uma alternativa, para o caso das condições inicialmente previstas não se proporcionarem. Quantas mais alternativas um professor equacionar, melhor será a qualidade de resposta do mesmo. Assim, nestes casos, acredito que a qualidade de resposta do professor está ligada à sua formação nas diferentes matérias. O professor deve conhecer bem as matérias, as diversas formas de as abordar, conhecer uma série de exercícios e tarefas de aprendizagem para alcançar um mesmo objetivo específico, para que quando a forma habitual de trabalho não funcionar, possua uma panóplia de alternativas que permitam solucionar o problema. Acredito assim, que a formação contínua do professor é a melhor forma de estar preparado para reagir às diversas circunstâncias e contrariedades que podem ocorrer numa aula.

Instrução

A instrução pode ser definida como sendo constituída por todos os comportamentos de comunicação, verbais e não-verbais, que estão profundamente ligados aos objetivos das aprendizagens. Esta comunicação envolve não só a transmissão de elementos informativos, mas também elementos persuasivos, no plano do consciente e do subconsciente (Mesquita & Rosado, 2003).

Uma vez que a instrução diz assim respeito à transmissão de informações aos alunos, importa isolar o momento da aula em que é utilizada, de modo a melhor analisar e refletir sobre a evolução e as estratégias criadas ao longo do processo de estágio.

Sobre a instrução inicial, cuja função principal deverá ser “fornecer aos alunos a ideia geral da aula e motivá-los para a sua realização” (Quina, 2009, p.92), foi um desafio constante no sentido de procurar melhorar este momento, tendo em conta a perspetiva

do controlo da turma. Assim, no início as principais preocupações foram procurar realizar um discurso claro e conciso, sem grandes divagações, para focar os alunos na prática e nos seus objetivos. Todavia, se no capítulo da clareza e da exatidão foi existindo uma evolução da minha parte, no que diz respeito à duração da instrução, o mesmo não se sucedeu, muito devido ao comportamento falador dos alunos. Neste sentido, os momentos de instrução inicial eram sempre bastante longos, com muitas interrupções, com muitas distrações por parte dos alunos, onde basicamente qualquer acontecimento era motivo para gerar conversa e confusão nos alunos. Foi necessário então, criar uma série de estratégias para procurar combater estes comportamentos desviantes dos alunos.

Para combater os comportamentos desviantes, utilizei algumas estratégias: colocá-los em “U” à minha frente, numa fila única, de forma a estarem todos visíveis e perto de mim e situá-los sempre de costas para as restantes aulas que estivessem a decorrer no pavilhão, para que não fossem um potenciador de distração. Devido ao seu comportamento bastante infantil, estas estratégias surtiram algum efeito, mas devem ser mantidas, para que comecem a tornar-se hábitos adquiridos para os alunos.

Estas estratégias, juntamente com uma atitude mais assertiva da minha parte, levaram a que lentamente o comportamento dos alunos fosse melhorando e fossem ficando cada vez menos conversadores e menos distraídos com o exterior. Permitiu-me assim prestar mais atenção a uma série de questões pedagógicas que até então, estavam condicionadas pelo comportamento dos alunos.

Deste modo, a questão da demonstração e do questionamento durante a instrução forem sendo paulatinamente introduzidas, com a intenção de melhorar a qualidade da informação transmitida. O questionamento, no final da instrução inicial, foi sendo utilizado para conhecer quais eram as dúvidas dos alunos relativamente aos objetivos das situações de aprendizagem ou da forma de realização das mesmas, com o propósito de as esclarecer e lhes prestar maior atenção durante a prática.

No entanto, a questão do comportamento dos alunos e do seu pouco conhecimento das matérias e objetivos, levou a que o questionamento dirigido durante a instrução inicial não existisse, sendo eu a única fonte de transmissão de conhecimento. Durante a 3ª UE comecei a introduzir este questionamento, dado existir também uma maior informação dos objetivos a atingir em cada matéria, através da entrega das fichas

formativas aos alunos, de forma a envolvê-los mais no seu processo de aprendizagem, servindo para relembrar e expor os pontos fulcrais das situações de aprendizagem.

Refletindo sobre esta questão, considero que após controlados os problemas do comportamento dos alunos, que impossibilitavam a melhoria da qualidade dos momentos de instrução, existiu uma progressão positiva, em direção ao que pretendo que seja um bom momento de instrução inicial. No futuro, considero que os alunos se devem consciencializar rapidamente da importância e atenção que deve existir neste momento de instrução. Para tal, utilizarei as estratégias de controlo de comportamento, para ser possível transmitir aos alunos quais as situações de aprendizagem a realizar, os seus objetivos e os aspetos críticos, utilizando uma terminologia adequada, de forma breve e com clareza, quer seja transmitido por mim ou através de questionamento dirigido aos alunos. Procurarei envolvê-los no conhecimento das tarefas e na sua aprendizagem.

Sobre a instrução durante a prática, ou seja, o acompanhamento da prática, existiram algumas situações que foram sendo fonte de preocupação, e de procura de resolução, que devem ser aqui analisadas e refletidas.

Relativamente à instrução das situações de aprendizagem, sobretudo quando introduzidas pela primeira vez, senti dificuldades em transmitir toda a informação que pretendia. Existia a pressão de não ser muito demorada, para não criar momentos de pausa e assim dar aso às conversas dos alunos. Esta pressão, conduzia a que não referisse de forma correta e completa a informação necessária para a realização das tarefas, o que me obrigava a parar a aula, ou o grupo de trabalho, para voltar a explicar o modo de funcionamento das mesmas. À medida que fui ganhando confiança, que as questões do comportamento dos alunos foram melhorando e que passou a existir um maior conhecimento das tarefas, fui criando uma forma rápida, mas ao mesmo tempo completa, de transmitir a informação aos alunos. Passava pela instrução, com indicação apenas das condições de realização das tarefas e dos seus objetivos, seguida da sua demonstração, para que os alunos ficassem com uma visão geral do que teriam de realizar, e depois, caso fosse necessário, corrigir algum erro ou dúvida durante o acompanhamento que realizava às situações de prática.

Há medida que esta questão foi ficando resolvida, surgiu outra preocupação em relação à demonstração que era feita nestes momentos de instrução, prévia à prática.

Dada a importância da demonstração na apropriação correta do modo de realização das tarefas, pois tal como refere Carreiro da Costa (1988, citado in Onofre,

2000, p. 24) “a utilização da demonstração ou informação audiovisual é uma das características da apresentação das situações de aprendizagem que tem efeito na aprendizagem dos alunos”, esta era sistematicamente realizada por mim. Os motivos para esta situação passavam pela minha necessidade de ganhar o respeito dos alunos demonstrando corretamente e por querer perder pouco tempo com a demonstração, sendo por isso mais rápido ser eu a demonstrar. Mas deste modo, os alunos não estavam a ser utilizados como agentes de ensino.

Nesse sentido, senti a necessidade de começar a utilizá-los como agentes de ensino, de forma a motivar e atribuir responsabilidades aos alunos, ao servirem de modelos para os colegas. Comecei por colocar um aluno a liderar os alongamentos, com o intuito de perceber até que ponto eram capazes de dirigir os colegas. Uma vez que esta iniciativa decorreu sem problemas, comecei a utilizar os alunos como agentes de ensino.

Na matéria de dança coloquei os alunos que melhor conheciam as coreografias à frente dos colegas, para que servissem de exemplo, e estes pudessem seguir os seus passos. Assim podia analisar e avaliar, sem a necessidade de realizar a coreografia com os alunos. Na matéria da ginástica coloquei um aluno a realizar o elemento gímico, enquanto eu procedia à ajuda, obtendo assim duas vantagens adicionais. Permitia que os alunos conseguissem perceber qual a melhor forma de realizar as ajudas nos diferentes elementos ou progressões, e o facto de utilizar o aluno como agente de ensino permitia que numa execução incorreta eu pudesse intervir, indicando qual tinha sido o erro, e qual a melhor forma de o superar.

Refletindo sobre esta temática, considero bastante positivo utilizar o aluno como agente de ensino, não só para motivá-lo e atribuir-lhe responsabilidade, mas também para o professor, pois permite alternativas pedagógicas importantes. Possibilita que se liberte da função de modelo para os alunos, e possa focar-se nas funções de observador, diagnosticador e avaliador. Permite também que haja uma variação na forma como é transmitida a informação ao aluno, existindo assim a possibilidade de visualizar o gesto técnico e ser alertado para os erros mais comuns, e como devem ser corrigidos.

Para um bom acompanhamento ativo da prática, é essencial uma boa colocação no espaço de aula, de modo a conseguir controlar toda a turma e poder assim intervir na prática dos alunos, ainda que estes se encontrem à distância.

O posicionamento no espaço de aula foi também uma preocupação crescente nesta UE. Era necessário ter uma visão periférica sobre toda a turma, o que permitiria

também emitir FB à distância, uma das principais questões que necessito melhorar, para conseguir ter um verdadeiro controlo sobre a turma.

Com o decorrer das aulas, e com a preciosa ajuda do núcleo de estágio, fui-me apercebendo que apresentava algumas dificuldades na colocação correta no espaço de aula. Sobretudo quando era necessário intervir junto de um aluno, incorria no erro de ficar de costas para algum grupo ou estação de trabalho, o que possibilitava comportamentos de desvio e originava também um escasso controlo visual da turma.

Identificada esta dificuldade, a estratégia utilizada para melhorar este aspeto passou por, durante cerca de três aulas seguidas, a minha única preocupação pedagógica ter sido verificar a minha colocação no espaço de aula, cada vez que realizava alguma intervenção. Após estas três aulas, em que me deparei precisamente com o erro que cometia, corrigindo-o de imediato, esta preocupação passou a estar interiorizada. De forma inconsciente, passei a dar-me conta dos momentos em que não estava colocado de forma a poder visualizar toda a turma, e automaticamente mudava de posição. Estes automatismos foram importantes na minha evolução, uma vez que permitiram ter uma constante visualização sobre toda a turma. Assim, passei a poder ter um controlo ativo dos alunos e ao mesmo tempo, eles começaram a perceber que me encontrava mais vigilante às suas ações, mesmo quando estava longe ou a falar com um aluno, o que também ajudou à melhoria progressiva do seu comportamento.

Abordando o acompanhamento ativo da prática, e considerando os seus procedimentos de observação, diagnóstico e a emissão de FB, é importante refletir sobre as dificuldades que senti nesta questão e procurar examinar algumas das suas causas.

Desde o início das aulas, que no procedimento de observação dos alunos não senti quaisquer dificuldades. Após ter melhorado o aspeto do controlo visual da turma, senti que estava a controlar toda a prática, e que conseguia analisar o desempenho dos alunos corretamente. Esta facilidade tem muito que ver com a minha experiência anterior como treinador, que me permitiu adquirir capacidades de observação crítica da performance dos atletas, e assim transpor para as aulas, conseguindo observar o desempenho de um ou vários alunos, no decorrer da aula, com vários grupos de trabalho.

Se a questão da observação estava controlada, com o procedimento de diagnóstico, em algumas matérias, o mesmo não acontecia. Devido a um menor conhecimento das mesmas, através da observação identificava a incorreta execução do

aluno, mas quando necessitava diagnosticar a origem dessa incorreção, sentia algumas dificuldades, o que limitava claramente a minha intervenção com o aluno.

O reduzido conhecimento era de facto o principal problema sentido no acompanhamento ativo da prática, uma vez que nas matérias em que esse conhecimento existia, sentia claramente que estava mais seguro na minha análise e diagnóstico. Refletia-se também na qualidade da minha intervenção com o aluno, que em termos práticos resultava na correta modificação do seu desempenho.

Um claro exemplo da importância de conhecer os conteúdos das matérias, e a sua repercussão na lecionação, está na matéria da dança. No início do ano letivo, devido à falta de experiência anterior e à reduzida formação na área, durante a formação inicial, não me sentia preparado para lecionar esta matéria. No entanto, durante a lecionação das aulas na escola Rainha Dona Leonor, tive uma pequena formação com a professora coordenadora de estágio, o que permitiu lecionar a matéria com a sua turma, com um mínimo de segurança.

