



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

Orientadora: Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Júri:

Presidente

Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Vogais:

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Professora Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues

Calçado Carvalho

Patrícia Joana Santos dos Santos

2014



Agradecimentos

Ao longo desta caminhada, várias foram as que pessoas que a enriqueceram, a nível pessoal e profissional.

Chegando ao seu término desta importa destacar algumas pessoas que a melhoraram e que a tornaram real. A estas, quero deixar o meu profundo agradecimento:

À minha família, por todo o apoio, compreensão, acompanhamento, pelo esforço que sempre fizeram e principalmente por nunca me terem deixado desistir. Em especial à minha irmã Cláudia Santos pela confiança que sempre me transmitiu

Às minhas colegas de núcleo. Pela paciência e dedicação, nos momentos bons ou mais difíceis estiveram sempre a meu lado. Em especial à Ana Catarina Cláudio, sem ela seria impossível chegar aqui.

Aos meus colegas do núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pelo apoio, carinho e compreensão demonstrados durante o estágio pedagógico.

Às professoras orientadoras, pelo constante acompanhamento, exigência e disponibilidade demonstrada. Assim como pelas críticas construtivas, correções e sugestões relevantes durante toda a caminhada.

À turma do 8ºB, por todos os momentos e desafios que me proporcionaram. Permitiram-me alcançar um sonho.

À professora Susana Rabaça, pela compreensão, apoio e amizade demonstrada ao longo desta caminhada.

Por último, aos meus amigos de Alfama pelo carinho, paciência e amizade que revelaram em todos os momentos.

Resumo

O presente trabalho consiste num relatório do estágio pedagógico, efetivado como parte integrante e conclusiva do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, ministrado pela Faculdade de Motricidade Humana.

Todo o percurso teve lugar na Escola Secundária de Carcavelos no ano letivo 2013/2014 e teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, no qual se encontram estipulados os objetivos gerais e específicos, alusivos às quatro áreas de intervenção; Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

Ao longo deste relatório, cada área é analisada e sujeita a uma reflexão, tendo como principais objetivos incidir nas dificuldades sentidas, bem como nas estratégias utilizadas para as superar.

Por último, será realizada uma apreciação global de todo o processo de formação, de que forma todas as áreas se interligam e têm influência para o meu futuro como profissional.

Palavras-Chave: Escola; Processo de Formação; Educação Física; Ensino-Aprendizagem; Avaliação Formativa; Alunos; Dificuldades, Estratégias

Abstract

This work is an educational internship's report, as the final activity of the Master Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Schools taught by the Faculdade de Motricidade Humana.

The internship took place in the Escola Básica e Secundária de Carcavelos during the academic year 2013/2014. The entire route was supported by the Pedagogical Internship Guide 2013/2014, where the general and specific objectives. These concern the four areas of intervention: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Innovation and Educational Research (Area 2), Participation in School (Area 3) and Relationship with the Community (Area 4).

Throughout this report, each area is analyzed and subjected to reflection, considering the difficulties that emerged and the strategies used to overcome them.

Concluding it will be organized a global appreciation of the practicum process and how all areas are interconnected and influence my future as a professional.

Key-words: School, Practicum, Physical Education, Teaching – Learning Process, Assessment/ Evaluation, Students, Difficulties, Strategies

Índice

Introdução.....	1
Contextualização	2
Grupo de Educação Física.....	7
Núcleo de Estágio.....	12
A turma	14
Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	16
Área 2 – Inovação e Investigação.....	36
Área 3 – Participação na Escola.....	41
Área 4 – Relação com a Comunidade	48
Relação entre áreas.....	53
Conclusão	54
Bibliografia.....	56
Anexos	59
Índice de Anexos	59

Introdução

O estágio pedagógico constitui um momento fundamental do processo de formação de qualquer docente. É neste que se efetua a transição de aluno para professor, tornando-se este, portanto, responsável pela aprendizagem dos alunos e pela sua ação na comunidade escolar.

O presente relatório está inserido no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário que ocorreu na Escola Secundária de Carcavelos e compreende uma reflexão sobre o impacto do estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional, através das capacidades desenvolvidas e adquiridas, tendo em conta as competências definidas no Guia de Estágio Pedagógico para o ano letivo 2013/2014.

Segundo o mesmo documento, este relatório surge no final do ano letivo com o propósito de apreciar todo o processo formativo, analisando cada uma das áreas de intervenção, nomeadamente, Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica, Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relações com a Comunidade.

Assim sendo, e de forma a dar a conhecer o processo de aprendizagem e formação, é essencial compreender o contexto em que se desenvolveram as tarefas de estágio, iniciando o presente relatório com uma caracterização da escola e da turma que acompanhei durante o ano letivo, posteriormente, o documento será aprofundado área a área, com o objetivo de refletir acerca do trabalho realizado e de projetar as estratégias e a forma de superar as dificuldades encontradas até então.

Esta reflexão permite a qualquer estagiário uma ponderação mais coerente e cuidada do seu processo de aprendizagem, pois só desta forma será possível identificar as necessidades de alterações de comportamentos e as lacunas na sua formação.

Contextualização

A Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC) é a escola sede do Agrupamento Escolas de Carcavelos (AEC). Apresenta uma oferta de ensino do 5º ao 12º ano e, além desta, coordena a atividade letiva das escolas básicas de 1º ciclo da Rebelva, Carcavelos, Lombos, Arneiro e Sassoeiros, assim como os Jardins de infância de Sassoeiros, Carcavelos e Conde de Ferreira. Segundo o Projeto Educativo de 2012 (PE) as escolas do agrupamento localizam-se no concelho de Cascais, freguesia de Carcavelos na zona limítrofe com as freguesias de S. Domingos de Rana, Oeiras e Parede, respetivamente a Norte, Este e Oeste.

Esta panóplia de ofertas educativas que o AEC oferece garantiu diferentes vantagens no que respeita ao meu processo de formação, nomeadamente ao nível da semana de professor a tempo inteiro (PTI), permitindo um contacto com diferentes formas de ensino (adequação a diferentes faixas etárias), nas diversas atividades desenvolvidas na escola, assim como no apoio efetuado ao 1º ciclo ao longo do ano letivo, explicados em detalhe posteriormente neste documento.

Ainda importa salientar que o facto de estagiar na EBSC e esta ser sede de um agrupamento de escolas levou a que tivesse uma perceção da abrangência de responsabilidades e preocupações que um agrupamento de escolas apresenta. A EBSC constitui a base reguladora do ensino nas diferentes escolas que o integram e estas regem-se pelas mesmas orientações pedagógicas, onde existe um representante do 1º ciclo no Conselho Geral e na direção do AEC (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015). Ainda é na escola sede que se realizam algumas ações referentes ao 1º ciclo, reuniões, exames de 4º ano, assim como são os professores do Grupo de Educação Física (GEF) da EBSC que dão apoio e formação às escolas de 1º ciclo, com o intuito de auxiliar os professores titulares no ensino de Expressão Físico Motora.

Quanto à EBSC, existem algumas particularidades a destacar. No que respeita à avaliação formativa, está definido que todos os professores devem enviar de forma regular (no final de cada conteúdo lecionado), a avaliação de todos os alunos em todas as disciplinas. Este processo é efetuado através da ficha de informação ao diretor (Anexo 1), devendo esta conter o registo das avaliações feitas ao longo do processo de ensino. Esta ficha garante o registo dos conteúdos lecionados em cada disciplina e a vigilância constante do diretor.

Esta medida implica portanto, que os professores mantenham o seu processo de avaliação atualizado, permitindo uma avaliação consciente e consistente de todos os

conteúdos lecionados. Esta ficha constitui também um instrumento de trabalho colaborativo ao nível dos grupos, sendo possível através da sua análise perceber quais as reais dificuldades dos alunos de cada ano de escolaridade.

Ao nível do GEF estas informações são discutidas nas conferências curriculares, permitindo uma aferição de critérios intragrupo, definindo-se as matérias prioritárias por ano e possibilitando um ajustamento às necessidades dos alunos.

Relativamente à disciplina de Educação Física (EF), a existência deste tipo de ficha constitui apenas mais um reforço da obrigatoriedade na avaliação formativa, dado que a organização do planeamento do ensino por etapas supõe, por si só, um processo planeado e sistemático de avaliação de todos os alunos em todas as matérias abordadas.

Outra das características da EBSC que importa salientar diz respeito aos testes comuns, ou seja, o facto das datas dos testes de todos os anos de escolaridade e de todas as disciplinas serem agendados em uniformidade dentro do grupo da disciplina em questão, assim como o horário e os conteúdos a avaliar. Esta medida permite uma lecionação igual de conteúdos para todas as turmas pertencentes ao mesmo ano de escolaridade, assim como incentiva ao trabalho colaborativo entre professores do mesmo grupo disciplinar. Esta estratégia revela também uma preocupação com o número de testes por semana (para cada turma), assim como uma igualdade de avaliação interturmas. Apesar de esta obrigatoriedade ser bastante positiva no que concerne à igualdade de conteúdos lecionados e conseqüentemente avaliados, relativamente à disciplina de EF, o GEF, optou por dar a cada professor a liberdade para agendar a data do teste da Área dos Conhecimentos, levantando um aspeto menos positivo relacionado com esta dinâmica, nomeadamente, o número de aulas práticas que não se realizam quando coincidem com algum teste comum.

Quanto aos alunos, a particularidade da EBSC a realçar, diz respeito ao papel desempenhado pelo delegado e subdelegado de cada turma. Designadamente, durante as aulas de substituição estes são responsáveis por garantir o bom funcionamento da turma dentro da sala. Adicionalmente a esta tarefa, estes são responsáveis por levar o livro de ponto para todas as aulas. Cabe também a estes representantes acompanhar os alunos que são encaminhados para o Gabinete de Apoio Disciplinar (GAD) durante o horário letivo. Estes representantes têm no início do ano uma formação que lhes confere competências para desempenhar este papel, o que no entanto, a meu ver nem sempre garante o bom funcionamento desta dinâmica, visto serem os alunos a eleger os seus representantes o que implica, por diversas vezes, que estes não sejam os alunos mais responsáveis ou mais aptos para a função.

Quanto aos critérios de transição, a EBSC defende uma educação promotora de sucesso. Ou seja, a política desta escola tem por base que cada aluno tem direito a aprender ao seu ritmo, assim sendo;

Nos anos intermédios do 2º e 3º ciclos, todos os alunos transitam desde que o Conselho de Turma (CT) considere ser a melhor opção no sentido da formação do aluno, independentemente do número de classificações inferiores a três que o mesmo obtenha no final do ano. (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2014, p.1)

Esta política defendida pelo AEC vai ao encontro do Despacho Normativo nº24-A/2012, artigo 13.º do Ministério da Educação e da Ciência, dado que neste define-se que:

O aluno não progride se, no final de cada um dos ciclos do ensino básico obtiver a menção de *Não Aprovado* se a) Tiver obtido simultaneamente classificação inferior a 3 nas áreas disciplinares ou disciplinas de Português (ou PLNM) e de Matemática; b) Tiver obtido classificação inferior a 3 em três ou mais disciplinas, no caso dos 2.º e 3.º ciclos, e tiver obtido classificação inferior a 3 em Português (ou PLNM) ou em Matemática e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares, no caso do 1.º ciclo.

Ou seja, segundo este despacho não existe qualquer referência à transição ou retenção de alunos em anos intermédios, tendo desta forma cada escola a liberdade de definir os seus critérios de transição.

Na EBSC e devido a estas decisões, tomam relevância as estruturas de suporte, os serviços educativos e a “implementação de mecanismos de desenvolvimento, acompanhamento e recuperação, conducentes ao sucesso educativo” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015, p.13) de cada aluno (1º objetivo do PE: “Promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes domínios”, p.22) nomeadamente a existência de apoio educativo, tutorias e aulas de apoio. Assim sendo, para cada aluno nesta situação é elaborado um plano de acompanhamento pedagógico individual (PAPI) pelo CT, que contém as medidas educativas a implementar em cada disciplina, indo ao encontro das necessidades de cada aluno.

As finalidades salientadas previamente são ainda destacadas na Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta define que o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei nº49/2005 artigo 2º, Assembleia da República).

Tendo em consideração todas as características da EBSC, importa agora destacar as mais-valias que estas trouxeram à minha formação como docente. Numa primeira instância o facto de esta ser sede de Agrupamento constitui uma grande vantagem para o meu processo de formação, dado que me permitiu ao longo do ano contactar com diferentes anos de escolaridade em diversas situações (semana de PTI, acompanhamento à turma do 6ºF, desporto escolar, torneios desenvolvidos, entre outros). Esta proximidade com várias faixas etárias implicou uma maior aprendizagem tanto das matérias como das adaptações necessárias ao ensino a cada ano de escolaridade, possibilitando assim a experimentação de diferentes métodos de ensino.

Finalizando e realçando ainda a diferente perspetiva defendida na EBSC, quanto ao ensino, o acolhimento que esta faz a diferentes núcleos de estágio é notório, assim como a importância que dão aos professores estagiários como motores de promoção de medidas educativas, como por exemplo, o caso do estudo no âmbito da Área 2- Inovação e Investigação Pedagógica, em que consultámos o diretor da escola para percebermos os reais problemas da EBSC e este se demonstrou prontamente disponível e recetivo a diferentes sugestões.

Quanto às infraestruturas disponíveis na EBSC destinadas à disciplina de EF estas foram alvo de reestruturação pelo programa Parque Escolar, à semelhança de outras infraestruturas da escola, garantindo desta forma uma elevada qualidade dos espaços e, conseqüentemente, possibilitando:

A aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (mesmo que não seja nas situações formais), de maneira a que o professor possa optar pela seleção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho e no conjunto do ano letivo. (Jacinto et al, 2001,p.20,21)

Quanto aos espaços desportivos, apesar do pavilhão não ter sido alvo de qualquer intervenção a nível arquitetónico, este apresentava todas as características essenciais para a lecionação da disciplina. Nos momentos de aula este espaço

encontrava-se dividido ao meio, intitulando-se estes como Pavilhão 1 e Pavilhão 2. Era ainda composto por uma sala teórica exclusiva para as aulas de Educação Física.

Os espaços que surgiram da intervenção acima mencionada foram o exterior 1 e 2, ambos destinados maioritariamente ao ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). No exterior 2, a lecionação dos JDC era, no entanto, condicionada pois não possuía tabelas de basquetebol. Apesar destas infraestruturas se direcionarem aos JDC, e ao atletismo (pistas e caixa de areia), era também possível lecionar outras matérias tais como desportos de raquetes (baixando a rede torna-se possível lecionar a matéria de ténis) ou jogos tradicionais e populares.

Outra das infraestruturas edificada durante a reforma foi o Ginásio, e, tal como o nome indica este é direcionado à lecionação da matéria de ginástica, sendo também privilegiado neste espaço o ensino da matéria de dança, dado que é um espaço não partilhado com outra turma. Existe também a possibilidade de lecionar matérias como o badminton ou o atletismo.

Relativamente ao tempo de aula da disciplina de EF na EBSC para 2º e 3º ciclo de ensino, este era determinado em três tempos letivos, sendo um de 90 minutos (dois tempos letivos) e outro de 45 minutos. Estes tempos, não vão ao encontro do desejado pois os 135 minutos correspondem ao tempo total e não ao tempo útil de aula.

A EBSC definiu como obrigatoriedade permitir que os alunos saíssem mais cedo das aulas de EF (garantindo assim as questões de higiene e de transição para as outras aulas).

Segundo os PNEF, o GEF tem um papel preponderante nestas questões, este “deve colaborar com os órgãos responsáveis da escola, na definição de critérios que visem encontrar os melhores cenários de organização de horário de EF, garantindo as condições necessárias à plena realização da mesma” (Jacinto et al, 2001, p.20). A meu ver, o GEF deveria atuar no sentido de procurar que o tempo definido no horário escolar, se concretize em tempo útil de aula e não em tempo programa

Existe, no entanto, uma preocupação por parte do GEF quanto ao planeamento do *roulement* anual, dado que todas as turmas passam por todos os espaços em todas as etapas de ensino, indo ao encontro do “conjunto de objetivos dos programas para cada ano de curso e as prioridades entre as matérias; as características das diferentes etapas ao longo do ano letivo (avaliações, testes de aptidão física, etc.); a caracterização das possibilidades de cada espaço de aula” (Jacinto et al, 2001, p.21). Dado que todas as turmas transitavam por todas as infraestruturas desportivas em todas as etapas de ensino, ou seja, esta rotação era feita normalmente de 15 em 15 dias, à exceção do início

do ano letivo (de forma a garantir-se uma avaliação inicial (AI) coerente para todas as turmas), assim como no *término* do ano letivo, garantindo que todas turmas tivessem a oportunidade de passar por todos os espaços na 4ª Etapa de Ensino. Esta opção é justificada tendo por base o facto de os espaços não serem polivalentes como já explicado, permitindo que todas as turmas pudessem abordar todas as matérias na última etapa de ensino.

Este *roulement* era definido através da seguinte rotatividade: Pavilhão 1, Exterior 1, Ginásio, Pavilhão 2, Exterior 2. No caso de condições climáticas adversas o professor que se encontrava a lecionar no exterior 1 ocupava o espaço central do pavilhão, permitindo que a turma que se encontrava no exterior 2 tivesse acesso à sala teórica. De salvaguardar o facto de, na EBSC existirem espaços de lazer cobertos, que, em último recurso se tornam uma opção viável para que o professor garanta a aula prática.

O material disponível em cada uma das infraestruturas desportivas permitia, no caso de existirem duas turmas em simultâneo no mesmo espaço, que ambos os professores pudessem lecionar as mesmas matérias sem grandes constrangimentos.

No caso da ginástica, o GEF tinha a vantagem de ter desenvolvido um protocolo com um clube local, ou seja, o clube usufruía do pavilhão da escola, guardando neste todo o seu material, e os professores do GEF, tinham, para as suas aulas, acesso a este material, nomeadamente: praticáveis, minitrampolins e colchões de queda.

À medida que a integração na EBSC e conseqüentemente no GEF se foi desenvolvendo, apercebi-me que todas as preocupações relativas ao material eram debatidas em reunião de grupo e adaptadas às necessidades existentes, avaliam-se as necessidades mais prementes (caso do badminton e do voleibol, que devido aos núcleos de desporto escolar, o material sofria um desgaste acrescido) e efetuavam-se listas de necessidades do material a requerer.

Grupo de Educação Física

O GEF encontrava-se inserido no Departamento de Expressões, sendo este último constituído pelo GEF, pelo grupo de Educação Musical, de Educação Visual, Educação Tecnológica e de Educação Especial. A coordenação do grupo de EF estava a cargo do professor X e possuía, no quadro docente, 12 professores. Uma das particularidades deste grupo era o facto de integrar três núcleos de estágios, sendo eles,

o da Faculdade de Motricidade Humana, o da Universidade Lusófona e o da Universidade de Trás os Montes e Alto e Douro.

O facto do GEF da EBSC ser constituído por diversos professores trouxe ao processo de formação dos professores estagiários múltiplas vantagens, dado que nos permitiu adquirir diferentes perspetivas da forma de ensino da disciplina EF. Permitindo desta forma, quando confrontada com as diferentes perspetivas, métodos, estratégias e opiniões do que é ou não mais viável no processo ensino para a aprendizagem dos alunos, assimilar um conhecimento e uma cultura da disciplina bastante diversa, podendo assim aumentar o sentido crítico e a sustentação para as opiniões pedagógicas.

Os critérios e a documentação que sustentava e regulamentava o ensino da EF na EBSC seguia uma perspetiva de lógica vertical, existindo uma preocupação com a análise das lacunas existentes no 1º ciclo, fazendo parte das competências do GEF dar apoio às turmas de 4º ano pertencentes às escolas do agrupamento. Este acompanhamento era planeado em cooperação com o GEF e tinha por base os programas de 1ºciclo,garantindo que existem:

Condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades (matérias) próprias da E.F. e aos respetivos processos de aprendizagem. Além disto, a realização deste programa proporciona um contraste com a sala de aula que pode favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar. (Ministério da Educação, 2004, p.35)

A nível do Plano Anual de Atividades (PAA), importa salientar a relevância que as atividades dinamizadas pelo GEF tiveram no meu processo de formação. O elevado número de atividades impossibilitou a minha participação em todas, no entanto, no que diz respeito às atividades organizadas pelos núcleos de estágios existentes na EBSC e às atividades do GEF em si a minha presença foi recorrente, o que possibilitou, além de uma maior integração no grupo e conseqüentemente na comunidade escolar, um maior conhecimento da organização de atividades e todo o trabalho referente a estas.