Mas a grande evolução aconteceu na ESC, quando antes de começar as aulas práticas, no âmbito do estudo de investigação da área dois do estágio, foi decidido que o projeto seria sobre melhorar as dificuldades de lecionação da dança, dos professores do DEF. Este projeto obrigou assim a melhorar o meu conhecimento dos conteúdos na dança. E foi este conhecimento, adquirido através deste projeto, que me permitiu lecionar com a minha turma, com segurança das minhas decisões pedagógicas, influenciando positivamente a aprendizagem dos alunos, que conseguiram alcançar os seus objetivos prognosticados.

Realizando uma reflexão sobre este assunto, é perceptível que a solução para um reduzido conhecimento em determinadas matérias é aposta na formação. O reduzido conhecimento de uma matéria influencia negativamente o desempenho do professor, e consequentemente a qualidade da aprendizagem do aluno. No futuro, tal como já foi referido, a formação contínua deve ser sempre uma alternativa para solucionar as dificuldades sentidas. Através do estudo das matérias, formação inter pares, visualização de filmes de execuções corretas e incorretas de forma a treinar a capacidade de diagnóstico. Acredito que, uma vez que me encontro a finalizar o mestrado, devo analisar as minhas dificuldades sentidas, sobre o prisma da formação inicial.

Considero que as dificuldades sentidas na lecionação de determinadas matérias se devem ao modo de avaliação das disciplinas práticas da formação inicial. Nas

disciplinas práticas da faculdade, onde são abordados por exemplo os JDC, a ginástica, natação, dança e atletismo, a avaliação é realizada com base no nosso desempenho desportivo, o que leva a que os futuros professores estejam preocupados durante a sua formação, em ser exímios executantes. Se por um lado também considero ser necessário, pois acredito que é importante um professor ser um bom exemplo no momento da demonstração, penso que não é com o reduzido número de aulas que dispomos em determinadas matérias, que é possível haver uma grande evolução no desempenho do futuro professor. Por esse motivo considero que nestas disciplinas práticas, mais importante que sermos avaliados pelo nosso desempenho desportivo, devíamos estar focados: em conhecer os principais erros de execução dos alunos e quais as melhores estratégias e situações de aprendizagem para corrigi-los, quais os melhores exercícios para atingir os objetivos de determinado nível de aprendizagem ou possíveis progressões de aprendizagem para um determinado exercício. Em resumo, sermos avaliados pela nossa capacidade de lecionar as matérias, no fundo o que vai ser a nossa função enquanto futuros professores.

Finalmente, em relação ao procedimento de emissão de FB, este foi influenciado negativamente, pelas dificuldades de diagnóstico, sentidas em algumas matérias. Todavia, a dificuldade de diagnóstico teve mais influência na qualidade do FB, do que propriamente na taxa de FB. Ou seja, apesar de o diagnóstico nem sempre ser o mais correto, existia sempre a preocupação de abordar o aluno, com o intuito de melhorar a execução de determinado movimento, logo a taxa de FB era elevada, muitas vezes através de FB avaliativos e motivacionais. No entanto, estes não permitiam melhorar a execução dos alunos, logo a sua qualidade era reduzida.

Nas matérias em que existia um maior domínio dos conteúdos, existiram sempre duas preocupações essenciais. Por um lado, concluir o ciclo de emissão do FB, ou seja, diagnosticava o erro de execução do aluno, emitia o FB prescritivo, e esperava que o aluno voltasse a realizar, para assegurar-me se o desempenho do aluno tinha sofrido a alteração desejada, e em caso de ser positivo emitir o FB positivo. A outra preocupação era procurar transmitir uma mensagem positiva e motivacional aos alunos, pois devido ao pouco tempo que tinham de prática, era necessário que estivessem motivados e empenhados na prática, para conseguirem alcançar os objetivos definidos. Essa motivação era transmitida de duas formas: iniciando a minha intervenção com o aluno de forma positiva, transmitindo-lhe a ideia que estava a realizar bem o exercício e só depois eram emitidos os FB necessários, ou através de FB motivacionais durante a prática.

Considero que a correta emissão de FB era uma das competências que necessitava de mais tempo de prática, para melhorar o meu desempenho, pois tal como é referido no Guia de Estágio Pedagógico (2012) “no início do ano, as preocupações formativas neste domínio recaíam sobretudo no estabelecimento das competências de gestão das rotinas organizativas mais gerais a adotar nas aulas”. Portanto, só durante a 3ª UE esta competência passou a fazer parte das minhas preocupações pedagógicas.

Por isso, para o meu futuro profissional considero importante melhorar o meu conhecimento naquelas matérias em que sinto não ser suficiente, como a ginástica, e a partir daí melhorar o meu diagnóstico e conseqüentemente a eficácia dos FB emitidos. Melhorar também o equilíbrio entre os FB motivacionais e os prescritivos, para que a minha intervenção não seja demasiado repetitiva e com pouco conteúdo. Melhorar a minha capacidade de emitir FB à distância, pois permite um controlo muito maior sobre a turma, não necessitando deslocar-me para junto dos grupos de trabalho para transmitir a informação. Ao mesmo tempo transmite a ideia aos alunos, que estão constantemente a ser controlados, inibindo assim comportamentos de desvio e transmitindo-lhes maior motivação, pois sabem que mesmo que o professor esteja distante, está preocupado com o seu desempenho.

Por fim, e abordando o último momento de instrução aos alunos, o balanço final, importa refletir sobre as minhas opções relativamente a este momento final da aula.

Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 92) “o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções: função de revisão/consolidação dos conteúdos lecionados, num alinhamento estreito com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e uma função de motivação prospetiva”. Apesar desta dupla função, e da sua importância como complemento da aprendizagem dos alunos, nem sempre utilizei o balanço final da melhor maneira.

No início do período letivo, o balanço final foi um pouco descurado da minha parte, uma vez que preferia prolongar um pouco mais o tempo destinado à parte principal da aula, limitando-se a ser um momento de retorno à calma com alguns alongamentos.

Porém, uma vez identificada esta fragilidade das minhas opções de planeamento, o tempo destinado a esta fase final de aula passou a ser respeitado. No entanto, começou por funcionar como uma das estratégias de controlo e melhoria do comportamento dos alunos. Era um momento utilizado para trazer os alunos do estado de euforia em que se encontravam durante a aula, para um estado de concentração e

respeito, para conversar e refletir sobre as questões de disciplina, a sua postura ao longo da aula e quais seriam os aspetos a melhorar.

À medida que o comportamento dos alunos foi melhorando, e que foi sendo cada vez menos necessário abordar a questão da disciplina, começou a existir a preocupação pedagógica de cumprir com as funções destinadas a este momento de encerramento da sessão. Deste modo, passaram a ser referidos os objetivos cumpridos pelos alunos, tal como os aspetos que deveriam continuar a ser trabalhados. Assim, como na instrução inicial, no final do período letivo comecei a introduzir nestes momentos de reflexão o questionamento dirigido aos alunos, de forma a envolvê-los mais no seu processo de aprendizagem, e ser uma boa fonte de recapitulação e de aprendizagem dos pontos fulcrais das situações de aprendizagem.

Refletindo sobre esta questão, o balanço final serviu numa fase inicial os meus propósitos de controlo da disciplina, pois nessa fase era o problema que mais me apoquentava, e que rapidamente pretendia ver resolvido. Quando essa questão passou a estar controlada, foi possível começar a utilizar o balanço final para a sua função de revisão e consolidação dos conteúdos lecionados. No futuro profissional, pretendo conseguir melhorar o meu desempenho neste período importante na estrutura da aula, conseguindo implementar estratégias de intervenção como a realização de demonstrações efetivas de determinados exercícios efetuados durante a aula, utilizando agentes de ensino, com indicação dos aspetos críticos e explicação dos erros mais comuns que normalmente cometem, assim como elementos de motivação perspetivando o que serão os desafios das próximas aulas.

Disciplina

Segundo Onofre (2000, p. 32), para a “maximização das oportunidades de aprendizagem dos alunos existem quatro dimensões de intervenção pedagógica essenciais: apresentação e acompanhamento da atividade de aprendizagem, controlo dos aspetos organizativos da aula, promoção e controlo da disciplina e a promoção de um clima relacional positivo”. Uma vez que as questões organizativas e de acompanhamento da prática foram anteriormente abordadas, importa agora refletir sobre as questões relacionadas com a disciplina.

Esta temática foi amplamente abordada ao longo de todo o relatório, uma vez que a maioria das minhas preocupações pedagógicas esteve relacionada com o controlo da indisciplina. Até mesmo as decisões e estratégias pedagógicas, em áreas como o

planeamento, questões organizativas e instrução aos alunos, eram muitas vezes condicionadas e adaptadas ao comportamento bastante falador dos alunos.

O grande objetivo com estes alunos foi fazer com que percebessem que eram alunos de secundário, e que deveriam comportar-se como tal numa aula de EF. Fazer com que percebessem que existem momentos sérios na aula, em que devem manter o silêncio e ouvir o professor, e durante os momentos de prática manter-se concentrados na tarefa.

Desde o início, os alunos apresentaram bastantes comportamentos de desvio. Conversavam demasiado durante as aulas, em especial nos momentos de instrução e tinham comportamentos infantis e desapropriados ao nível de escolaridade em que se encontravam. Demonstravam alguma falta de ordem e rigor em certos momentos da aula, apresentando ainda um comportamento de alunos do 3º ciclo. Passou então a ser o meu principal desafio, conseguir combater e melhorar a atitude e comportamento dos alunos.

Foi necessário utilizar uma série de estratégias que permitissem limitar e controlar estes comportamentos desviantes, pois não se tratava de uma turma indisciplinada, nem apresentava qualquer tipo de comportamentos violentes. Eram crianças bem-educadas e simpáticas, mas que apresentavam um comportamento bastante falador e infantil para o 10º ano de escolaridade.

Assim, fui procurando utilizar diversas estratégias para combater este comportamento, como colocar os alunos numa fila única em “U” à minha frente, nos momentos de instrução, de forma a estarem todos visíveis, e não se formarem grupinhos de alunos que originavam conversa e distração. Nos momentos de instrução dentro do pavilhão, situá-los sempre de costas para as restantes aulas que estavam a decorrer ao mesmo tempo, e de frente para uma parede, para que não existissem focos de distração enquanto eu falava com os alunos. Insistir com os sinais visuais de reunião, para que os respeitassem e fossem mais céleres em reunir-se à minha frente, e precisamente do modo como estava acordado. Para além destas estratégias de organização criadas para os alunos, a maior mudança que teve que existir, foi a da minha atitude nestes momentos.

Numa fase inicial, quando os alunos apresentavam estes comportamentos, existia uma chamada de atenção da minha parte, mas esta era feita praticamente com o mesmo tom de voz com que eram feitos os momentos de instrução. Este facto levava a que os alunos não se sentissem muito pressionados pela reprimenda que lhes fazia,

incorrendo novamente neste tipo de comportamento pouco tempo depois. Depois de reconhecida esta fragilidade, percebi que se quisesse ter sucesso teria que mudar a minha atitude. Passei então a ser mais severo com os alunos aquando dos comportamentos de desvio. Procurei ser um pouco mais ríspido, mudando o meu tom de voz e mostrando claramente o meu desagrado diretamente com os alunos que incorriam neste tipo de comportamento, exigindo maior atenção e silêncio absoluto nos momentos de instrução. Utilizei ainda a estratégia de não continuar a minha instrução, e ficar em silêncio, até que os alunos ficassem completamente em silêncio, de modo a que eles percebessem por eles próprios qual deveria ser o seu comportamento nestes momentos.

Todas estas estratégias e mudanças de atitude foram sendo persistentemente aplicadas ao longo de todo o restante período letivo, lembrados quais os momentos em que poderiam estar mais à vontade e quais os que deveriam estar em silêncio e concentrados na aula, com a intenção de transformar o comportamento infantil numa atitude mais conforme com o seu ano de escolaridade.

Assim, no final do ano notava-se uma grande melhoria no comportamento dos alunos, através das estratégias e a mudança da minha atitude. Os alunos encontravam-se muito menos conversadores nos momentos de instrução e praticamente não era preciso chamar a atenção para que estivessem atentos às instruções. Começou mesmo a existir uma pressão interna, por parte de alguns dos alunos mais responsáveis, para que os restantes colegas se mantivessem em silêncio. Em geral, o seu comportamento melhorou significativamente, e até as atitudes infantis que tinham no início do período letivo, foram desaparecendo paulatinamente, demonstrando um pouco mais de maturidade e de consciência de como se deviam comportar na aula.