As reuniões do grupo ocorreram de forma frequente, sendo no entanto bastante direcionadas para o planeamento e organização de atividades e não dirigidas para a (re) estruturação de documentos ou discussão de questões inerentes ao ensino da EF. A minha participação nestas reuniões foi sendo maior no decorrer do ano letivo, sendo que para isso existiram alguns momentos que considero cruciais, sendo eles a explicação e discussão das atividades implementadas no âmbito da Área 3 - Participação na Escola

(Torneio do Jogo do Mata e Torneio Interno de Voleibol), assim como a explicação e convite para a Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica. De uma forma global, as reuniões focaram apenas as questões logísticas e recursos humanos para as atividades, acabando por existir lacunas quanto à discussão dos conteúdos programáticos ou documentos orientadores, que deve ser efetuada por todos os professores. Contudo, e penso que como forma de superar esta dificuldade, o GEF realizava conferências curriculares por ciclo e por ano de escolaridade ao longo do ano letivo, que tinham como fim aferir os níveis existentes nas diferentes turmas relativamente a cada matéria e, conseqüentemente definir as matérias prioritárias para cada ano de escolaridade. Ainda admitiam a discussão e o confronto das metodologias adotadas, assim como, a partilha de estratégias para potenciar a aprendizagem dos alunos, podendo admitir assim, que as “decisões de orientação e compromisso curricular são facilitadas nestas reuniões, permitindo o confronto das informações recolhidas na AI”.(Jacinto et al,2001, p.2)

O GEF regia-se por dois documentos orientadores do processo ensino-aprendizagem: os Critérios e Normas de Avaliação (CNA) e o *Perfil do Aluno*. Estes documentos foram elaborados pelo GEF e tinham como fundamento os PNEF e as Metas de Aprendizagem (MA), não se encontrando no entanto em total concordância com estes, existindo algumas dissonâncias explicadas posteriormente. Este é estruturado tendo em conta os CNA e o protocolo de avaliação, sendo que desta forma, e em concordância com o estipulado nos PNEF vêm contempladas as três áreas de avaliação específica da EF, Atividade Física e Desportivas (AF), AptF e Conhecimentos, assim como as finalidades propostas nos PNEF e os requisitos de avaliação para cada um das áreas, por ano letivo.

Como norma nacional, a área de AF é avaliada em relação a cada matéria, num dos níveis: introdução (I), elementar (E) e avançado (A). No *Perfil do Aluno* estão discriminadas as situações de avaliação, as competências e indicadores a avaliar em cada nível e em cada matéria. De salientar o facto deste documento ser adaptado ao contexto e aos alunos, não cumprindo na totalidade o proposto pelos PNEF, tal como no caso do futebol, por exemplo, que, no nível E e A está proposto no PNEF a situação de avaliação ser de jogo 7x7 ou 11x11 e no *Perfil do Aluno* a situação de avaliação para os mesmos níveis é de jogo 5x5 + Gr. De evidenciar ainda que os PNEF são um suporte ao trabalho do professor. Deverá existir uma relação entre o programa e a prática pedagógica,

Estes programas não foram concebidos como a única fonte de inspiração dos professores, mas como a referência dos professores, mas como referência geral que permite garantir a coordenação e coerência da actividade dos alunos em anos seguintes e entre turmas e escolas diferentes. Enquanto referência, são suficientemente «abertos» para admitir outras possibilidades e alternativas, «por dentro e para além» das orientações que estabelecem, sendo por isso benéfico o facto de existirem adaptações nas diferentes matérias. (Ministério da Educação, 2004, p.35, 36).

No entanto, e apesar de cumprir a norma quanto aos níveis de avaliação, o GEF da EBSC define que a área de AF tem uma ponderação de 90% da classificação final de cada aluno, em oposição ao definido nos PNEF.

No âmbito da área da Aptf a norma definida pelo GEF é também concordante com o estipulado nos PNEF, ou seja, o aluno era considerado apto se estivesse na Zona Saudável de AptF, tendo como referência os dados da bateria de testes do *Fitnessgram*.

No entanto, é na área dos Conhecimentos que a discrepância mais se faz notar, dado que esta área na EBSC tem uma ponderação de 10% na classificação final de cada aluno, com a condicionante de se exigir pelo menos um Satisfaz para que um aluno obtivesse uma classificação de nível 4 ou 5, contrariando completamente o previsto nos PNEF, nomeadamente, o aluno revela ou não revela conhecimentos quanto aos conteúdos abordados.

Ainda no que ao *Perfil do Aluno* diz respeito, neste documento não estão previstos os sistemas de registo a aplicar durante este período (AI). Segundo Carvalho (1994), “o sistema de registo deve ser definido em grupo, com semelhante linguagem para todos os professores e com registo idêntico das observações” (p.141), talvez, por este não se encontrar definido as dificuldades quanto à avaliação dos alunos no âmbito da Área 1- Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem tenham sido acrescidas. Torna-se então importante uma formalização de pressupostos como os objetivos da AI, critérios, indicadores, sistema de registo, que poderá surgir como uma ideia unificada dentro do GEF, pois, como o *Perfil do Aluno* estava organizado enfatizava apenas a avaliação das aprendizagens não dando a importância formativa que a AI deve ter. Ainda, neste ponto, é importante que se note que o facto desta partilha de avaliação entre professor e aluno promove, igualmente, uma reflexão conjunta entre o professor e os seus alunos sobre os resultados alcançados e os objetivos propostos inicialmente, permitindo que a AI seja uma avaliação para a melhoria das aprendizagens.

No entanto, e acabando por ser contraditório, os professores do GEF da EBSC aplicam provas globais práticas de 5º e 9º ano de escolaridade, com o intuito de aferir critérios e definir matérias prioritárias para cada ciclo de ensino. Apesar disto, as discussões pós prova global são efetuadas apenas pelos professores avaliadores ou pelos professores das turmas em questão e não transmitidas e articuladas com todos os professores pertencentes ao GEF.

Relativamente à prova global de 5º ano esta foi aplicada no início do 1º Período e tinha como objetivo, além da aferição de critérios, conferir o nível global dos alunos pertencentes ao AEC, retirando desta forma as matérias prioritárias a trabalhar nas escolas de 1º ciclo e no 5º ano de escolaridade (para o ano letivo 2013/2014, as matérias definidas foram o voleibol, o futebol e a ginástica). Quanto ao 9º ano de escolaridade, esta teve como fim, aferir os critérios de avaliação e o nível global dos alunos deste ano, relativamente a diferentes matérias (voleibol, andebol, ginástica solo, ginástica de aparelhos e dança), o facto de serem dirigidas por dois professores permitiu criarem momentos de discussão quanto à execução e nível dos alunos, procurando-se a existência de uniformidade e coerência na avaliação de cada professor, para cada aluno e entre as turmas. A minha presença nestas provas foi importante para a minha formação enquanto professora, dado que a minha inexperiência influenciava por vezes a minha avaliação, revelando dificuldade em avaliar os alunos que não atingiam o nível I. Estes momentos resultaram em discussões acerca dos critérios utilizados e conseqüentemente em propostas de atualização dos documentos orientadores do GEF. Naturalmente estes momentos de avaliação espelharam-se numa avaliação mais coerente ao nível da Área 1- Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem, facilitando por consequência a observação e a aplicação dos critérios de avaliação.

Quanto ao trabalho colaborativo dos grupos, surge então uma questão: Trabalha este GEF em função das aprendizagens e sucesso dos alunos? A existência de um GEF com esta dinâmica “pode ser determinante no seu sucesso destas, através de um desenvolvimento profissional contextualizado” (Costa, Onofre, Martins, Marques e Martins, 2013, p.78), a discussão das diferentes metodologias e abordagens era de facto realizada, e foram criados momentos de aprendizagem, tendo como referência um plano delineado em função das necessidades de formação dos docentes do grupo. Posso portanto afirmar que existe uma preocupação por parte do GEF com o cumprimento do definido nos PNEF, com a aprendizagem e sucesso dos alunos. No entanto, a operacionalização destas questões é por vezes complexa, não se realizando a maioria das formações planeadas (JDC, atividades de exploração da natureza, entre outras),

devido à incompatibilidade horária dos professores. Continuando por isso a existir ainda algumas das dificuldades identificadas no início do ano letivo. É premente que o plano se concretize e que resulte em benefícios para todos os intervenientes (professores, alunos e comunidade escolar), para que isto se concretizasse considero que seria essencial definir uma hora semanal de trabalho comum para todos os professores do GEF.

Núcleo de Estágio

Como referido previamente, o GEF da EBSC integrava três núcleos de estágio, e esta característica pressupõe grandes vantagens no processo de formação de qualquer estagiário, pois a troca de informação, a cooperação, entreajuda e espírito de grupo são fatores essenciais. O companheirismo que se foi desenvolvendo permitiu uma evolução relativamente à condução do ensino, dado que foram discutidas estratégias de ensino assim como as diferentes dimensões de uma aula. Esta permuta ficou bastante enriquecida na medida em que entre os três núcleos eram lecionados diferentes ciclos de ensino. No âmbito da semana de PTI, esta cooperação revelou-se como uma mais-valia, dado que, como definido no Projeto de Observação (Anexo 2), nesta semana um dos objetivos passava por experienciar o ensino a turmas de diferentes ciclos, neste caso, segundo ciclo e ensino secundário. O facto de existirem outros núcleos de estágio permitiu uma preparação e discussão mais detalhada de cada aula a lecionar.

Com o núcleo de estágio da Universidade Lusófona (NEULHT) foram ainda desenvolvidas diversas atividades, sendo elas, o Torneio do Jogo do Mata e o Torneio Interno de Voleibol, organizadas no âmbito da Área 3 – Participação na Escola e a investigação-ação abordada no contexto da Área 2.

Apesar de existir um grande espírito de entreajuda entre os núcleos importa salientar que o trabalho cooperativo nem sempre foi passível de ser desenvolvido, mais especificamente no caso do trabalho de investigação – ação, que inicialmente foi desenvolvido pelos dois núcleos mas, devido a incompatibilidades de prazos acabou por não se realizar (abordagem mais detalhada no ponto Área 2). Em todas as atividades desenvolvidas foi notória a importância da adaptação a diferentes contextos e grupos de trabalho, o respeito pelo outro e pela sua forma de trabalhar, a discussão e a crítica dirigida no momento acertado são exemplos de fatores essenciais quando se desenvolvem atividades com outros profissionais.

O núcleo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH) era constituído por três professoras estagiárias, ao qual eu pertencia, assim como as minhas

colegas Ana Catarina Cláudio e Joana Capela, este era orientado pelas professoras: Maria João Martins e Ana Cristina Carvalho. Uma das mais-valias do NEFMH foi o facto de estar designada uma turma de 8º ano de escolaridade para cada uma de nós, esta característica permitia além de uma troca de informação e metodologias a aplicar, uma grande aprendizagem no que respeita à condução do ensino (visto serem faixas etárias semelhantes, que, de uma forma geral apresentam as mesmas dificuldades de lecionação). No entanto, vários foram os altos e baixos com que nos deparámos, inicialmente, talvez devido à adaptação inerente ao processo de estágio, as dificuldades relativamente ao trabalho de cooperação foram evidentes. As conferências pós-aula eram efetuadas num clima tenso e encaradas como um confronto à condução do ensino observada.

Após desabafo com as professoras orientadoras acerca desta situação, estes balanços começaram a ser encarados como críticas construtivas e essenciais à evolução de todas nós como professoras.

A discussão de todas as aulas lecionadas ou assistidas pelo núcleo foi, a partir desse momento alvo de reflexão e discussão crítica, permitindo abordar diferentes perspetivas de uma mesma situação e projetar novas estratégias ou formas de desenvolver a aula. O grupo trabalhou num espírito de colaboração assertivo, debatendo-se muitas das questões a abordar em cada unidade de ensino (UE). De salientar que cada uma das professoras estagiárias tem as suas mais-valias e as suas dificuldades e, em termos de grupo, procurámos superar as dificuldades e aproveitar as mais-valias de cada uma, proporcionando um maior sucesso do processo de formação.

Ainda, no que respeita à colaboração referente a todas as áreas constituintes do estágio pedagógico, importa referir que esta só se fez notar no decorrer da 3ª etapa de ensino, a organização das atividades no âmbito da Área 3- Participação na Escola, refletiram-se em união, apoio e partilha de opiniões por todas as professoras estagiárias. Ainda, o estudo de investigação – ação levada a cabo no âmbito da Área 2- Investigação e Inovação Pedagógica, constituiu um pilar na cooperação intragrupo. A partir desta, o NEFMH atuou como um suporte e apoio à aquisição de competências, permitindo frequentemente a existência de uma partilha de saberes, desenvolvendo-se um espírito de entreajuda essencial à formação de qualquer estagiário.

A turma

O 8º B, turma que tive o prazer de acompanhar durante o ano letivo era inicialmente constituída por 29 alunos, destes, um foi transferido por alteração de residência, assim como uma das alunas acabou por ser transferida (em meados do 2º Período). Apesar de esta aluna se encontrar inscrita na turma, devido a questões de saúde (fibromialgia) apenas esteve presente em duas aulas.

De referir ainda que um dos alunos veio transferido de outra escola e uma aluna de outra turma. No decorrer do ano letivo, a turma era então composta por 27 alunos, 14 rapazes e 13 raparigas. Destes, importa destacar alguns alunos com necessidades educativas especiais (NEE) assim como um aluno que apresentava algumas dificuldades visuais e auditivas e que sofreu uma segunda operação ao joelho durante o 2º período, não sendo no entanto, condicionante a qualquer atividade física futura. Os alunos referidos, apesar de apresentarem NEE, no seu Plano Específico Individual (PEI) não apresentavam quaisquer medidas educativas de adaptação para a disciplina de EF. No entanto, considerei essencial para que o sucesso fosse atingido por um dos alunos, que o teste de avaliação sumativa do 3º Período fosse adaptado às suas necessidades.

Para melhor conhecer os alunos, além da análise aos *dossiers* individuais, o NEFMH elaborou um inquérito que nos permitiu recolher informação acerca dos alunos (meio familiar, preferências académicas e hábitos desportivos), ainda com o mesmo intuito e procurando perceber as relações e vínculos estabelecidos dentro de um grupo/turma foram aplicados testes sociométricos numa perspetiva de preferências para grupos de trabalhos académicos, em EF e em lazer (Guia de Estágio Pedagógico, 2013, p.14). Da sua aplicação obtive uma perspetiva global das principais preferências e rejeições dentro da turma, ficou claro que os alunos transferidos eram, aquando do teste, rejeitados nas três dimensões avaliadas. Ainda permitiu perceber que alguns dos alunos não eram escolhidos pelos colegas nas diferentes perspetivas de trabalho e outros surgiam como “líderes”, sendo escolhidos por diversos alunos nos diferentes contextos indagados. Estes dados constituíram uma importante base após a AI, nos momentos de formação de grupos, procurando uma integração dos alunos menos escolhidos, promovendo assim a cooperação e a entreajuda.

Dos inquéritos, ainda foi possível retirar informação relativamente às preferências académicas dos alunos, que considero serem pertinentes pelo trabalho e conclusões retiradas posteriormente no âmbito da Área 4 – Relação com a comunidade, especificamente no acompanhamento da lecionação da disciplina de Formação. Os

alunos afirmaram neste inquérito sentir mais dificuldades nas disciplinas de Matemática, Inglês e Físico-Química (que se revelaram no decorrer do ano letivo as disciplinas com mais níveis inferiores a três) e terem preferência pela disciplina de EF e Ciências Naturais (também estas se traduziram em resultados, por sua vez, bastante positivos). A turma no geral apresentava um aproveitamento académico satisfatório, destacando-se apenas uma aluna por integrar o quadro de excelência no ano transato. Todavia, a turma revelou grandes dificuldades de aprendizagem devido às lacunas nos seus hábitos e métodos de estudo, não existindo consolidação dos mesmos. Estas dificuldades além de afetarem o desempenho escolar afetaram notoriamente a autoestima dos alunos (Ata do Conselho de Turma para avaliação, 2003). Estas influências no sucesso académico foram superadas através do trabalho desenvolvido no âmbito da Área 4, envolvendo todos os professores do CT (explicado em detalhe no ponto Área 4). Estas características refletiram-se no desenrolar das aulas, devido à participação desorganizada, que por vezes era descontextualizada da aula, mau relacionamento entre os alunos, empenho irregular nas tarefas propostas nas aulas e a prevalência de uma heterogeneidade em termos de comportamento, condicionando assim a obtenção de sucesso em diversas disciplinas.

Relativamente à disciplina de EF, algumas das dificuldades sentidas inicialmente permaneceram ao longo do ano letivo, a turma apresentava uma heterogeneidade de níveis que levou a alguns contratempos em termos de diferenciação do ensino. Os desafios propostos em cada exercício não eram aproximados aos níveis de aprendizagem, o que levava a diversos comportamentos de desvio.

No início do ano deparei-me com dois alunos que se destacavam pelos comportamentos de desvio que apresentavam quando inseridos no mesmo grupo, implicando a aprendizagem dos que os rodeavam. Apesar de se encontrarem no mesmo nível de aprendizagem na maioria das matérias, estes alunos foram sempre tidos em conta na formação de grupos, e portanto separados na maioria das UE.

A participação desorganizada, característica da turma no início do ano letivo, manteve-se em grande parte do ano, apesar do reforço e constante chamada de atenção para as regras básicas de sala de aula, os alunos demonstraram relutância em cumprir estas normas. Esta particularidade ganhava maior expressão nos momentos de instrução/balanço, acabando estes por se prolongarem mais que o planeado, as alunas mantinham conversas paralelas descontextualizadas da aula e os alunos comportamentos desviantes. De forma a combater esta postura, várias foram as estratégias desenvolvidas (separar os alunos mais faladores, dividir os momentos de

instrução, ficar em silêncio até que todos se calassem, entre outras) e apenas no decorrer da 4ª etapa vi melhorias neste sentido, verificando preocupação dos alunos com as competências a trabalhar e com os objetivos a atingir.

Relativamente às AF, importa destacar um grupo de seis alunos (um deles a aluna mais rejeitada nos testes sociométricos) que revelava menor dificuldade na maioria das matérias, constituindo por isso, uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem da turma. Estes alunos foram essenciais como agentes de ensino (no caso dos JDC), acabando por se manterem motivados devido ao facto de ajudarem e ensinarem os colegas menos aptos. Acredito que a integração na turma, da aluna acima referida se deveu em parte às atividades desenvolvidas na disciplina de EF.

Os alunos com mais dificuldades, apesar dos obstáculos encontrados a cada aula, mantinham-se empenhados durante as tarefas, assim como demonstravam interesse em atingir os objetivos propostos.

O nervosismo manifestado no primeiro contacto com a turma foi suprimido pela necessidade de controlar os comportamentos de indisciplina verificados, a falta de regras e rotinas era notória e as implicações que estas trouxeram na condução das aulas foram várias. O 8º B foi constantemente referido como uma turma “difícil” tanto a nível comportamental como relativamente ao aproveitamento académico, no entanto, foram estas particularidades que me permitiram aprender a ensinar. A reflexão sobre as aulas era constante assim como a procura de estratégias a aplicar para os diferentes problemas identificados. Esta estratégia refletiu-se posteriormente numa boa relação professor-turma e conseqüentemente em ganhos na aprendizagem dos alunos. De uma forma global a turma cumpriu os compromissos estipulados ao longo do ano (chegada a tempo à aula, intensidade nos exercícios, ajuda e cooperação quando requerida), considero ainda importante referir que apesar de todas as dificuldades identificadas, os alunos eram participativos nas tarefas e motivados para a prática.

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

No início do ano letivo, enquanto professores, somos confrontados com a necessidade de orientar o processo ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir, assim como saber qual a direção a imprimir no percurso de desenvolvimento dos alunos.

Na etapa de AI, o professor de EF tem como principal objetivo diagnosticar o nível de desenvolvimento da turma e de cada aluno, podendo desta forma prognosticar

objetivos para o ano letivo corrente. É portanto um “processo decisivo, pois além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos” (Jacinto et al,2001,p.22). As situações de aprendizagem desenvolvidas devem determinar aptidões e competências e rever as matérias lecionadas no ano prévio. O primeiro objetivo da AI “consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano, (...) simultaneamente à revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior” (Jacinto et al, 2001, p.25).

Esta etapa permite aos alunos, conhecer ou rever as matérias a abordar ao longo do ano letivo, como ao professor conhecer a dinâmica da turma (alunos que se destacam, pelos comportamentos de desvio, pela ausência dos mesmos, ou pela atitude em aula). A AI possibilita assim a adequada formação de grupos que por sua vez conduz ao desenvolvimento das competências dos alunos. A introdução de regras e rotinas e a construção de um clima de aula favorável à aprendizagem são outros dos aspetos a considerar nesta fase.