Refletindo sobre esta temática ficou claro que a personalidade infantil e conversadora dos alunos, juntamente com a minha atitude permissiva, derivada da minha falta de experiência, levaram a que se instalasse rapidamente um clima de falta de controlo, que dificultou bastante o meu trabalho e a minha capacidade de liderar a turma. Deste modo, esta experiência deve servir de exemplo para o futuro. Para perceber que desde o início deve existir uma atitude mais assertiva da minha parte, impossibilitando que os comportamentos de desvio passem impunes e se vão acumulando até atingirem um estado, em que seja difícil revertê-los. Serviu também para adquirir uma série de competências de controlo da turma e de formas de atuar perante situações deste género, em que é preciso ser mais severo, mas sem exageros, respeitando sempre os alunos, para que estes me respeitem a mim.

Através de estratégias diretas como afastar os alunos dos focos de distração ou de ser ríspido e assertivo nos momentos de conversa indevida, e de forma indireta através da melhoria de certos aspetos da condução da aula, como o não ficar de costas para os alunos, dando menos aso a que houvesse comportamentos de desvio, a questão da disciplina começou a ficar resolvida. Foi assim possível focar-me em preocupações mais relacionadas com a melhoria das aprendizagens dos alunos, e finalizar o estágio pedagógico com o sentimento que tinha sido possível melhorar a atitude e o comportamento dos alunos e desta forma superar o desafio a que me tinha proposto.

Clima das aulas

Em relação ao clima das aulas, considero importante dividir esta análise em três vetores diferentes de relacionamento, um mais relacionado com o clima entre os alunos, outro mais dirigido ao clima do aluno com as tarefas que realizava, e por fim o clima entre o professor e o aluno.

No clima aluno-aluno, esta turma era constituída por alunos provenientes de diferentes escolas, o que provocava que existisse pouca confiança uns com os outros, levando a que existissem “grupinhos” dentro da turma. Assim, e tendo em conta que a EF é excelente veículo de interação social, procurei que nas aulas houvesse uma maior interação entre todos os elementos da turma, iniciando o período letivo com grupos de trabalho diferentes em cada aula.

Esta estratégia de criação de grupos diferentes em todas as aulas permitiu que existisse um contacto mais próximo entre todos os alunos da turma, promovendo o seu relacionamento, a cooperação e interajuda entre os mesmos.

Considero que foi uma estratégia acertada, uma vez que ajudou a que houvesse uma maior relação entre todos os alunos. Ao longo do período letivo foi sempre notório o bom ambiente que existia no seio da turma, não havendo registo de problemas entre alunos. Era uma turma bastante unida, como foi possível verificar em atividades fora do seio da aula de EF, como no torneio de voleibol ou na atividade da Quinta da Fonte Santa.

No clima aluno-tarefa a grande preocupação era, dentro do reduzido tempo de prática que usufrui, procurar definir sessões de trabalho que fizessem face às dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos, mas ao mesmo tempo fossem motivadoras e estimulantes.

Nesse sentido, as minhas estratégias passaram por tentar diversificar ao máximo a fase de aquecimento das aulas, introduzindo jogos estimulantes e animados, para que os alunos aquecessem com atividades relacionadas com a parte principal da aula, mas ao mesmo tempo houvesse boa disposição e alegria na sua prática. Outra estratégia passou pela introdução de música no segundo circuito de condição física criado. Uma vez que o primeiro circuito era um pouco monótono e desinteressante para os alunos, uma das formas utilizadas para os motivar para o trabalho da condição física, foi precisamente introduzir música atual a acompanhar a prática, o que criava um ambiente mais agradável e motivante, que visivelmente era do agrado dos alunos.

No que às situações de aprendizagem diz respeito, essa tentativa de manter os alunos motivados com as tarefas era mais difícil, no entanto, houve sempre a preocupação de ir variando os exercícios propostos. Não só para fazer face aos novos desafios, que a melhoria do desempenho dos alunos exigia, como para não criar uma monotonia no tipo de tarefas que os alunos realizavam.

Finalmente, em relação ao clima aluno-professor é possível dizer que foi um relacionamento atribulado, mas que felizmente acabou em bem.

Nesse sentido, no início do período letivo, a minha intenção era tratar com respeito e amizade todos os alunos, criando alguma proximidade com eles, tratando-os todos por igual, mas atendendo sempre às particularidades de cada indivíduo. Por exemplo, através da minha necessidade de procurar incentivar de forma mais discreta aqueles alunos que demonstravam ser mais reservados, e que não gostavam da exposição perante a turma.

No entanto, existiu depois uma fase mais conflituosa. Com a necessidade de controlar o comportamento conversador dos alunos, comecei a ter que ser mais severo e ríspido com os alunos nos momentos em que os chamava a atenção, o que obrigava a ter um relacionamento mais distante com os mesmos, para que percebessem que teriam de mudar a sua atitude. Ainda assim, não quis descurar as minhas obrigações enquanto professor responsável pelas suas aprendizagens, e demonstrei sempre preocupação e disponibilidade para ajudar todos os alunos, intervindo sempre que necessário.

À medida que as estratégias de controlo da indisciplina foram surtindo efeito, e que o seu comportamento começou a melhorar, passou a existir um maior clima de respeito dos alunos perante o professor. Este clima de respeito levou a que diminuísse

um pouco o distanciamento que tinha criado, permitindo haver um bom clima de trabalho até final, com um pouco mais de interação positiva e sana com os alunos.

Refletindo sobre esta questão, percebi que é necessário existir uma base de respeito e confiança na liderança do professor, para que os alunos possam interpretar da melhor forma a proximidade que considero poder existir na relação aluno-professor. Quando a proximidade com o aluno é estimulada pelo professor, sem ter existido previamente uma implementação sólida de respeito e de controlo do seu comportamento, podem mais facilmente ocorrer situações de desvio do comportamento da turma, como aconteceu neste caso.

No entanto, a necessidade de ser mais ríspido e severo com os alunos não significa necessariamente que estes fiquem mais distantes emocionalmente do professor, como ficou provado no fim do ano letivo. Após o final da última aula, os alunos levaram-me para uma sala de aula, onde tinham preparado uma festa surpresa, com presentes e dedicatórias que me emocionaram e me fizeram sentir honrado e orgulhoso, e perceber que mesmo apesar da postura mais distante que tive de assumir, existiu um reconhecimento do meu esforço e onde demonstraram que me tinham carinho.

Semana a Tempo Inteiro & Aulas do 1º Ciclo

Importa ainda analisar dois momentos importantes na competência de condução de ensino, integrada na área de organização e gestão do ensino e da aprendizagem. A semana a tempo inteiro (STI), que consistiu em experienciar um horário completo durante uma semana, através da lecionação de turmas de outros professores do DEF, e ainda a experiência de lecionar Educação e Expressão Físico-Motora numa turma do 1º ciclo de escolaridade.

Assim, é necessário realizar um pequeno balanço de todas as ocorrências destas duas atividades de estágio. O seu objetivo era o de experienciar a lecionação de diferentes ciclos de ensino e contactar com diversas formas de planeamento e lecionação, analisar a minha intervenção pedagógica nestas duas experiências, reportando às singularidades dos contextos de intervenção e aos referenciais teóricos para a intervenção pedagógica em EF. (Guia de Estágio, 2012, p.10)

Começando por abordar a atividade da STI, é de realçar a grande disponibilidade que existiu por parte de todos os professores do DEF em ceder as suas turmas, e em auxiliar no planeamento das aulas. Estas ocorreram durante a semana de 6

a 10 de Maio, tendo lecionado seis turmas diferentes, com o propósito de proporcionar pelo menos uma experiência de lecionação em cada um dos anos que a escola permitia optar, ou seja do 7º ao 12º ano de escolaridade. Uma vez que lecionava uma turma do ensino secundário, existiu a preocupação de experienciar um maior número de turmas pertencentes ao 3º ciclo do Ensino Básico.

Esta experiência de lecionação foi bastante enriquecedora para a minha formação, permitindo um contacto mais aprofundado com os diversos anos de ensino, e por consequência, com as diferentes necessidades que as caracterizam. Assim, foi possível experienciar um conjunto de opções ao nível das estratégias de intervenção pedagógica e de planeamento de acordo com as características das turmas. Estas experiências permitiram ainda conhecer diferentes formas de elaborar as rotinas de organização, que cada professor responsável pelas turmas adota junto das mesmas, aumentando assim o meu leque de conhecimentos.

Analisando mais detalhadamente as aulas das turmas de 3º ciclo, nos momentos de instrução senti a necessidade de realizar instruções mais curtas e claras de forma a garantir a compreensão dos alunos, completando-as com o auxílio da demonstração das diversas tarefas. Foi notório que os alunos destas idades apresentam baixos índices de concentração e atenção nos momentos de instrução.

Relativamente ao controlo das turmas de 3º ciclo, este é um aspeto crucial dado que os alunos desmobilizam das tarefas propostas com relativa facilidade. Assim, nas aulas lecionadas, utilizei certas estratégias como a utilização da técnica de varrimento de forma mais frequente, ou permanecer períodos de tempo mais reduzidos nas estações, circulando com maior frequência por todo o espaço da aula. Um aspeto muito importante, que aprendi por experiência própria nestas aulas, é nunca virar as costas a estas crianças, sobretudo às mais novas, porque a qualquer momento podem estar a realizar alguma ação perigosa, que ponha em perigo a sua segurança e a dos demais alunos.

No que diz respeito ao acompanhamento ativo, uma vez que nestas idades é necessário circular com maior frequência por todo o espaço de aula, o acompanhamento acaba por ser mais reduzido em cada estação. Assim, optei por visualizar todos os alunos que se encontravam numa estação, emitindo os FB necessários aos mesmos, e de seguida mudar de estação, conseguindo assim acompanhar todos os alunos. Contudo, é necessário analisar a repercussão desta opção, pois apesar de permitir um maior controlo da turma, o ciclo de FB aos alunos fica comprometido, pois apenas

visualizava uma execução de cada aluno, em cada estação. Assim, talvez a melhor opção tivesse passado por aumentar a minha intervenção através do FB à distância, de modo a que os alunos se sentissem mais controlados e permanecessem na tarefa, necessidade idêntica à que fui sentido com a minha turma.

Em relação às rotinas de organização, optei por definir sinais de paragem e de reunião, para conseguir que os tempos de organização fossem os mais reduzidos possíveis. Para que existisse uma rápida aquisição destas rotinas, durante o aquecimento optei por colocar várias tarefas onde os alunos tivessem de responder aos sinais estabelecidos, tendo existido uma reação positiva por parte dos alunos.

Refletindo sobre a novidade que foi a lecionação de aulas de apenas 45 minutos, considero a experiência muito enriquecedora, não só em relação ao planeamento como à condução da mesma. Principalmente nas aulas do 7º ano, em que o professor da turma as leciona com uma dinâmica muito forte, introduzindo diversas matérias num curto espaço de tempo, planejar as diversas matérias foi um processo difícil e desafiante. Quando lecionei estas aulas, a sensação que experienciei foi a de que a sessão termina muito rapidamente, sentindo também a necessidade de estar constantemente a controlar os tempos parciais que tinha previsto para cada tarefa, de modo a conseguir cumprir com o planeamento. Conseguir que os alunos tenham tempo de prática suficiente, que os conduza a significativas aprendizagens motoras neste tipo de aulas, exige uma cuidada preparação e um controlo efetivo de todos os fatores e condicionantes existentes num espaço de aula.

Após analisar e refletir sobre as opções tomadas nas turmas do 3º ciclo do Ensino Básico é importante examinar também, nas mesmas dimensões, as opções tomadas na lecionação das duas turmas do Ensino Secundário.

No que diz respeito ao tempo de instrução, este foi similar ao que utilizei com a minha turma, de modo a que os alunos compreendessem as condições de realização, com a indicação de qual a tarefa a realizar e revendo os aspetos críticos da execução. Na instrução das tarefas existiu também bastante semelhança, sendo necessário apenas a realização da instrução com indicação das condições de realização, uma vez que se tratavam de tarefas de aprendizagem que os alunos conheciam.