De forma a obter mais conhecimento acerca dos alunos, além de uma análise aos *dossiers* individuais de cada um (efetuada no âmbito da área 4, em acompanhamento da diretora de turma (DT), foram aplicados questionários no início do ano letivo, que permitiram adquirir informações acerca do meio familiar de cada aluno assim como conhecimentos ao nível da prática desportiva (preferências desportivas, práticas recorrentes, etc). Ainda foram aplicados os testes sociométricos que permitiram perceber as relações existentes aluno-aluno e aluno-turma, e conseqüentemente os alunos com menores preferências por parte dos colegas de turma. Esta informação tornou-se bastante útil para a formação de grupos da 2ª Etapa de ensino (integração dos alunos que haviam tido menores preferências). Ainda no trabalho desenvolvido na Área 4 – Relação com a Comunidade, a coadjuvação da DT na leção da disciplina de Formação permitiu, além de mais uma hora de contacto com a turma por semana, um conhecimento desta num contexto diferente. Devido aos temas abordados (“regras de saber estar e ouvir em sala de aula, desenvolver o gosto pelo estudo e pelo conhecimento e a autoconfiança dos alunos” (Ata do Conselho de Turma para avaliação, 2013,p.6), foi possível desenvolver um maior aproximação dos alunos, essencial para a condução do ensino.

No que concerne ao planeamento da AI, este foi feito através do Plano de Avaliação Inicial (PAI), e a sua elaboração tornou-se um desafio. Apesar de ter definido os objetivos a atingir para cada área da disciplina de EF e conseqüentemente para cada

matéria a avaliar, a justificação e as estratégias a adotar para cada momento ficaram aquém do necessário. Facto que pode ser justificado pelo pouco conhecimento do conteúdo relativamente a estas questões (por exemplo a questão de recorrer a grupos heterogéneos em vez de homogéneos). Assim sendo, este planeamento só foi útil no que respeita à planificação das matérias a lecionar em cada aula, criando assim dificuldades quanto a esta etapa de ensino. Dificuldades essas, mais relacionadas com os momentos de instrução, devido à pouca objetividade patente no planeamento. Inicialmente tinha um discurso confuso, nomeadamente na complexidade com que explicava os objetivos, critérios de êxito e conteúdos da aula, propiciando dificuldades a nível da execução dos exercícios e nas transições entre os mesmos. Para garantir que os alunos conhecessem os critérios de êxito e objetivos a perseguir, essenciais para a obtenção de sucesso a solução que encontrei passou por definir palavras-chave previamente e nos momentos de instrução cingir-me apenas a estas, garantindo um maior foco dos alunos e consequentemente mais tempo em atividade física.

Ao longo da AI trabalhei com pequenos grupos de trabalho e não com a turma em ensino massivo (salvo exceções de retorno à calma ou na matéria de dança), permitindo assim a definição de prioridades de observação e *Feedback* (FB) a estes alunos. Apesar de considerar, após a aula, que fornecia FB específico e adequado aos alunos, fui confrontada com algo crucial ao processo de formação de um professor, ou seja, a intervenção na aula pode ser elevada, no entanto a pertinência do FB pode não ser adequada às dificuldades identificadas. Tal facto deveu-se, talvez, à inexperiência e à insuficiência do conhecimento dos conteúdos abordados. Apesar de conhecer as matérias de uma forma global, o conhecimento dos critérios de êxito para cada nível e dos erros comuns a cada um deles tornava-se imperativo. Desta forma, através de estudo autónomo, discussão pós-aula, observação de aulas dos professores do GEF e cooperação com as professoras integrantes do NEFMH estas dificuldades foram, no decorrer do tempo superadas na maioria das matérias.

Considerando os espaços, tempos e materiais disponíveis e tendo como orientação o documento *Perfil do Aluno*, os PNEF e as MA, a estruturação das matérias a lecionar teve por base o definido nos PNEF para o 3º ciclo de escolaridade assim como as matérias com que os alunos já tinham tido contacto no ano anterior (7º ano). Apesar do tempo estabelecido pelo GEF para a AI, seis semanas, ir ao encontro do defendido nos PNEF, este tempo não foi suficiente para avaliar todos os alunos em todas as matérias abordadas.

Estipulei no PAI lecionar duas aulas de cada matéria de forma a permitir que os alunos tivessem contacto com a matéria antes da avaliação propriamente dita, no entanto, os exercícios aplicados na primeira aula de contacto com a matéria não foram os mesmos que na aula de avaliação. Tal estratégia implicou uma perda de momentos cruciais para a avaliação, condicionando posteriormente o planeamento de algumas aulas. Desta forma, o planeamento definido sofreu várias alterações no decorrer desta etapa, com o intuito de obter o nível diagnóstico e prognóstico de cada aluno em cada matéria, com exceção da patinagem.

Considero que a metodologia aplicada durante a AI não foi a mais acertada, dado que se revelou incompleta, levando a grandes dificuldades de conclusão da avaliação de cada matéria. O ideal seria ter definido no PAI prioridades de observação por grupos de aluno e não por matérias (estratégia só alcançada na 4ª etapa de ensino), garantindo que em todas as aulas obtinha o nível diagnóstico de alguns alunos. O facto das fichas de registo inicialmente elaboradas pelo NEFMH serem demasiado complexas, associado ao facto de desconhecer os alunos e os seus nomes, acabou também por colocar em causa a exequibilidade do registo durante as aulas.

Tal como Mosston e Ashworth (2008) defendem, tornou-se claro que *“Practice, repetition, and replication of the correct form of the skills, in addition to frequent feedback from the teacher, will improve and sharpen the performance.”*(p.17), assim sendo, a melhor opção teria sido a referida previamente, permitir que os alunos experimentassem a situação de avaliação na primeira aula de contacto com a matéria.

Verifiquei então nesta etapa que garantir a avaliação de todos os alunos era de extrema dificuldade, assim como, inserido no período das seis semanas, teria sido mais urgente uma avaliação de todas as matérias possíveis. Esta opção, constrangeu a avaliação de algumas matérias (nível diagnóstico) o que, a *posteriori* condicionou o prognóstico, planeamento e o ensino diferenciado das mesmas (por exemplo, dança e patinagem). Importa aqui salientar que esta foi uma das primeiras experiências como observador/avaliador o que dificultou a análise crítica e imparcial quanto à prestação dos alunos. O facto de não conhecer os alunos inicialmente não me permitiu obter todos os registos no final de cada aula, assim como o facto da organização e do planeamento de observação não terem sido bem refletidos, dificultou bastante esta tarefa.

O estudo dos documentos do grupo de EF tornava-se então premente, dado que, muitas das dificuldades sentidas nesta etapa passaram pelo desconhecimento/dificuldade de identificação dos níveis nas diferentes matérias, assim como das estratégias a adotar para o ensino das diferentes áreas, o que, conseqüentemente levou

a lacunas na avaliação (subestimando ou sobrestimando o nível de diversos alunos) e a um reajustamento do planeamento. No entanto, apesar das dificuldades sentidas, foi possível compreender, de uma forma geral, os grupos de nível da turma, assim como as matérias prioritárias para cada grupo. Desta forma tornou-se exequível a definição de estratégias que garantissem a evolução de todos os alunos. Na 2ª etapa, a primeira aula de cada matéria foi utilizada para verificar as dúvidas provenientes da AI.

Quanto à área dos conhecimentos, foi aplicado um teste comum entre as turmas do NEFMH, que avaliava os conteúdos do ano letivo anterior diagnosticando o nível de saberes existente na turma. Os resultados do 8ºB estiveram aquém do esperado, com cerca de 50% de resultados *Não Satisfaz*. Este diagnóstico levou-me à pesquisa de estratégias que garantissem o sucesso académico dos alunos, procurando que a matéria do ano transato fosse revista. No entanto, deparei-me com grandes dificuldades no ensino desta área devido ao comportamento dos alunos em sala de aula e à pouca motivação destes para os conhecimentos. Foi apenas no 3º Período letivo, que consegui que a turma, de uma forma geral, se sentisse desafiada aquando da leção desta área, utilizando para isso “questões de aula” em que todos os alunos deveriam procurar a resposta a determinada pergunta, a que qualquer um poderia responder na aula seguinte. Ainda, de forma a garantir que todos alcançassem o sucesso na disciplina, propus diversos trabalhos de casa cujo objetivo era rever a matéria.

A AI da área de AptF foi articulada com o GEF, dado que, como referido anteriormente, no período definido das 6 semanas, o grupo estabeleceu uma semana comum para todas as turmas aplicarem a bateria de testes do *Fitnessgram*. No entanto, talvez devido à minha inexperiência e pouco à vontade no controlo da turma, a professora orientadora Ana Cristina Carvalho auxiliou-me na medição do peso e perímetro da cintura, de forma a poder gerir os restantes testes. A turma encontrava-se, na sua grande maioria, dentro da zona saudável de AptF, sendo que os testes em que se verificaram mais dificuldades foram o teste de flexibilidade: “Senta e Alcança” e o teste de força superior: Extensão de braços. No entanto, o planeamento desta área foi bastante descuidado no decorrer do 1º Período Letivo. O meu foco dirigiu-se fundamentalmente para a área das AF, condicionando a progressão dos alunos nas restantes áreas. O ideal teria sido, com base no diagnóstico da AI ter elaborado planos individuais que garantissem o desafio (e assim o foco de cada aula) e a progressão ao longo das etapas.

Em cooperação com uma das colegas integrantes do NEFMH, foi elaborada uma ficha para os alunos com os resultados da AI. Através desta os alunos tomaram conhecimento dos níveis de aprendizagem nas matérias abordadas, as matérias

prioritárias, o nível de conhecimentos, a sua prestação e objetivos a atingir na área da AptF.

No final da AI que coincidiu com a avaliação intercalar, foram entregues aos Encarregados de Educação (E.E.) informações referentes à avaliação dos seus educandos nas diferentes áreas da disciplina de EF assim como do comportamento dos mesmos. Considerei de suma importância que os E.E. tomassem conhecimento das aprendizagens e evoluções que os alunos detiveram. Este procedimento é instituído pela escola e constitui uma base de conhecimento acerca da aprendizagem e evolução de cada um deles. Esta permite ainda que se desenvolvam estratégias de trabalho paralelo entre a escola e a família em prol da formação e educação dos alunos (aproximação da escola à família).

O princípio da especificidade do plano de turma representa uma opção em que o professor selecciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais. (Jacinto et al, 2001, p.23).

No que respeita à elaboração do Plano Anual de Turma (PAT), este teve por base os diagnósticos da AI e os prognósticos efetuados após a mesma, assim como os objetivos a alcançar durante o presente ano letivo. Este plano foi realizado após o término da 1ª Etapa de Ensino, elaborado com recurso ao documento orientador da EBSC para a disciplina de EF, *Perfil do aluno* e PNEF. Foram tidas em conta as características da turma, enunciadas as estratégias de ensino a utilizar e os grupos de trabalho, podendo ser este, no entanto, mais específico no que respeita ao trabalho a desenvolver nas diferentes áreas da disciplina de EF: Atividades Físicas (AF), AptF e Conhecimentos. Algo que não se verificou talvez devido à minha inexperiência e a lacunas no que respeita ao conhecimento destes documentos. Após esta experiência posso afirmar que considero o PAT um documento de suma importância para o planeamento, pois é através deste “que o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais” (Jacinto et al, 2001, p.23) assim como para garantir a exequibilidade do ensino das diferentes áreas.

O PAT, à semelhança do que aconteceu relativamente ao PAI, foi sujeito a alterações. Dado que nas unidades seguintes à AI, procurei que existisse um equilíbrio

quanto à motivação e às necessidades dos alunos, refletindo sempre acerca da existência de desafio nos exercícios propostos assim como um bom nível de motivação para a prática.

A coerência entre o PAT, o Plano de Etapa e as UE, foi uma preocupação constante, facto que pode ser confirmado através de uma observação simples, ou seja, nos momentos em que elaborei os planos de unidade atempadamente e cumpri os mesmos, verifiquei que, talvez devido à extensão das unidades, não conseguia cumprir com todas as estratégias e objetivos definidos. Apesar de manter sempre em vista os objetivos definidos e as competências a alcançar para cada aluno/grupo de alunos, os planos de aulas eram constantemente alterados, e muitas destas adaptações derivaram da reflexão efetuada no final das aulas (autoscopias e conferência pós-aula), procurando ir ao encontro de algumas propostas do NEFMH e de uma maior aprendizagem para os alunos.

Todavia, se durante o 1º período letivo, este incumprimento do planeado era notório no desenrolar das aulas, com o decorrer do tempo, o conhecimento das matérias, da variedade dos exercícios e da turma permitiu que tal fosse superado, garantindo níveis de motivação e entusiasmo na maioria das aulas lecionadas. Ainda no que concerne às 1ª e 2ª Etapas de ensino, importa referir uma dificuldade patente no decorrer de ambas que disse respeito aos períodos de aquecimento das aulas. Estes eram pouco dinâmicos e não continham especificidade para as matérias a abordar. Para superar estas dificuldades assisti a aulas de diferentes professores do GEF, assim como discuti com os mesmos os objetivos dos aquecimentos implementados, garantindo um maior conhecimento quanto a este aspeto e conseqüentemente um *transfer* para as aulas lecionadas nas etapas seguintes.

Relativamente aos planos de unidade importa distinguir a evolução dos mesmos, comparando a 3ª UE, integrante da Etapa de Recuperação com a 7ª e 8ª UE, constituinte da Etapa de Revisão e Consolidação (Anexo 3), é visível a preocupação vigente na última, no que respeita à justificação de todas as opções tomadas, assim como com a diferenciação do ensino, planeada de acordo com as dificuldades de cada aluno ou grupo de alunos, por exemplo “O facto de voltar a lecionar andebol diz respeito à necessidade que alguns alunos terem de obter nível I a esta matéria (JDC) para poderem alcançar o nível 3 na disciplina” (Santos, 2014, p.12) A evolução destacada só foi possível tendo por base os comentários das professoras orientadoras aos documentos entregues, ao estudo autónomo, discussões e conferência pós-aula, à observação de aulas de professores do GEF, assim como à análise aos documentos de outros núcleos

de estágio na preparação da visita interescolas, conseguindo assegurar, desta forma, a continuidade do processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, tal como Fontaine defendeu em 1998, a diferenciação é essencial na construção de um clima propício à aprendizagem, acreditando que a garantia de desafio adequado às necessidades e dificuldades dos alunos é crucial no processo ensino – aprendizagem, afirmando ainda que todo o “processo motivacional implica atividade dirigida para objetivos, a perseguição e realização de certos objetivos”. (Fontaine, 1988, cit in Vidal, 2001, p.25)

Quanto à área da AptF esta constituiu no decorrer do ano letivo um desafio tanto ao nível do planeamento como ao nível da condução do ensino. Inicialmente planeada através de uma estação, em que os alunos, quase de forma autónoma teriam de realizar alguns exercícios, que se revelou desmotivante. Tal facto deveu-se às tarefas não serem dinâmicas ou desafiantes para os alunos. Ao longo do processo formativo esta foi uma área a que me fui dedicando, no entanto, só na 4ª etapa consegui planear e operacionalizar esta área de modo a suscitar o interesse dos alunos. Optando por uma situação de ensino massivo, no final da aula através de uma música que “comandava” as trocas entre exercícios, com toda a turma disposta em círculo e executando os mesmos exercícios em simultâneo e durante o mesmo tempo. Garanti assim um maior acompanhamento da prática de todos os alunos e um *FB* constante. Sendo esta uma situação apelativa ao ensino desta área da EF, os alunos demonstraram interesse em participar e empenho em executar o número de repetições necessário para completar cada faixa musical, no entanto esta estratégia teria sido vantajosa se aplicada inicialmente pois apesar de manter os alunos focados e motivados, não garante a diferenciação do ensino. Refletindo acerca do planeamento e operacionalização da mesma, teria sido essencial, que no início do ano letivo tivesse definido objetivos/metastas que criassem desafio constante aos alunos. O facto de na AI, ter dedicado pouco tempo a esta área, levou à existência de algumas dificuldades no decorrer do ano.

Atualmente a estratégia que aplicaria no âmbito desta área seria utilizar a AI para “testar” diferentes organizações de aula ou estratégias de ensino, permitindo além do diagnóstico e prognóstico dos alunos quanto às suas capacidades físicas, verificar a (s) preferência (s) dos alunos para a aprendizagem e desenvolvimento destas capacidades.

No que concerne à área dos Conhecimentos, esta não foi alvo de muita atenção na 1ª e 2ª UE. Apesar de garantir em ambas a transmissão dos conhecimentos (através de aulas teóricas e de um documento de apoio ao estudo), a compreensão e aprendizagem dos alunos ficou aquém do pretendido, algo comprovado pelos resultados do teste diagnóstico. A associação da matéria abordada com a prática da atividade física

seria ideal, algo que só me apercebi findando o ano letivo, talvez devido ao desconhecimento do conteúdo e de estratégias a aplicar quanto ao ensino desta área. As aulas teóricas não foram uma boa opção no ensino da mesma, apesar de se terem traduzido em resultados positivos nos testes. De uma forma global, esta opção condicionou o planeamento de algumas aulas, os alunos não conseguiam manter o foco e eram diversos os comportamentos de desvio durante as mesmas. Apesar de procurar dinamizar este ensino, utilizando os momentos de instrução ou balanço para abordar esta área, estes não foram bem conseguidos, inicialmente devido à desorganização apresentada pelo 8ºB nestes momentos, posteriormente devido a uma má gestão de tempo, que acabava por não permitir uma abordagem da área dos conhecimentos. Apenas na 4ª etapa e por sugestão da professora orientadora, Ana Cristina Carvalho, esta área ganhou maior expressão. Além do facto de no 3º Período o teste ser global, a revisão da matéria e introdução do novo tema foi efetuada através de trabalhos enviados para casa e posterior questionamento e reflexão no final das aulas. Esta estratégia foi bem recebida pelos alunos, entregando na sua maioria os trabalhos enviados e revelando uma participação ativa aquando da revisão dos temas.

Tendo em conta as normas de referência para a definição de sucesso em EF, desde o início do estágio pedagógico procurei dar a conhecer aos alunos a forma de avaliação da disciplina. Visto ser uma turma de continuidade de um professor estagiário, estas informações acabaram por ser um reforço de um conhecimento já existente. Pois só a partilha dos objetivos de aprendizagem torna possível aos alunos saber e reconhecer, de forma mais simplificada, os objetivos que perseguem. Concomitantemente, este processo conduziu os alunos a um aumento da motivação para aprender, melhorando o seu interesse e empenho nas tarefas propostas, pelo reconhecimento das etapas e metas a atingir. Para que tal se concretizasse, além do confronto constante com os níveis a desenvolver e as competências a adquirir, foi aplicada uma autoavaliação global (no final de cada período), assim como a autoavaliação das matérias lecionadas (no final de cada unidade) sendo, no entanto mais eficaz no que respeita às matérias de cariz individual devido às dificuldades demonstradas quanto aos JDC nomeadamente quanto à compreensão da dinâmica das matérias e das ações técnico – táticas de cada uma. Este procedimento de autoavaliação realizado pelos alunos no final da unidade assim como os resultados das fichas de autoavaliação próximos da avaliação sumativa provou que os alunos tinham consciência das suas aprendizagens e das suas capacidades de evolução.

No decorrer do ano letivo, e na tentativa já desde a 2ª UE de desenvolver capacidades de relacionamento entre pares e de respeito pelo outro, para além da ficha de autoavaliação já executada foi implementada também uma de heteroavaliação. Esta última levantou algumas dificuldades por parte dos alunos que não assumiam a possibilidade de elegerem um dos colegas como um aluno cooperante e prestável. Acredito que esta atitude, devido ao reforço constante da importância da valorização do trabalho do outro, feita durante as aulas, foi sendo alterada. Mensalmente foram eleitos pela turma, e em conformidade com a minha avaliação, os alunos do mês. Procurando desta forma impulsionar a integração de todos os alunos, e “valorizando o contributo de cada um para a aprendizagem do grupo, sendo importante para o desenvolvimento do sentido de corresponsabilidade no progresso da turma” (Albuquerque, 2010, p.70). Quanto ao grupo de estágio, a cooperação relativa à avaliação foi notória no sentido em que nas reuniões pós-aula os alunos críticos eram constantemente referidos assim como eram discutidas estratégias pedagógicas de intervenção para os mesmos.

O estudo de diferentes estratégias de ensino foi-me recomendado pelas professoras orientadoras, algo a que me dediquei, procurando desenvolver novas formas de lecionar uma mesma matéria. Fator que só foi alcançado com sucesso no final do 2º período letivo.