Relativamente ao controlo da turma, ao contrário da situação do 3º ciclo em que existiram necessidades e preocupações semelhantes para todas as turmas, nas duas turmas de secundário existiram necessidades distintas. Enquanto na turma de 11º ano o

controlo da turma não foi uma preocupação, pois os alunos não apresentavam comportamentos fora da tarefa, na turma de 12º esta preocupação existiu. No entanto, comparando com a minha turma de 10º ano, eram comportamentos aceitáveis e naturais, sendo que os alunos, quando chamados a atenção, reagiam imediatamente parando com o comportamento inapropriado.

Em relação ao acompanhamento ativo, à semelhança do controlo da turma, as turmas apresentavam necessidades diferentes. No 12º ano, ao ter planeado a realização conjunta da mesma tarefa por todos os alunos, acabei por sentir dificuldades no seu acompanhamento ativo. Devido ao elevado tempo de espera que existia e aos consequentes comportamentos fora da tarefa, o controlo dos alunos que se encontravam em espera, condicionou os FB transmitidos aos alunos que realizavam a prática. Esta foi uma boa aprendizagem para o futuro, para perceber como uma má estratégia ou um mau planeamento da aula, pode provocar comportamentos fora da tarefa, mesmo em turmas sem problemas de indisciplina.

Pelo contrário, na turma do 11º ano, dado que os alunos não apresentavam qualquer comportamento fora da tarefa, e a preocupação passava pela motivação dos mesmos para a prática, consegui realizar um acompanhamento adequado a toda a turma. Circulei com maior frequência pelo espaço, intervindo junto de todos os alunos, de modo a que a frequência dos FB fosse mais elevada.

Sobre as rotinas de organização, ambas as turmas apresentavam uma ótima aquisição das mesmas, tendo sido apenas necessário indicar a tarefa que deveriam realizar e os alunos organizavam-se autonomamente. Relativamente aos sinais de reunião e de paragem, senti que não era necessário implementá-los, dado que os alunos respondiam rapidamente a um sinal sonoro. Devido à existência destas rotinas, os tempos de organização tornaram-se bastante reduzidos, aumentando assim o tempo de prática dos alunos.

Quanto à lecionação das aulas do 1º ciclo, estas foram realizadas numa turma do 2º ano de escolaridade, composta por 23 alunos, sem qualquer tipo de limitações físicas ou psicológicas, tendo cada uma das sessões uma duração de 45 minutos. Esta turma apresentava uma série de alunos bastante irrequietos e também um pouco agressivos, o que dificultou o controlo da aula em alguns momentos.

Relativamente à instrução, esta caracterizou-se pela utilização de uma linguagem clara e simples, com a explicação concreta das tarefas. Estes momentos

realizavam-se num curto período de tempo, dado que o nível de concentração dos alunos, com uma média de idades de sete anos, é reduzido.

O controlo da turma foi um parâmetro diferente de equacionar, uma vez que não conhecia as rotinas estabelecidas pelo professor e as medidas de prevenção e correção da indisciplina. Este desconhecimento levou a que experimentasse diversas estratégias de controlo durante as duas aulas, até perceber que, a que mais sucesso apresentava, era utilizar um apito para chamar a atenção dos alunos, aquando dos comportamentos inadequados. Nesta experiência, senti que os alunos com esta idade necessitam de situações de aprendizagem que permitam uma constante troca de tarefas, como por exemplo o circuito. Uma vez que executar a mesma tarefa durante bastante tempo leva à desmobilização dos alunos, e a um aumento dos comportamentos de indisciplina.

Relativamente ao acompanhamento realizado, este foi caracterizado por uma circulação constante pelo espaço da aula. Efetuava a correção dos erros de execução e garantia o controlo do cumprimento das regras e das tarefas propostas, dado que os alunos desmobilizam facilmente das tarefas inicialmente propostas.

No que diz respeito à organização, estabeleci rotinas e sinais de organização, nomeadamente um sonoro, através de um apito, que indicava a paragem da tarefa e direcionar a atenção para o professor. E um visual, com um símbolo de meia-lua, que significava a imediata aproximação ao professor. Obtive uma resposta muito positiva dos alunos, que a entenderam como um jogo, em que tentavam chegar mais depressa que os colegas para junto do professor.

Refletindo sobre estas aulas, foi perceptível que as crianças destas idades devem permanecer em constante movimento e com tarefas para desempenhar, porque basta um período mais prolongado de instrução, para se desconcentrarem da aula e começarem a brincar com os materiais ou com os próprios colegas. Nesse sentido, na primeira aula planeei um exercício de estafetas, que obrigava a um tempo de espera elevado o que levou a comportamentos desviantes. Na segunda aula, optei por um exercício por vagas, o que diminuiu bastante o tempo de espera, tendo reduzido significativamente os comportamentos de desvio. Assim, foi possível verificar que nestas idades, e provavelmente em todas, a escolha da tarefa de aprendizagem é uma questão fundamental que necessita ser bem analisada, uma vez que pode ser um fator potenciador de comportamentos de desvio.

Se por parte dos alunos do 3º ciclo já tinha existido uma afetividade especial, nestas aulas de 1º ciclo esse carinho foi ainda mais notório. É reconfortante sentir como estas crianças, com apenas alguns minutos de convívio com o professor, ficam tão apegadas e demonstram tanta afetividade. É um clima de aula bastante diferente do que estava habituado, sendo que no final das aulas os alunos se abraçaram a mim, e se despediram com emoção.

Uma vez analisadas as duas atividades de estágio, considero ser importante realizar uma reflexão geral das diferenças existentes entre os diferentes ciclos de ensino.

Analisando o parâmetro da instrução, foi possível verificar que no 1º e 3º ciclo é necessário que estes momentos se caracterizem pela utilização de linguagem clara e simples, através da realização de momentos de instrução curtos, uma vez que o tempo de concentração dos alunos com estas idades é reduzido. No ensino secundário, a principal preocupação deve ser a revisão dos aspetos críticos da execução das tarefas, de forma a incluir o aluno na sua aprendizagem.

Sobre o controlo da turma, considero não que existem diferenças significativas entre ciclos de ensino. No ensino secundário ainda existem turmas em que é necessário um grande controlo, de forma a garantir a execução das tarefas pelos alunos, à semelhança do que acontece no ensino básico. A grande diferença está no motivo porque é feito esse controlo. Enquanto no nível secundário acontece pela necessidade de um maior incentivo dos alunos para a prática, pois existe uma maior resistência à realização das tarefas. No caso do 1º ciclo, a motivação dos alunos para a prática é muito elevada. Tal como corrobora Sarmiento (1997, p. 114) que refere “ a motivação para a prática desportiva é, nesta idade, um dado incontestado, pelo que não deve ser contrariada, mas sim aproveitada”. Nesse sentido, o controlo da turma justifica-se, não pela necessidade de garantir que os alunos se encontram em prática, mas sim, que realizem as tarefas que foram propostas.

Considero que o acompanhamento ativo é necessário em todos os níveis de escolaridade, contudo as necessidades inerentes a esse acompanhamento são distintas. No 1º e 3º ciclo prendem-se com o controlo da turma na realização das tarefas e na emissão de FB de forma a melhorarem a sua execução. É assim fundamental ter em consideração as estações/tarefas onde existe menor probabilidade de desmobilização. No ensino secundário, centra-se mais na necessidade de incentivar os alunos para a prática das tarefas.

Nas rotinas de organização existem bastantes diferenças entre os alunos. Nos ciclos básicos, o estabelecimento de rotinas de organização e de sinais de paragem e reunião apresentam-se como uma das prioridades a estabelecer com a turma. No ensino secundário, estas já não devem ser uma prioridade, uma vez que os alunos já conhecem as rotinas e já se organizam de forma autónoma. Contudo, existem diferenças entre as turmas do ensino secundário, e analisando o percurso das mesmas, considero que uma aquisição mais consolidada das rotinas depende, em grande parte, das rotinas estabelecidas desde o início da vida escolar dos alunos. Desta forma, penso ser essencial que as rotinas sejam implementadas desde o 1º ciclo, pois apesar de poderem ser diferentes entre os vários professores, o facto de serem implementadas de forma consistente leva a que, nos anos de ensino mais avançados, exista uma menor resistência às mesmas, por parte dos alunos.

2.2. Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica

Esta área de formação, integrada no Estágio Pedagógico realizado na ESC, tinha como objetivo o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do professor estagiário ao longo da sua carreira. (Guia de Estágio, 2012, p.11)

Com o objetivo de desenvolver estas competências específicas na área da investigação, foi elaborado, em conjunto com os colegas do núcleo de estágio, um projeto de investigação. Este projeto visava o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências teóricas e técnicas necessárias para a prática da investigação científica no domínio da EF e desporto, através do estudo sistemático dos processos fundamentais e das estratégias específicas de planeamento, realização, análise, interpretação e apresentação de resultados.

Deste modo, é importante analisar e refletir sobre a elaboração deste projeto de investigação, abordando as suas diversas etapas, os objetivos específicos inerentes a cada uma delas, assim como as dificuldades sentidas e as estratégias adotadas ao longo do processo.

O primeiro passo para a realização deste projeto de investigação, consistiu na identificação de problemas relevantes no contexto escolar, com vista à identificação de uma problemática de estudo pertinente. Assim, foram entrevistados um conjunto de organismos escolares, de forma a abranger todas as visões acerca da escola, nomeadamente a direção da escola, os professores dos conselhos de turma de cada professor estagiário e ainda o DEF. Os instrumentos de recolha de informação utilizados também foram variados, desde uma entrevista à vice-diretora da escola, questionários aos professores do DEF e ainda através de conversas construtivas com os diversos professores dos conselhos de turma analisados.

Na entrevista à vice-diretora da ESC foram sendo referidas múltiplas dimensões, em que a escola poderia ter a necessidade de uma intervenção pedagógica, nomeadamente os hábitos alimentares e uma vida saudável ou educação sexual. No entanto estes temas tinham sido investigados em anos anteriores, ficando desde o início afastados pois não correspondiam à perspetiva de inovação pedagógica a aplicar no projeto. Foram também mencionadas problemáticas como o processo de acompanhamento das ações disciplinares e a verificação da influência das questões

económicas no percurso académico dos alunos. Estes últimos temas foram considerados delicados, muito específicos e complexos, para os quais existia o receio de não conseguirmos dar um contributo real. Por fim, foi também enunciada uma questão muito interessante sobre as possíveis diferenças no desempenho e na motivação dos alunos após a modificação do modelo de avaliação em EF. Depois de bastante ponderação sobre este tema, e após a sua apresentação aos professores da disciplina de Investigação Educacional que decorria em paralelo com o estágio, foi concluído que para um bom desenvolvimento de um projeto deste tipo, deveria ser realizado um estudo longitudinal, ou seja, que acompanhasse a evolução desta alteração ao longo dos anos, pelo menos até quando a lei alcançasse os alunos do 12º ano, o que não seria possível neste ano letivo.

Através das conversas construtivas com os professores dos conselhos de turma, não foi possível identificar qualquer problema específico relevante que necessitasse uma intervenção pedagógica. Refletindo sobre esta situação, este facto não seria devido à falta de problemas na escola, mas muito provavelmente à forma como se abordaram os professores. Neste sentido, numa próxima investigação, deve ser evitado este tipo de instrumento de recolha de informação, e optar por instrumentos formais e melhor estruturados, para assim poder usufruir do conhecimento empírico dos entrevistados.

Por fim, com o questionário aplicado ao DEF, foi possível verificar se existiam dificuldades de lecionação em alguma disciplina em específico ou se existia algum problema que considerassem relevante. Após a análise dos questionários foi concluído que existiam dificuldades dos professores na lecionação da matéria de dança.

Assim, após uma cuidada análise de todos os temas identificados, o núcleo de estágio optou por realizar uma investigação sobre as causas das dificuldades na lecionação da matéria de dança na escola e também saber o que poderia ser feito para ultrapassar essas dificuldades. Este foi um tema com o qual o núcleo se identificou logo à partida, uma vez que era uma dificuldade sentida também pelos professores estagiários, e pelo facto de ser uma questão que urgia ser resolvida, dado tratar-se de uma matéria que é lecionada em todos os anos de escolaridade. Neste sentido seria uma necessária e oportuna investigação, para além de constituir uma excelente oportunidade para uma aprofundada formação pessoal nesta matéria.

Refletindo sobre esta primeira etapa, considero que foi importante para adquirir uma visão diferente do contexto escolar, não apenas como o recinto onde o professor

leciona as suas aulas, mas como um local onde existem inúmeras oportunidades de mudança. Local onde existe a necessidade de ultrapassar as dificuldades com que constantemente nos deparamos, dado que a escola é um elemento essencial da sociedade, pois tem a capacidade de a moldar, através da formação dos jovens. Desta forma, fui-me apercebendo que a tarefa de implementação de um projeto de investigação educacional nesta escola não seria um mero processo burocrático do estágio pedagógico, mas sim uma ferramenta de mudança extremamente útil, que possibilitava a melhoria do meu processo de ensino e dos restantes professores do DEF.

Depois de termos identificado a pergunta inicial: O que poderá ser feito, atualmente, para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos professores na leção da dança aos seus alunos?, foi necessário identificar certas variáveis que auxiliassem no processo de caracterização do problema, de forma a melhor organizar a pesquisa e assim realizar uma investigação mais acertada e de acordo com o que era pretendido. Deste modo, as variáveis independentes selecionadas, ou seja, aquelas que influenciavam as medidas a adotar para ultrapassar as dificuldades de leção dos professores, foram a formação inicial, o género, a experiência como praticante, a posição do professor face ao papel da dança no currículo e por fim, as más experiências sentidas como professor.

Através destas variáveis independentes foi possível realizar uma revisão da literatura nacional e internacional, através do recurso a um quadro teórico de referência válido, de forma a identificar e justificar as decisões de ordem metodológica, nomeadamente os processos de recolha e tratamento de informação.

Refletindo sobre esta segunda etapa do trabalho, considero que foi muito importante a boa simbiose que existiu entre a elaboração deste projeto de investigação, e a disciplina de Investigação Educacional do mestrado, nomeadamente com os professores da disciplina. Estes foram um excelente auxílio na procura e análise da informação relevante para o tema do projeto, uma vez que os elementos do núcleo de estágio sentiram alguma dificuldade nesta fase do processo, ao não encontrar o quadro teórico válido para apoiar as variáveis identificadas. Nesse sentido, este importante auxílio foi o elemento chave para conseguir trabalhar e adquirir a experiência necessária para a caracterização de um problema.

Após a realização da revisão da literatura, foram identificadas as bases teóricas que fundamentam a investigação, e que serviriam como suporte para as entrevistas que

se iriam realizar no processo de investigação. Os referenciais fundamentais identificados pelos professores estagiários foram: A formação inicial na matéria da dança, reduzida ou desadequada às exigências contidas nos documentos reguladores oficiais (PNEF), influencia as dificuldades sentidas pelos professores; O género feminino apresenta diferentes dificuldades comparativamente com o masculino; A experiência anterior na dança influencia positivamente a sua lecionação; O entendimento e posição dos professores relativamente ao currículo oficial (PNEF) influenciam a lecionação da matéria da dança; As más experiências de lecionação anteriores influenciam negativamente a lecionação da matéria da dança.

Após a identificação e caracterização do problema, o núcleo de estágio realizou a escolha da metodologia a utilizar na recolha e tratamento dos dados. A amostra sobre a qual foi projetada a recolha de informação era inicialmente formada pelos professores da ESC e ainda os professores da escola de referência que o núcleo visitou no início do ano, a Escola Secundária José Gomes Ferreira. O objetivo seria realizar uma comparação, entre os argumentos utilizados pelos professores da ESC para justificar as dificuldades com o dos professores de referência, que teriam uma maior facilidade na lecionação, e assim constatar as diferenças. No entanto, a realização do projeto foi-se prolongando no tempo, passando depois a coincidir com o atarefado período de lecionação das turmas, o que levou a que o núcleo de estágio decidisse eliminar esta componente da comparação dos professores e focar-se na análise das dificuldades e em procurar produzir algo concreto que ajudasse a ultrapassar essas dificuldades.

Refletindo sobre esta decisão, considero que foi a decisão mais acertada naquele momento, uma vez que não iria ser possível realizar essa comparação de forma detalhada e aprofundada. Assim foi mais importante e mais enriquecedor para o projeto existir uma solução criada pelo núcleo, que uma comparação teórica entre dois grupos de professores distintos, com condições de lecionação também distintas, que poderia criar algum desconforto nos professores do DEF da ESC.

Ainda no que diz respeito à metodologia utilizada, os instrumentos aplicados aos oito professores da disciplina da ESC foram as entrevistas semiestruturadas, devido ao número reduzido da amostra e de forma a garantir uma análise individualizada da mesma, usufruindo desta forma dos benefícios que este tipo de estudo qualitativo possui para um melhor enquadramento das soluções apresentadas.

A aplicação das entrevistas ocorreu sem problemas, com todos os professores a mostrarem bastante abertura e disponibilidade para abordar esta temática, não existindo constrangimentos em falar sobre as suas dificuldades, e existindo até interesse da sua parte em encontrar a melhor forma de as ultrapassar. Estas entrevistas semiestruturadas foram posteriormente estudadas através de um processo de análise do conteúdo e categorização das informações recolhidas, tendo por base os referenciais teóricos identificados.

Após ter sido aplicada a metodologia e analisados os dados obtidos através das entrevistas, foram retiradas uma série de conclusões e sugeridas algumas soluções para ultrapassar as dificuldades. Realizando uma breve análise e reflexão das conclusões retiradas através do projeto de investigação, foi possível verificar que algumas das bases teóricas não se comprovaram na população alvo do estudo, uma vez que as más experiências de lecionação anteriores não influenciavam negativamente a lecionação da matéria da dança, nem os professores do género masculino apresentavam estereótipos sexuais ou preconceitos pela matéria, que justificassem as dificuldades sentidas na sua lecionação, como era indicado pelos autores analisados. Esta discrepância pode ter sido causada pela inibição dos professores do género masculino, em assumir algum desconforto causado por ter que lecionar uma matéria que obriga a movimentos corporais mais expressivos, como foi perceptível nas entrevistas, pelo tom de alguns professores durante a realização das mesmas.

Por outro lado, algumas das bases teóricas foram comprovadas, como a grande influência que tem a formação inicial nas dificuldades sentidas pelos professores. Assim, a maioria dos professores com dificuldades na lecionação tiveram uma formação inicial insuficiente, para as necessidades atuais do programa nacional. A conceção que a experiência e a prática anterior na dança influenciam positivamente a sua lecionação foi comprovado pela professora que apresentava mais à vontade, ao ser praticante de danças de salão. E ainda, que as alterações no currículo influenciaram o conhecimento dos professores, pois ao terem sido introduzidas novas danças no currículo ao longo dos anos, os professores mais antigos ficaram com o seu conhecimento desatualizado.

Quanto às soluções que foram propostas, estas surgiram em grande parte das soluções identificadas pelos professores nas entrevistas semiestruturadas. Assim, o projeto de investigação procurou promover e desenvolver formações inter pares dentro do DEF, uma vez que existia uma professora com bastante conhecimento da matéria que poderia auxiliar os colegas a reduzir as dificuldades sentidas na lecionação da dança.

Procurou também alertar para a importância da formação contínua no desenvolvimento das competências e modernização dos professores de EF, procurando ultrapassar as dificuldades sentidas através de formações externas naquelas matérias em que os professores se sentem menos capazes, como é o caso da dança.

Mas a melhor solução proposta, e a meu ver a grande mais-valia deste projeto de investigação, foi a criação de um *software* de apoio à lecionação, que também poderia ser adaptado aos alunos. Este *software*, constituído por vídeos exemplificativos dos passos das diversas danças lecionadas na escola, com as demonstrações realizadas pelos professores estagiários, possibilitou aos professores do DEF o acesso aos conteúdos das danças presentes nos PNEF. Em cada dança eram apresentados os seus aspetos críticos e objetivos específicos, sendo de particular interesse e utilidade não só para os professores do DEF, como para todos os docentes da disciplina de EF a nível nacional.

A etapa que se seguiu à conclusão do estudo e à elaboração de um conjunto integrado de soluções válidas e pertinentes para a superação do problema inicialmente identificado, foi a conseqüente organização, realização e avaliação de uma sessão de apresentação do estudo à comunidade escolar.

Analisando a organização da sessão de apresentação do estudo, uma vez que esta era uma questão bastante particular, centrada nas dificuldades dos professores de EF da escola, foi decidido convidar apenas os professores visados pelo projeto, assim como os orientadores e os colegas de turma do mestrado de EF. Para tal, foram criados cartazes bastante apelativos, os quais foram enviados para o correio eletrónico dos destinatários. A sessão foi agendada para uma quarta-feira, entre as 10h05 e o 12h00, uma vez que era o horário com menos aulas a decorrer na escola, podendo assim ser assistida por um maior número de professores do DEF.

No entanto, à sessão de apresentação apenas compareceram os dois orientadores do estágio, e o coordenador do DEF. Devido a uma série de causas pessoais e profissionais, a maioria dos professores de EF não pode comparecer na sessão de apresentação, o que limitou a pertinência da mesma, uma vez que faltavam os principais interessados no conhecimento das soluções elaboradas neste projeto de investigação. Perante esta fraca assistência, e pela elevada importância que a divulgação do estudo tinha para os professores de EF, a apresentação do mesmo foi repetida numa

reunião de departamento, tendo desta vez existido a participação de todos os professores do DEF.

Quanto às apresentações das sessões, considero que foram bastante positivas, tendo havido um bom ritmo de apresentação, com a preocupação de existir um tom de voz dinâmico por parte dos elementos do núcleo. Todas as informações referentes ao enquadramento, apresentação e discussão dos resultados e as respetivas soluções, foram transmitidas com acuidade, pertinência e de forma compreensível para todos os presentes, tendo-se verificado uma grande motivação por parte dos interlocutores, com o registo de intervenções pertinentes de todos os convidados.

Para auxiliar a análise das duas sessões, foram aplicados alguns inquéritos de satisfação no término das mesmas, de forma a aferir a consecução dos objetivos e no sentido de poder melhorar alguns aspetos em futuras apresentações. Para tal, foi solicitado aos convidados que referissem os aspetos positivos, negativos e ainda que classificassem a sessão em relação à sua qualidade. Em geral, existiram excelentes apreciações, que corroboraram com a opinião do núcleo de que o estudo teve pertinência e foi importante para o DEF.

Refletindo sobre as sessões de apresentação, considero que de forma geral existiu um bom domínio da exposição, com clareza na linguagem utilizada, através de conteúdos pertinentes. Houve por parte do núcleo uma boa capacidade de síntese de todo o projeto de investigação, com a preocupação de realçar os aspetos mais importantes. Nesse sentido, os meios audiovisuais utilizados foram bastante importantes, entre os quais se destacou o *software* desenvolvido, sendo claramente o ponto alto das sessões, originando grande interesse e comentários muito positivos e elogiosos de todos os presentes.

O aspeto que considero não ter corrido tão bem, e que por esse motivo deve ser uma preocupação em futuras intervenções, foi o rigor no discurso apresentado. O motivo desta falha poderá ter surgido por um menor estado de concentração na segunda apresentação, o que tenha levado a momentos de discurso menos cuidado, diminuindo o rigor da apresentação.

Realizando uma reflexão sobre todo o projeto de investigação, considero ter sido uma experiência muito enriquecedora, tendo desenvolvido todas as capacidades inerentes a este tipo de investigações educativas. Os objetivos do projeto de investigação-ação foram alcançados, com a elaboração das soluções válidas

apresentadas, que procuraram ajudar a ultrapassar as dificuldades de lecionação, sentidas pelos professores do DEF, na lecionação da matéria da dança.

Com a elaboração deste projeto, e após a análise do contexto educativo em que estava inserido, percebi a real necessidade do docente ser também um constante investigador. Por outras palavras, o professor não deve adotar uma atitude comodista face ao contexto em que se encontra envolvido, observando passivamente as dificuldades e problema existentes. Deve ter uma atitude pró-ativa, procurando investigar as diversas problemáticas por si identificadas, refletindo e questionando todas as decisões tomadas pelos diversos intervenientes no seu contexto, analisando as consequências com o propósito de ajudar na sua melhoria. Assim, a função de um docente não deve passar apenas pela transmissão dos conhecimentos da sua disciplina, devendo este também contribuir para a educação e formação geral dos alunos, e de uma forma mais abrangente, para o desenvolvimento da educação, com a colaboração indispensável da investigação e inovação educativa.