Indo ao encontro das dimensões de intervenção pedagógica importa referir que existem prioridades enquadradas nas mesmas, que são definidas ao longo do estágio pedagógico. Inicialmente, ou seja, na 1ª e 2ª Etapa de Ensino, as prioridades prendem-se com a gestão e controlo da turma, nomeadamente, Disciplina e Organização.

No entanto, deparei-me com dificuldades relativas à disciplina ao longo de todas as etapas, devido, em primeiro lugar, às características da turma, e em segundo à atitude que transpus para os alunos. Ou seja, o facto de por vezes querer apressar a aula, falar demasiado rápido, levava a que a informação não fosse devidamente transmitida. Tais fatores que condicionaram o comportamento dos alunos, assistindo-se ao oposto do que eu pretendia deles, ou seja, alunos calmos e atentos durante os momentos de instrução. Desta forma, procurei sempre prevenir e remediar comportamentos inapropriados dos alunos e, a meu ver fui assertiva durante a maioria das aulas, isto é, sempre que presenciava comportamentos inapropriados tive uma atitude interventiva obtendo assim uma adequada participação dos alunos nas atividades. Existiu também uma preocupação em conversar com os alunos em particular sobre as suas atitudes. Esta estratégia demonstrou ser bastante benéfica no sentido de verificar um maior empenho e menos comportamentos de desvio por parte dos mesmos. Outro dos problemas identificados

nesta dimensão, patente apenas no decorrer da AI disse respeito ao facto de direccionar o meu discurso a um grupo de alunos (que apresentavam mais comportamentos de desvio), acabando por influenciar a aprendizagem de toda a turma pois os restantes alunos não se focavam na instrução e por consequência não sabiam os objetivos de cada exercício.

Durante a AI e nas etapas seguintes tinha também tendência para falar enquanto os alunos conversavam entre si acabando por não me fazer ouvir. Após identificar esta situação (final da 3ª Etapa), a estratégia utilizada passou por me manter em silêncio até que os alunos se apercebessem que, durante uma aula, deviam evitar as conversas paralelas de forma a ouvir o professor e aumentando assim o seu tempo de prática. Esta estratégia revelou-se proveitosa, sendo, no entanto demasiado morosa. Noutras situações, a opção passou por dividir os momentos de instrução, por exemplo, previamente ao aquecimento efetuar a instrução da matéria de JDC a lecionar e pós-aquecimento a matéria de desportos individuais com reforço de demonstração.

Dado que esta turma apresentava dificuldades de atenção e concentração existiu uma preocupação acrescida com estes momentos. As estratégias foram sendo alteradas, ou subdividindo a instrução para a turma toda ou explicando os exercícios diferenciados junto do grupo de nível. Apesar da evolução nestes momentos ser notória, recorri também a fichas tarefas para apoio às diferentes estações. Senti que os alunos dispersavam rapidamente nos momentos de instrução, acabando por não reterem os objetivos e critérios de êxito essenciais ao desenrolar da aula. Esta dificuldade só foi superada findado o ano letivo, talvez devido ao reforço e exigência constante e à importância que dei aqueles momentos. Os alunos demonstraram reflexão acerca da instrução dada e procuravam desenvolver as competências. Penso que, relativamente às características iniciais da turma, esta foi a minha maior conquista.

Concluída a AI, a opção por grupos de nível pareceu-me adequada para garantir um melhor processo de ensino-aprendizagem. No entanto, recorrendo aos resultados dos testes sociométricos, foi-me possível verificar que existiam diversos alunos que não conseguiriam cooperar em aula. Desta forma, e nas etapas posteriores à AI, procurei utilizar diversos métodos para a formação de grupos (heterogéneo ou homogéneo relativamente ao nível, por género, por preferência dos alunos) de forma a superar as dificuldades e proporcionando por diversas vezes a “interação de alunos com níveis de aptidão diferentes (...) Poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos “mais aptos” aos seus companheiros”. (Jacinto et al, 2001, p.24)

A dimensão clima não foi algo a que me dedicasse tanto no planeamento como nas estratégias a aplicar, todavia penso ter conseguido promover um clima positivo de aprendizagem, no sentido em que os alunos durante as atividades tivessem naturalmente uma relação positiva entre eles, entre aluno-professor e aluno-tarefa. Foi, no entanto, necessário para o grupo de prognóstico mais baixo, ter em atenção a exigência das situações de aprendizagem, não simplificando em demasia as tarefas propostas.

No entanto, relativamente à dimensão de organização, a inconsistência foi evidente, dado que até à 4ª UE, todas as questões como os locais de reunião, momentos de instrução, transições ou formação de grupos eram planeados ao pormenor. Contudo, talvez devido ao facto de, inconscientemente, assumir estas questões como garantidas, o descuido nos planos de unidade foi maior, priorizando o acompanhamento dos alunos com mais dificuldades, ou o FB e o cumprimento do seu ciclo. Obviamente que a condução do ensino nestas aulas foi condicionada o que levou a um reajustamento do mesmo, e a algum desalento pessoal, pois, apesar destas dimensões estarem trabalhadas e definidas como rotinas, não as podemos descurar ou tomar como garantidas, é importante encontrar um equilíbrio entre todas as dimensões, não descurando nenhuma. Importa salientar ainda, que uma aula organizada permite uma evolução mais efetiva das aptidões e competências de cada aluno, sendo que esta organização influencia diretamente o tempo de prática.

Quanto ao deslocamento e posicionamento, estes foram planeados desde a AI, garantindo que todos os alunos eram acompanhados na sua aprendizagem. A dificuldade prendia-se, no entanto, com o controlo à distância e a projeção de voz, dado que no início me focava demasiado no grupo que estava a acompanhar, não observando todos os alunos. Esta dificuldade foi trabalhada ao longo de todo o ano letivo e, apesar de a superar no final deste, como futura docente importa refletir sobre estas questões, de forma a garantir um acompanhamento efetivo da aprendizagem de todos os alunos. A presença em aula e o controlo de todos os alunos é essencial e, na turma que acompanhei, esta questão ganhava particular relevância, dado que, alguns discentes demonstravam diversos comportamentos de desvio quando se encontravam sem supervisão constante. Foi durante a 9ª UE, e dado que o espaço era mais reduzido (Ginásio) e era neste que a turma apresentava mais comportamentos de desvio, que priorizei o controlo e o FB à distância. Visto serem fatores essenciais à aprendizagem dos alunos e cruciais para que garantisse o equilíbrio de questões inerentes à condução das aulas, tais como garantir o empenho e o acompanhamento dos alunos nas tarefas e evitar comportamentos desviantes.

O questionamento constante e o interesse dos alunos acerca das suas aprendizagens e objetivos a atingir levou-me a um aprofundamento do conhecimento didático do conteúdo e de cada aluno (dificuldades e facilidades), efetuado através do estudo do balanço do ano letivo anterior, de todos os registos de avaliação efetuados e da discussão com o NEFMH. Este investimento decorreu na 3ª Etapa, verificando-se a partir desta um aumento do FB e, conseqüentemente, a pertinência, especificidade e direção do mesmo.

Relativamente aos alunos que não realizavam prática na turma do 8º B, estas situações verificavam-se pontualmente. A minha adequação neste sentido relacionou-se com o aproveitamento destes alunos para a execução de ajudas (lecionação de matérias de ginásticas), manipulação do material (responsabilidade por dispor o material e recolher o mesmo), ou se estas tarefas não fossem pertinentes, os alunos tinham como forma de integração e acompanhamento das aulas o preenchimento de fichas de tarefas relativas às matérias abordadas.

Integrado no meu processo de formação, e como definido no Guia de Estágio Pedagógico (2013), experienciei um horário completo de um professor de EF durante uma semana, ou seja, vinte e quatro tempos letivos, incluindo “as horas destinadas à direção de turma, as horas destinadas à atividade de desporto escolar, as horas de reunião do núcleo” este deve ser completado com horas de aulas de turmas de outros professores do GEF.

Ainda de acordo com o mesmo documento, existiu “um período de planeamento conjunto com os professores envolvidos” (Guia de Estágio Pedagógico, 2013, p.10), discutindo o processo de ensino em cada turma. Como forma de preparação, na semana prévia ao PTI procurei assistir às aulas de algumas turmas que iria lecionar com o objetivo de efetuar alguns registos relativamente aos alunos, nomeadamente quanto: ao seu comportamento, aos níveis que evidenciavam (alunos mais e menos aptos) e às rotinas de organização implementadas na turma. Esta observação pretendia garantir que não existisse uma discrepância muito grande entre a aula que iria lecionar e as aulas do professor responsável, tendo sido minuciosa e cuidadosa de forma a não existirem erros, para que daqui surtisse um maior aproveitamento do tempo potencial de aprendizagem.

Indo ao encontro de uma maior experiência e aprendizagem, procurei lecionar turmas de diferentes ciclos de escolaridade, definindo para o 2º ciclo de escolaridade uma turma de 6º ano, para o 3º ciclo, além da turma que acompanhei ao longo do ano letivo, uma turma do 9º ano, e de ensino secundário lecionei uma turma do 10º, e outra do 11º ano.

A opção por estas turmas teve por base além de uma abrangência de todos os ciclos de escolaridade, o objetivo de ganhar mais conhecimento acerca dos métodos de ensino, estratégias pedagógicas e conhecimento do conteúdo das matérias a lecionar, implicando também aprendizagens a nível de adequação do discurso (a diferentes faixas etárias). Ainda importa salientar que esta experiência permitiu desenvolver as minhas capacidades no ensino de níveis mais avançados assim como de matérias em que apresentava mais dificuldades (badminton, dança, atletismo), tal como o conteúdo do *FB* em cada uma das matérias.

Relativamente à condução do ensino à turma de 6º ano, esta foi feita em regime de coadjuvação, apesar de existir divisão da turma, facto é que não liderei a turma no global, excetuando momentos de aquecimento e retorno à calma. Tal aconteceu por opção da professora titular, que necessitava de acompanhar um grupo de alunos (mais aptos) na matéria de voleibol. No entanto, penso que esta aula foi uma boa experiência para o meu processo de formação, apesar das dificuldades sentidas, ao nível da solicitação dos alunos, dado que esta turma implicava uma grande participação na aula assim como uma elevada frequência de *FB*. No decorrer da aula penso ter reagido bem a esta situação, procurando que todos os alunos aprendessem os gestos técnicos e compreendessem os objetivos a atingir.

A leção à turma de 9º ano apesar de ser uma experiência gratificante acabou por não ser marcante, lecionei apenas 45 minutos de aula. Tal situação verificou-se devido ao momento em que o NEFMH e o NEULHT agendaram as semanas de PTI, acabando estas por coincidir com o final do 2º Período letivo e assim, com momento cruciais de avaliação e de atividades das turmas.