2.3. Área 3 – Participação na Escola

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico, o desenvolvimento dos objetivos específicos desta área de formação, deveriam suceder em dois âmbitos de intervenção profissional. A primeira referente à conceção e dinamização de atividades de DE e a segunda relativa à conceção, implementação e avaliação de atividades de dinamização da escola.

2.3.1. Acompanhamento do Núcleo de Desporto Escolar

Para desenvolver as competências inerentes a esta área de formação, existiu um acompanhamento ativo de um núcleo de DE, da escola em que me encontrava inserido, tendo este sido realizado com o intuito de melhorar as minhas capacidades de planeamento e avaliação de uma atividade com características específicas e diferentes das aulas de EF, nomeadamente, em termos de competições e de treinos sistemáticos.

Para poder realizar uma análise e reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido neste âmbito, importa em primeiro lugar, compreender as razões que levaram à escolha do núcleo. Assim, dos nove núcleos existentes na ESC, decidi integrar o núcleo de DE na modalidade de voleibol, no escalão de juniores femininos.

A minha escolha por este núcleo deveu-se aos seguintes fatores: este núcleo tinha uma grande tradição na escola, como se podia comprovar pelas três equipas existentes, sempre com muitos atletas inscritos e bons resultados desportivos. Era uma modalidade muito acarinhada na escola e pelo próprio DEF, que promovia para além do Dia do Voleibol, um dia de Voleibol de Praia, na praia de Carcavelos. Depois, o facto de o orientador de estágio ser o responsável pelo núcleo feminino, e ser uma pessoa muito conhecedora e experiente no treino desta modalidade, constituiu também um estímulo importante. E por fim, e não menos importante, o facto de nunca ter praticado esta modalidade e ser uma matéria que eu não apresentava um grande nível de conhecimentos, serviu de estímulo para procurar adquirir mais competências nesta matéria, que poderiam ser utilizadas na condução das aulas com a minha turma, sendo assim também uma excelente oportunidade de formação.

Um dos objetivos específicos desta área de formação era a coadjuvação do planeamento anual das atividades e dos treinos do núcleo. No entanto, houve uma série de fatores que condicionaram o seu planeamento. O principal fator condicionante foi o início tardio dos treinos do núcleo, uma vez que tal como na condução do ensino, estes

apenas começaram no final do 2º período devido às obras de melhoria do pavilhão desportivo. Desta forma, tal como na área 1, a principal preocupação quando recomeçaram os treinos foi que as atletas retomassem a prática desportiva, depois de tantos meses de paragem. Assim, e em consenso com o orientador da escola, uma vez que existiria uma grande quantidade de projetos e balanços a realizar no 3º período letivo, devido à lecionação da turma, bem como todas as atividades realizadas nas áreas 2, 3 e 4 do estágio, foi decidido que para não sobrecarregar ainda mais o nosso plano de atividades, focar o trabalho desta área na condução ativa das sessões de treino.

Refletindo sobre a decisão, esta foi uma competência importante que acabou por não poder ser desenvolvida, devido às peculiaridades deste ano letivo, e que seria uma excelente experiência para aprender, praticando uma série de capacidades de planeamento desportivo. Teria sido útil também, aproveitar para usufruir da experiência e o vasto conhecimento do professor coordenador do núcleo, podendo desenvolver as minhas competências de planificação. Deste modo, no meu futuro profissional, esta será uma área que terei que prestar particular atenção, procurando melhorar os meus conhecimentos através da formação contínua, e procurar beber o máximo de informação dos professores experientes e competentes com quem poderei trabalhar.

No que diz respeito ao outro objetivo específico, de coadjuvação da condução da atividade de um núcleo de DE, o coordenador do núcleo transmitiu desde o início bastante confiança e autonomia para condução dos treinos. Nas primeiras semanas foi existindo uma integração progressiva nos treinos, de modo a ir conhecendo as atletas, os modos de funcionamento do grupo-equipa e a atuação do professor responsável, para que a adaptação das atletas à minha condução do treino fosse feita de forma gradual. Após essas semanas iniciais de adaptação, fui começando a ter cada vez mais autonomia, até que comecei a ser o responsável por todas as decisões da condução das sessões. Em conjunto com um colega do núcleo de estágio que era responsável pelo núcleo de voleibol, no escalão de juvenis, uma vez que os dois núcleos tinham os treinos em conjunto, fui partilhando experiências e dificuldades como se de apenas um grande núcleo se tratasse.

Apesar de ser o responsável pela escolha e organização das atividades constituintes da sessão de treino, estas eram constantemente discutidas com o professor responsável, o que promoveu inúmeros momentos de reflexão sobre quais as melhores opções a tomar, permitindo melhorar a minha perceção de análise e de capacidade de

resolução das dificuldades que iam surgindo com um núcleo desportivo, sendo assim uma mais-valia para a minha formação.

Analisando mais detalhadamente a condução do treino, à semelhança das dificuldades sentidas na área 1 do estágio, uma das principais dificuldades que fui sentido estava relacionada com a emissão do FB, mais concretamente com a elevada transmissão de FB motivacionais e a reduzida taxa de FB prescritivos. Na procura de motivar as alunas para a prática, emitia muitos FB motivacionais, o que não permitia fomentar melhorias na execução técnica dos movimentos, e podia tornar-se um pouco cansativo. Identificada esta dificuldade, os treinos do núcleo de voleibol foram um excelente cenário para procurar melhorar esta dificuldade, uma vez que ao contrário da minha turma, não existiam problemas de controlo da turma, e como tal podia falar tranquilamente com uma atleta de forma isolada, transmitindo os FB descritivos e prescritivos necessários. As sessões de treino do núcleo de voleibol, foram assim o ambiente ideal para praticar e melhorar a minha emissão de FB prescritivos, assim como os FB à distância, que também eram uma das minhas dificuldades, tendo verificado claras repercussões positivas na condução do ensino da minha turma.

Refletindo sobre o desenvolvimento da competência da emissão de FB no contexto do DE, e na influência do seu transfer para a condução do ensino, considero que por ser uma das competências onde existiu um maior investimento da minha parte durante a condução dos treinos, e pelo facto de o DE possibilitar mais momentos de prática em que podia trabalhar esta dificuldade aumentando a eficácia do mesmo, a melhoria desta competência neste ambiente, refletiu-se depois claramente no meu desempenho na condução do ensino. Deste modo foi possível verificar a articulação existente no desenvolvimento das competências entre as diversas áreas.

O calendário competitivo do núcleo foi constituído por quatro competições, duas de carácter de preparação, que serviram também para fomentar o espírito de grupo entre as atletas, de conjugação de esforços e promoção de regras e valores, e duas competições oficiais integradas na série competitiva regional.

Nestes momentos de competição, o meu papel foi mais de coadjuvação do coordenador do núcleo, embora nas competições de carácter de preparação me tenha sido atribuída a oportunidade de liderar a equipa, e intervir com as jogadoras. Refletindo sobre estes momentos de competição, senti-me bastante confortável no desempenho do

papel de treinador, devido também à minha experiência anterior, sendo que a principal dificuldade sentida esteve relacionada com o meu discurso durante os jogos.

Uma vez que estava habituado a treinar uma equipa de um desporto de contacto como o rugby e com atletas masculinos de idades semelhantes à minha, o meu discurso era claramente mais agressivo, menos formal e com menos cuidado com a linguagem. Obviamente, tratando-se de uma equipa feminina de DE, o meu discurso não poderia ser o mesmo. E foi essa adaptação a um discurso mais formal e cuidado, mas que ao mesmo tempo permitisse incentivar as jogadoras, que demorei algum tempo a adquirir, e que levou a que no início estivesse um pouco mais reservado e contido na interação com as atletas. No entanto, com a prática penso que fui evoluindo, e que foi uma experiência muito positiva, e um excelente desafio ter que me adaptar a este ambiente tão contrastante com o que estava habituado.

Embora os valores e objetivos do DE devam ir muito para além da vitória, importa realçar que a equipa do núcleo de voleibol sagrou-se campeã regional, demonstrando a qualidade das atletas e que o trabalho que foi possível realizar com elas ao longo do período letivo, foi bem conseguido.

Realizando uma reflexão sobre o acompanhamento do núcleo, considero que o DE permitiu-me observar uma realidade diferente das aulas de EF, como é o contexto desportivo escolar, permitindo a um professor a execução de outras funções, como por exemplo a de treinador. Permitiu trabalhar com um conjunto de alunos que passam a ser também atletas, com as inúmeras novas preocupações e exigências que esse facto acarreta. Do ponto de vista pessoal, a vertente competitiva do desporto e da atividade física sempre fez parte da minha vida, uma vez que sempre estive muito ligado à competição em diversas modalidades. Por esse motivo, foi um ambiente em que me senti bastante integrado e que me motivou bastante para melhorar as minhas capacidades. Foi assim com grande entusiasmo e satisfação que usufruí a possibilidade de trabalhar com um conjunto de alunas motivadas e com gosto pela modalidade, que demonstraram sempre vontade de aprender e evoluir, e que me obrigaram a procurar respostas, a aprender mais sobre a modalidade, a adquirir competências e saberes que serão certamente importantes no meu futuro profissional, com repercussões positivas ao nível da lecionação.

2.3.2. Atividades de Dinamização da Escola

A área de participação na escola no âmbito do estágio pedagógico oferecia a oportunidade de conceber, implementar e avaliar uma ação de dinamização, adaptada às características e necessidades específicas da escola. A preparação desta atividade implicava o conhecimento dos processos organizacionais que caracterizavam o contexto escolar, devendo assumir particular relevância o conhecimento dos documentos oficiais e reguladores do processo educativo escolar. As atividades visavam assim, fomentar a participação formativa da população a que se destinava.

Dia do Voleibol

Foi decidido organizar um torneio desportivo, por se considerar que, para um futuro professor de EF, seria uma atividade importante para a sua formação, pela relação que se estabelece com a comunidade educativa, através da prática de atividade física e desportiva, e por permitir adquirir as competências de organização de um evento desportivo. Toda a organização deste evento ficou assim a cargo do núcleo de estágio.

Este Dia do Voleibol foi aberto a todos os alunos da ESC, e visava promover e valorizar a formação cultural, cívica e desportiva dos alunos através de atividades curriculares ou de iniciativas próprias da escola, reconhecendo-as como um importante elo de ligação entre o conjunto da comunidade escolar, condição da afirmação do espírito da escola.

Para a sua conceção e implementação foi necessário criar e preparar uma série de ações de forma antecipada, como a criação de um regulamento competitivo e a sua publicitação no meio escolar, atribuir tarefas e funções a cada um dos professores do DEF, preparar todo o material informático e em formato papel para correta anotação dos jogos e do quadro competitivo, divulgação do torneio, adquirir prémios e diplomas para os participantes, solicitar o auxílio dos jogadores do núcleo de voleibol para colaborarem na organização do torneio e finalmente montar os campos no dia anterior da sua realização.

Refletindo sobre a realização do torneio, considero que o método de organização criado correu de forma muito positiva. A forma como os jogos foram distribuídos e a sua sequência, previamente planeada pelos diversos campos, bem como as questões logísticas envolvendo os árbitros e os juizes de mesa, na introdução dos resultados, permitiu rentabilizar o tempo. Dessa forma foi possível cumprir com os horários planeados. Devido à boa preparação realizada antes das competições, o

trabalho do núcleo enquanto gestor dos campos e dos seus jogos ficou mais facilitado, permitindo desta forma auxiliar os alunos/árbitros quando estes necessitavam. Procurámos manter as equipas o mais próximo possível do seu campo de jogo, e ao mesmo tempo disfrutar do ambiente e dos jogos que se iam sucedendo.

O número de participantes foi bastante elevado nos três escalões etários, chegando a existir quatro a cinco equipas da mesma turma. Na competição feminina, o número de participantes superou as expectativas, tendo mesmo surgido algumas raparigas com um bom nível de voleibol, que foram abordadas para se inscreverem no núcleo de voleibol da escola. Esta grande adesão por parte dos alunos ficou também a dever-se à boa divulgação que foi realizada na escola, com cartazes apelativos, colocados em sítios chave, e à insistência que os professores do DEF foram fazendo junto das suas turmas. O clima do torneio foi positivo pois, apesar da entrega e intensidade constante demonstrada pelos alunos, não se registaram problemas de indisciplina, existindo sempre um ambiente de respeito entre os alunos, os professores e os árbitros. Ao longo do torneio os alunos foram partilhando a sua satisfação e elogiaram a sua organização.

O núcleo de estágio também participou na organização de um torneio de voleibol de praia, em Carcavelos, que permitiu juntar os núcleos de voleibol da ESC com os de outras duas escolas pertencentes ao agrupamento, o qual decorreu num ambiente de confraternização e amizade. A participação neste torneio foi mais uma experiência enriquecedora, ao permitir observar outras formas de organização e aprender com professores mais experientes.

Experienciar formas de organização de torneios desportivos é uma competência útil, que considero ser muito importante para um professor de EF, dado ser uma prática comum e regular nas escolas do ensino público e privado português, e por esse motivo uma tarefa indispensável em qualquer estágio pedagógico de EF. Um torneio deste género, não é apenas uma mera competição, é também um modo de convívio saudável entre alunos, pois a prática desportiva é a melhor forma de criar ligações emocionais e desenvolver laços fortes de amizade e companheirismo.

Alimentação Saudável

Apesar de ter sido projetada para a área de participação na escola, a sua repercussão fez desta atividade um claro exemplo de uma atividade que permitiu fortalecer as relações com a comunidade, ou seja uma das finalidades da área 4 do

estágio pedagógico. No entanto, esta atividade será apresentada neste espaço, funcionando como uma ponte entre as atividades de participação na escola e as de interação com a comunidade.

O núcleo de estágio ficou assim responsável pela concepção, implementação e avaliação de uma apresentação pública sobre uma série de informações úteis e educativas acerca da alimentação saudável, a um conjunto de alunos da ESC.

Esta atividade surgiu de uma proposta realizada por uma professora responsável pelo “Dia da Alimentação Saudável”, em que foi solicitada a participação do núcleo numa atividade interdisciplinar que abrangeu vários tipos de atividades culturais e pedagógicas. Assim, de modo a contribuir para uma promoção do conhecimento dos alunos e para divulgar esta importante temática, o núcleo de estágio decidiu participar nesta atividade. Para a dinamização desta sessão de apresentação foram utilizados os suportes didáticos e os meios audiovisuais criados sobre esta temática, durante a lecionação da área dos conhecimentos da disciplina de EF. No entanto foram feitas algumas adaptações, como uma linguagem mais simples e bastantes imagens ilustrativas, para facilitar a compreensão dos alunos do 8º ano, a quem íamos realizar a apresentação.

O objetivo desta atividade foi dar a conhecer à comunidade escolar, de forma leve e descomplicada, um conjunto de informações importantes sobre a alimentação saudável, uma vez que é um dos temas mais importante do currículo da disciplina de EF, na área dos conhecimentos, e aproveitar todo o trabalho de pesquisa que foi realizado para preparar as aulas teóricas do 1º período.

Ficou assim mais uma vez comprovada a importância da área dos conhecimentos da disciplina de EF, uma vez que, para além de todos os benefícios da sua aprendizagem por parte dos alunos já abordados anteriormente, é também um excelente veículo que a EF possui para sair do seu espaço habitual, expandindo-se a todo o recinto escolar, através de dinamizações e palestras sobre esta temáticas, que interessam também à comunidade escolar, e assim ficar mais uma vez vincada a importância que a disciplina apresenta, não só para os alunos, como para todo o contexto educativo.

O desenvolvimento deste projeto obteve bastante sucesso, tendo existindo bastantes elogios. A reação foi tão positiva, que surgiu um outro convite, por parte de uma professora pertencente ao ensino noturno de turmas EFA, que solicitou também o

mesmo tipo de apresentação para os seus alunos, ao qual o núcleo de estágio acedeu com toda a satisfação.

O balanço é assim positivo, pois conseguimos uma apresentação bastante adequada e adaptada ao nível etário das diferentes populações alvo, uma vez que se tratavam primeiro de alunos do 8º ano e depois de adultos maioritariamente estrangeiros, o que obrigou a um exercício de adaptação do discurso e da nossa forma de apresentar às diferentes realidades. Procuramos estimular a intervenção da plateia de forma a dinamizar a sessão, acabando por se revelar também uma excelente experiência formativa. A qualidade do material didático foi muito importante para a qualidade das apresentações, com informação objetiva e de simples compreensão, tanto que várias personalidades da escola nos solicitaram os slides da apresentação. Nesse sentido, os slides foram posteriormente expostos em eventos como o Dia Mundial do Ambiente comemorado em Odivelas e na Feira da Saúde em Caneças.

Considero que este tipo de atividades ajudou a fomentar as relações existentes com a comunidade escolar. Foi notório que, mesmo professores e elementos do contexto educativo que não participaram em nenhuma das apresentações, acabaram por elogiar e reconhecer o trabalho realizado, o que é um aspeto muito gratificante e importante em termos pessoais e sociais, pois foi uma forma de poder retribuir à comunidade escolar o apoio e o carinho com que acolheu o núcleo de estágio, tendo-nos disponibilizado todo o material e a ajuda necessária para as diversas atividades de estágio.

2.4. Área 4 – Relações com a Comunidade

Segundo o Guia de Estágio Pedagógico (2012, p.14), esta área visava o desenvolvimento de competências que permitissem ao professor estagiário compreender a importância da relação escola-meio e a promoção de iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade, assim como o desenvolvimento de competências de concepção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma.

Incidindo assim sobre a turma que acompanhei ao longo do ano letivo, os objetivos específicos desta área contemplam a realização de um estudo da turma, o acompanhamento da direção de turma, e ainda a organização de uma atividade fora do recinto escolar, de forma a aproveitar as valências oferecidas pela comunidade.

2.4.1. Estudo de Turma

A elaboração do estudo de turma contemplava uma série de objetivos, que passavam por identificar as principais características de uma turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma, nomeadamente no âmbito da direção de turma e da atividade letiva²³.

Esses objetivos foram atingidos de duas formas distintas, a primeira ao ter realizado um estudo de turma aplicando uma série de questionários aos alunos, alguns deles já existentes na escola e outros que foram criados pelo núcleo de estágio, procurando abranger o máximo de informação possível. A segunda forma foi através da realização de um estudo sociométrico, aplicada à turma, através de um simples questionário, que abordava de forma ligeira as relações interpessoais existentes na turma.

Embora a elaboração do estudo tenha sido importante, a sua realização só cumpriu os seus propósitos, quando os seus resultados foram apresentados em sede própria, ou seja, em conselho de turma. Assim, os resultados do estudo de turma, conseguidos através dos inquéritos iniciais da escola, e com os dois inquéritos adicionais elaborados pelo núcleo, acerca dos hábitos alimentares e da atividade física, foram apresentados na primeira reunião de conselho de turma do ano. Depois de aplicado e

retiradas as principais conclusões do estudo sociométrico da turma, os seus resultados foram expostos na reunião de conselho de turma de final do 1º período.

Relativamente ao teste sociométrico aplicado à turma, foi possível conhecer a turma na sua totalidade, averiguar quais eram os grupos existentes e o nível de integração dos vários alunos na turma. Tal como afirma Northway e Weld (1999, p. 9) “o teste sociométrico revela a estrutura do grupo como um todo. Através dos resultados podemos ver se é constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se há uma interligação perfeita”. Assim, após a apresentação foi possível comprovar, aquilo que os professores já tinham conseguido denotar nas suas aulas, que o facto de a turma ser constituída por alunos provenientes de diferentes escolas, originava a formação de pequenos grupos dentro da mesma, o que deu origem a uma série de estratégias para procurar relacionar mais os elementos da turma, como foi no caso da EF, na condução do ensino, com a criação de grupos heterogéneos que iam sendo modificados em todas as aulas, para promover precisamente esse maior relacionamento entre os alunos da turma.

Refletindo sobre a pertinência destes documentos, considero-os bastante importantes pois, muito embora os vários professores da turma já possam conhecer bem os seus alunos, existem sempre aspetos da estrutura da turma que não são identificáveis apenas pelo contacto frequente com os alunos, dado que estes possuem diversas estratégias para ocultar os problemas de integração que possam existir. Este facto foi confirmado após a apresentação dos dados, uma vez que existiram diversas informações e conclusões transmitidas que os professores desconheciam e que chegaram mesmo a causar alguma surpresa nos presentes, como a inclusão de certos alunos no gráfico geral de rejeição.

Foi interessante também compreender, e comprovar que na turma em questão, estas informações tanto podem ser utilizadas para a definição de estratégias de inclusão dos alunos que apresentem dificuldades de integração, como também podem servir para a formação de grupos de trabalho e para a construção da planta da turma. Pois, tal como referem Northway & Weld (1999, p. 10) “os testes sociométricos são da maior utilidade na organização e na remodelação de grupos escolares. As escolhas sociométricas são um guia valioso para a formação de grupos”.

Realizando uma reflexão geral sobre os documentos criados e as informações recolhidas, considero que foram importantes para a definição de estratégias a aplicar pelo conselho de turma. Do ponto de vista da minha formação, para além de possibilitar a

realização de duas apresentações públicas, o que constituiu mais uma oportunidade para praticar e melhorar a qualidade da exposição oral, possibilitou também a investigação e aquisição de conhecimento neste campo. Através de vários instrumentos de análise da estrutura da turma, importantes para aplicação no futuro profissional, foi possível potenciar uma das funções que um professor deve cumprir, a de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

2.4.2. Acompanhamento da Direção de Turma

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico, o objetivo do acompanhamento da direção de turma seria permitir ao professor estagiário a aquisição de competências como a identificação, apreciação crítica e intervenção ativa em todas as atividades inerentes à direção de turma. Para desenvolver estas competências, no início do ano, foi efetuado um convite à professora que coadjuvei, que gentilmente aceitou. Assim, realizei ao longo do ano letivo um trabalho colaborativo com a professora, docente da disciplina de História, com uma vasta experiência em cargos de gestão educativa.

Antes de analisar o trabalho desenvolvido ao longo do ano nesta área, importa conhecer um pouco a importância do papel do diretor de turma (DT) e as suas funções. Deste modo, o DT é o elemento mais importante do conselho de turma, sendo a pessoa que toma conhecimento dos problemas dos alunos, encarregados de educação e professores da turma e os apresenta nas reuniões de Conselho de Turma, para que juntamente com os restantes professores se encontrem as soluções mais adequadas para cada problema. O DT é assim um docente que coordena um grupo de docentes, e é também um elemento de gestão da escola, que tem responsabilidades ao nível da gestão global do conselho de turma que lidera.

Assim o acompanhamento que realizei junto da DT foi de grande importância, pois permitiu obter competências de forma a: saber intervir sobre os problemas encontrados na turma, saber agir junto dos encarregados de educação e saber desenvolver trabalho em equipa com os outros professores da turma, com o propósito de encontrar as melhores estratégias a aplicar na turma. Estas competências foram adquiridas através da observação da forma como a DT realizava o seu papel administrativo, pedagógico e disciplinar.

Para além das tarefas habituais da direção de turma, usufruí ainda da oportunidade de poder vivenciar o acompanhamento que era realizado pelos professores do Gabinete de Gestão Disciplinar da escola, organismo que visava realizar a gestão dos

casos de indisciplina que iam surgindo durante o horário letivo, uma vez que parte do horário de acompanhamento da DT era realizado neste gabinete. Penso que esta oportunidade foi uma mais-valia para a minha formação, uma vez que me permitiu observar e aprender, com professores com uma vasta experiência, as várias estratégias para gerir e resolver as situações de indisciplina que surgem no dia-a-dia. O facto de ter convivido de perto com os casos de indisciplina da escola, juntamente com a DT e outros professores experientes nesta temática, permitiu-me abordar a questão da falta de controlo da turma que apresentei durante algum tempo com a turma que lecionava. Estes momentos foram importantes para debater algumas ideias e retirar algumas estratégias de controlo, que apliquei depois na turma, as quais surtiram o efeito desejado.

De forma a realizar uma reflexão sobre a importância do trabalho como DT, importa identificar os aspetos mais relevantes das atividades concretas que fui acompanhando e também realizando ao longo do ano letivo.

No que às tarefas administrativas diz respeito, a DT foi sempre realizando um trabalho bastante organizado e contínuo. Foi possível observar que uma correta gestão das faltas dos alunos e da organização do *dossier* de turma, permite ter uma noção atualizada das faltas dos alunos e de todas as informações recolhidas junto dos encarregados de educação, podendo assim serem mais facilmente transmitidas aos restantes professores, caso seja necessário. Se este acompanhamento minucioso não acontece, poderia levar a que os restantes professores do conselho de turma não tivessem acesso a todas as informações pertinentes sobre os alunos, o que limitaria a ação dos mesmos.

Outra ação importante da DT ao longo do ano foi a ligação com os alunos. Apesar de todas as situações de indisciplina, e de todas os avisos que a professora titular da turma foi obrigada a fazer, os alunos confiavam na sua DT, e comunicavam-lhe todos os assuntos em que necessitavam de ajuda. Esta ligação permitiu que a DT fosse reconhecida, como um elemento fiável, a quem os alunos podiam recorrer para resolver os seus problemas, o que demonstrou ser um aspeto essencial no desenvolvimento dos alunos e na melhoria dos seus comportamentos.

Por fim, a DT apresenta ainda uma função fundamental na comunicação com os encarregados de educação. O acompanhamento de algumas reuniões particulares e as reuniões com todos os encarregados, permitiu-me observar que a participação efetiva

destes e a valorização da escola pelos mesmos, apresenta-se como um dos aspetos cruciais na visão da escola e da dinâmica escolar que os seus educandos possuem.

Assim, após identificadas as ações principais do DT, é possível perceber que este é um elemento principal em toda a articulação entre os vários intervenientes do processo educativo, e que portanto será um desafio importante e uma grande responsabilidade quando no futuro profissional tiver que desempenhar estas funções.

2.4.3. Atividade da Fonte Santa

Ainda na área de relações com a comunidade, foi organizada uma atividade num espaço externo ao recinto escolar, nomeadamente na Quinta da Fonte Santa, em Caneças, propriedade do Banco de Portugal. Neste espaço, o núcleo de estágio dinamizou um dia de atividade física e convívio, num ambiente amplo e verdejante.

Esta atividade pretendia providenciar uma maior relação entre a comunidade escolar e entre as turmas dos professores do núcleo de estágio, particularmente, no sentido de promover a importância da prática da atividade física na sociedade. Esta atividade prevista desde o início do ano, sem custos para os seus intervenientes e participantes, promoveu a participação total dos mesmos e a consecução dos objetivos estabelecidos.

Os objetivos específicos da atividade compreendiam a promoção de uma maior relação entre toda a comunidade escolar envolvida, a sensibilização dos alunos para a importância que a prática da atividade física tem na sociedade, a promoção de um estilo de vida saudável, promoção da relação entre a natureza e a prática de atividades físicas desportivas, o incremento da cooperação e da interdisciplinaridade, através da participação ativa dos professores de outras disciplinas curriculares das turmas envolvidas e a rentabilização dos recursos existentes na localidade de Caneças.

Desta forma, na atividade participaram os alunos de seis turmas dos professores de EF envolvidos na atividade, quatro delas pertencentes ao 10º ano e as restantes ao 11º ano de escolaridade. Estiveram envolvidos na organização e realização das atividades os professores de EF das turmas participantes, e uma série de professores de várias disciplinas.

Analisando mais detalhadamente a atividade, esta foi designada por “À descoberta da Fonte Santa”, com o intuito de desenvolver uma atividade desportiva de carácter lúdico, competitivo e interdisciplinar com as várias turmas. Esta iniciativa, que

começou com uma bela caminhada matinal entre a ESC e a Quinta da Fonte Santa, era composta por uma série de atividades distribuídas pela quinta, que cada grupo deveria procurar encontrar através de um mapa disponibilizado pela organização, e assim realizar as tarefas que no local eram apresentadas.

As atividades eram bastante diversificadas, desde percursos de orientação com distintos níveis de dificuldade, jogos desportivos na modalidade de basquetebol, realização de jogos tradicionais portugueses como as andas e o jogo da malha, a realização de um questionário com diversas questões das várias disciplinas envolvidas, um concurso de arte com a realização de desenhos temáticos da quinta e ainda um “MasterChef” Caneças, com a degustação e identificação dos ingredientes principais de bolos confeccionados pelos próprios alunos.

Refletindo sobre a organização da atividade “À Descoberta da Fonte Santa”, foi um processo que exigiu um grande empenho por parte de todos os intervenientes, em especial dos professores de EF, que estiveram responsáveis pela: criação do regulamento, inventariação dos materiais necessários, definição dos sistemas de pontuação para cada uma das estações, e construção de todos os documentos de organização. Considero que os alunos tomaram consciência da oportunidade que lhes foi fornecida e assumiram uma postura correta ao longo de todo o dia, tendo as regras pré-estabelecidas, pelo responsável da Quinta da Fonte Santa, sido cumpridas na totalidade. Este cumprimento rigoroso de todas as regras foi em grande parte devido ao *briefing* que foi realizado no início da atividade, tendo inculcido nos alunos o sentido de responsabilidade necessário para esta atividade.

A boa preparação do evento colheu assim os seus frutos, e o balanço que foi feito por todos os intervenientes foi bastante positivo. Após a conclusão da atividade, as informações de retorno, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos, foram muito positivas. Todos apreciaram a bela paisagem que a Quinta lhes proporcionou e valorizaram o esforço realizado pela equipa organizadora do evento.

3. Reflexão Final

Após analisar o desenvolvimento das várias competências trabalhadas nas diferentes áreas que constituem o Estágio Pedagógico, importa realizar uma reflexão geral deste processo de formação e compreender a forma como este foi visto por mim e o que alterou no meu modo de encarar a EF e as funções do professor na escola.

No que diz respeito ao Estágio Pedagógico encaro-o como um momento de formação por excelência, na medida em que permitiu que contactasse com o contexto de ensino. Durante a formação inicial existiram diversos momentos de lecionação de algumas matérias, no entanto, o contexto era transformado, uma vez que os alunos com que lidávamos eram os colegas de turma, que facilitavam o controlo da disciplina, não permitindo conhecer assim as dificuldades que cada um pode vir a sentir no processo de ensino-aprendizagem. Apesar destes momentos se direcionarem para o treino e experimentação de algumas estratégias de ensino, o facto de o contexto estar alterado não permitia assim que contactássemos com algumas dificuldades do ensino.

O estágio possibilitou também que contactasse com todas as áreas de intervenção do professor, em simultâneo. Isto é, desenvolvi ao mesmo tempo as capacidades inerentes à área de organização e gestão do processo de ensino, à área da investigação e inovação, área de participação na escola e área de relações com a comunidade, o que possibilitou o conhecimento das dificuldades de intervir nas várias áreas em conjunto. Repare-se que o facto de desenvolver todas estas competências em simultâneo, permitiu perceber as interligações entre as várias áreas, uma vez que apesar destas serem diferenciadas no estágio existe uma ligação entre todas, pois o desenvolvimento das competências de umas, influenciam diretamente as outras.

Esta forma de organização do estágio permitiu, ainda, que refletisse sobre o papel do professor na escola e questionasse a minha visão sobre o mesmo. Após desenvolver todas as competências simultaneamente reconheci a importância da intervenção do professor em todas elas. Até ao início do estágio olhava para o professor apenas na sua sala de aula, refletia apenas sobre as suas funções nesse espaço, esquecendo tudo o resto que se desenvolvia no espaço escolar. Contudo, o desenvolvimento das competências de DT, o acompanhamento do núcleo de DE e a realização de um projeto de investigação possibilitou reconhecer a influência que as várias áreas têm no desenvolvimento integral dos alunos.

O desenvolvimento do projeto de investigação abriu a minha visão sobre a importância da análise e conhecimento das características do meio em que a ação do professor se desenvolve. Através do desenvolvimento das competências desta área identifiquei a necessidade do professor procurar identificar e intervir nos problemas mais prementes da escola. Ou seja, através deste processo de formação compreendi a importância do professor-investigador, entendendo que o professor não pode, nem deve ser, fora da sua sala de aula, apenas um mero espectador, mas sim, um elemento que procura a inovação e o desenvolvimento das oportunidades que a escola tem para oferecer aos alunos no desenvolvimento de todas as suas competências.

Além da valorização do processo de estágio pelo facto de ter contactado com todas as funções do professor simultaneamente, possibilitando o conhecimento das necessidades de organização e permitindo o desenvolvimento das competências de forma integrada nas quatro áreas, o aspeto fulcral deste processo passa pelo desenvolvimento das capacidades de reflexão e pela necessidade de pensar sobre todas as ações. Repare-se que apesar da organização do estágio permitir que sejamos colocados numa situação de ensino, em que contactamos com as dificuldades dos vários âmbitos, gestão e organização do ensino, investigação educacional, acompanhamento de DE e direção de turma, a principal mais-valia deste processo, penso, centra-se na necessidade de refletir, sozinho ou com os pares do núcleo, sobre as várias opções tomadas.

Observando o percurso do estágio e todos os momentos em que considerei que a existência de tantos documentos eram desnecessários, neste momento considero que não existe documento algum que considere possível ser retirado. Apenas após refletir sobre todo o ano e todos os documentos, reconheço a necessidade de todos eles e de refletir sobre todos. É apenas através da reflexão que realizamos o levantamento dos pontos fortes e fracos, dos aspetos que poderiam ser melhorados ou não, ou seja, é apenas através destes momentos de reflexão que tomamos consciência das reais necessidades de adaptação e pensamos sobre as melhores, ou piores, decisões tomadas. E refletindo, mais uma vez, sobre a importância que este processo teve para o desenvolvimento das minhas capacidades gerais, julgo ter sido o poder de reflexão, um dos aspetos principais no meu desenvolvimento. Até ao momento de entrada no estágio, a minha capacidade de reflexão e de sentido crítico era insuficiente, muito devido a não atribuir grande importância a este processo refletivo, ideia que foi sendo alterada ao

longo do estágio pedagógico. Assim, considero que o desenvolvimento desta competência foi uma das mais-valias adquiridas para o meu futuro profissional.

E neste momento, em que finalizo mais uma etapa, vejo que evoluiu a minha forma de pensar sobre a EF. Alargaram-se as funções que considero que um professor deve representar no contexto escolar e sobre as próprias finalidades da EF. Após o estágio, considero que para além da promoção da saúde, as grandes finalidades da EF passam também pela promoção do gosto pela prática de atividade física dos alunos, e acima de tudo, pelo desenvolvimento de competências sociais e de valores. A aula de EF apresenta-se como um local por excelência para o desenvolvimento da cooperação, da inclusão, da aceitação do seu erro e do erro do colega, que são competências essenciais para a vida em comunidade.

Desta forma, e após um ano a trabalhar com uma turma com elevados comportamentos de indisciplina, reconheço que mais do que apenas o desenvolvimento da performance física dos alunos, a EF deve promover o desenvolvimento de valores e atitudes nos mesmos, pois a escola não tem apenas como objetivo o desenvolvimento cognitivo e físico dos seus alunos, mas o desenvolvimento social, o desenvolvimento do aluno como ser humano.

4. Bibliografia

- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim SPEF, 10/11, 135-151.
- Escola Secundária de Caneças (2010). *Projeto Educativo 2010-2013 – Escola secundária com 3º ciclo de Caneças*. Documento não publicado.
- Escola Secundária de Caneças (2012). *Plano Anual de Atividades*. Documento não publicado.
- Escola Secundária de Caneças (2012). *Critérios Específicos de Avaliação em Educação Física para 2012/2013 – Ensino Secundário*. Documento não publicado.
- Faculdade de Motricidade Humana (2012). *Guia de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*.
- Mesquita, I. & Rosado, A. (2003). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In Mesquita, I. & Rosado, A. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.69-130). Lisboa: Edições FMH
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos – Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira, A., Aparecida, C., & Souza, G. (2008). *Avaliação: Conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso da pedagogia*. Apresentado no VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR – EDUCERE, Curitiba.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático autoeficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rosado, A. (2003). *Conceitos básicos sobre planificação didática*. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto – estudos 7 (27-47)*. Lisboa: Edições FMH
- Rosado, A. & Dias, L. (2003). *A avaliação formativa em educação física*. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto – estudos 7 (73-102)*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa, Edições FMH.
- Sarmiento, P. (1997). *A problemática lúdico-desportiva*. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto – estudos 1-2-3 (111-119)*. Lisboa: Edições FMH.