Nesta aula foi aplicado o teste de AptF física, vaivém e esta foi semelhante à que desenvolvia com a turma que lecionava (8ºB), em que a turma era dividida em dois grupos distintos, e cada colega conta o número de percursos do seu par. Apesar de garantir o controlo de toda a turma, e uma intervenção adequada, impedindo a paragem imediata após o teste, penso que as aprendizagens que retive para o meu processo de formação não foram significantes.

Quanto ao ensino secundário, as dificuldades e as aprendizagens resultantes desta leção foram bastante relevantes. As aulas foram planeadas em cooperação com o professor titular e ambas implicaram matérias de grande dificuldade como docente.

Numa das turmas, de 10º ano, lecionei o nível E da dança social-rock, e a preparação para esta matéria teve por base a consulta de alguns professores do GEF que me explicaram as progressões adequadas para o ensino da mesma. Apesar de uma

certa desmotivação pessoal quanto ao ensino desta matéria, talvez por não me sentir totalmente à vontade, os alunos demonstraram-se bastante motivados para a sua prática. Dado que, na 1ª aula, o clima se revelou bastante positivo, e os alunos estiveram interessados na sua aprendizagem, a aula decorreu com uma boa intensidade, consegui adequar o discurso à idade em questão e alguns dos alunos conseguiram superar algumas dificuldades / medos na matéria de ginástica de aparelhos. Na segunda aula lecionada a esta turma, o professor titular optou por não lecionar dança, penso que esta alteração levou a alguma desmotivação para a prática de atividade física, sendo esta notória no decorrer da aula. Apesar do reforço constante e da adequação das tarefas ao nível dos alunos, a aula teve algumas paragens.

A maior aprendizagem que retive desta experiência diz respeito à adequação das tarefas ao nível dos alunos, já que, neste caso, a turma apresentava uma grande discrepância de níveis na matéria de ginástica (solo e aparelhos), dado que existiam alunos a trabalhar para competências de nível A e outros alunos estavam a trabalhar competências de nível I, em que ainda revelavam grandes dificuldades. A adequação das tarefas no decorrer da 1ª aula foi difícil, no entanto, apercebi-me do real nível dos alunos e preparei a 2ª aula indo ao encontro das suas necessidades. Para os alunos menos aptos a adequação e as tarefas propostas não se revelaram difíceis, no entanto, e dado que são níveis que normalmente não lecionava (E e A), recorri tanto a professores do GEF como às colegas de estágio para me auxiliarem nas progressões das competências a trabalhar.

A turma do 11º ano constituiu inicialmente o maior desafio a esta atividade, em primeiro lugar, devido ao facto de ter abordado todas as matérias em que senti mais dificuldades durante todo o processo de estágio (dança, atletismo, badminton), assim como, talvez dado que a professora da turma era orientadora do NE da Universidade Lusófona, o nervosismo para lecionar a esta turma era acrescido. Na leção de ambas as aulas, a professora deu-me total liderança da turma, aspeto que me transmitiu confiança na condução do ensino.

As aulas foram planeadas em cooperação com a professora da turma e os objetivos e adequações aos exercícios definidos foram ao encontro das dificuldades dos alunos, procurando garantir sempre FB à distância e motivação para as tarefas definidas. Apesar das dificuldades que sentia, lecionei a matéria de dança, chá-chá-chá deparando-me com algumas dificuldades quanto ao nível da postura, assim como das pegadas adequadas a cada movimento (trocas na meia-volta e volta do par), salientadas posteriormente no balanço junto da professora titular. Esta turma, apesar das diferentes

dificuldades, era bastante motivada e cooperante com o professor, o que proporcionou um clima bastante positivo e uma condução do ensino dirigida para o FB prescritivo e para as aprendizagens dos alunos.

A experiência da semana de PTI constituiu sem dúvida uma aprendizagem essencial para a minha formação, tanto pelos aspetos negativos como positivos já salientados. Quanto à carga horária que esta atividade implica importa salientar o facto de existir uma discrepância enorme quanto ao decorrer de todo o ano letivo, dado que neste estágio pedagógico, o professor estagiário deve acompanhar uma turma, um núcleo de desporto escolar assim como efetuar o trabalho de direção de turma. Nesta semana, a estas funções, são associadas o planeamento, condução e avaliação de mais quatro turmas. A este nível as dificuldades que senti disseram respeito à aprendizagem da noção do esforço que um professor de EF tem que adquirir. Apesar de procurarmos uma grande intervenção em todas as aulas que lecionamos, é importante aprender a selecionar a informação e o FB que transmitimos, pois é essencial que este seja garantido para todas as nossas turmas.

Outro facto que importa salientar relativamente a esta atividade diz respeito ao clima: Será que não senti dificuldades devido ao facto das turmas não me conhecerem e por isso se demonstram mais obedientes? A verdade é que nas turmas a que lecionei as duas aulas, a segunda aula correu com níveis motivacionais inferiores, seria interessante que esta atividade fosse realizada em dois momentos distintos, acompanhando as mesmas turmas, verificando a validade do clima encontrado.

Considero que esta experiência levou a grandes aprendizagens, pude lecionar diferentes anos de escolaridade numa mesma semana e experienciar um horário completo, no entanto, admito que inicialmente a minha motivação para a atividade era enorme e à medida que os erros/dificuldades iam sendo cometidos/sentidas a desmotivação fez-se notar e a minha condução de ensino foi influenciada por isso. Foi após esta experiência que pude assimilar de forma consciente a questão de “aprender com os erros”, pois, apercebi-me que, apesar das aulas não correrem todas da forma planeada ou projetada, é importante que qualquer professor reflita acerca do motivo para que isso aconteça.

Quanto à experiência de lecionação ao 1º ciclo, e como já foi referido no capítulo da Contextualização, faz parte das competências do GEF dar apoio às turmas de 4º ano pertencentes às escolas do Agrupamento, seguindo uma perspetiva de lógica vertical. Este acompanhamento é planeado em cooperação com os professores integrantes do grupo e tendo por base os PNEF. Garantindo desta forma e de acordo com os programas

de 1º ciclo, que “O conteúdo deste Programa assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às actividades (matérias) próprias da E.F. e aos respectivos processos de aprendizagem.” (Ministério da Educação,2004,p.36)

Este acompanhamento efetuado às diferentes turmas de 4º ano das escolas básicas pertencentes ao agrupamento foi feito num regime quinzenal, com o objetivo de lecionar as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) em cooperação com o professora titular da turma. Relativamente ao NE, as professoras estagiárias, em regime de coadjuvação da professora Ana Cristina Carvalho, realizaram a lecionação a duas turmas de 4º ano da Escola EB1 do Lombos às quintas-feiras entre as 15h30 e 17h30.

Desta forma, aquando da realização do previsto em Guia de Estágio (2013), “lecionação da Educação e Expressão Físico-Motora numa turma do 1º ciclo de escolaridade, no seio das escolas do agrupamento”(p.10), já existia algum conhecimento prévio das turmas em questão.

Contudo, o confronto com turmas de 26 alunos, com idades inferiores ao que normalmente lecionava surgiu como um desafio para o qual inicialmente não me encontrava totalmente preparada.

Apesar das turmas serem bastantes distintas quanto aos níveis de capacidade, optei por lecionar a mesma tipologia de aula a ambas as turmas, assim sendo, e com o objetivo de motivar os alunos, o aquecimento foi realizado através de diferentes jogos.

A formação de grupos foi realizada de forma rápida durante o aquecimento, permitindo um *transfer* para as restantes tarefas de aula. O aspeto a melhorar quanto a estes momentos diz respeito à escolha do local a utilizar, dado que os alunos se encontravam de frente para o sol, impedindo uma visualização da professora e das demonstrações.

A organização destas aulas influenciou bastante o processo ensino-aprendizagem, as transições tornaram-se confusas, acabando por adotar um sistema de rotação no decorrer das aulas (estátua, pausa material e troca), fator que devia ter sido planeado atempadamente, garantindo tanto um controlo sobre a turma, assim como uma melhor gestão do tempo.

Como a instrução teve algumas lacunas (devido à falta de planeamento da mesma), tornou-se necessário um acompanhamento a cada estação para explicar os exercícios (especialmente na matéria de voleibol, dadas as dificuldades observadas), que condicionou o tempo específico de aprendizagem para todos os alunos, assim como os

comportamentos de desvio, que acabaram por se mostrar mais presentes que o esperado.

Na 2ª aula, com outra turma, este aspeto melhorou, garantindo um decorrer da aula mais eficaz e, por consequência, mais tempo de prática. Tive em especial atenção o aluno com NEE, que esteve sobre constante supervisão e acompanhamento da minha parte, realizei adaptações ao exercício menos apelativo, assim como aos tempos de transição e garanti um FB mais frequente e adequado à faixa etária em questão.

Apesar de se observarem melhorias entre aulas, a adaptação a estas idades e às regras a que os alunos estão habituados são condicionantes para o decorrer das tarefas de aprendizagem. Neste caso específico, o facto de os alunos esperarem o meu sinal para dar início nas estações (tanto na 1ª como na 2ª aula), influenciou o decorrer das tarefas dado que o tempo específico de aprendizagem foi inferior ao planeado.

Quanto à disciplina e clima de aula, as aulas apresentavam características distintas, relativamente à 1ª, os alunos estavam agitados e não consegui motivá-los para a prática. Na 2ª aula, apesar de estarem calmos, acredito que o facto de ter alterado a minha postura e atitude, adaptado o discurso e utilizado o questionamento como forma de revisão dos critérios de êxito permitiu um maior envolvimento e motivação para a atividade.

Apesar de ter sido efetuada uma reflexão pessoal acerca destas aulas através do preenchimento de uma ficha de autoscopia, existem sempre fatores que o próprio professor tem dificuldade em identificar. Uma das mais-valias deste processo de formação está relacionada com o acompanhamento e discussão constante da condução do ensino, permitindo sempre uma identificação dos pontos fortes e das áreas a melhorar de cada professor estagiário. Neste caso específico, apesar de me ter apercebido que as adaptações realizadas na 2ª aula foram bastantes positivas, a identificação por parte das colegas de estágio e da professora orientadora foi sempre benéfico, tanto em termos de formação, como em termos motivacionais.

Comparando com o ensino efetuado ao longo do ano letivo, a uma turma de 8º ano, as dificuldades sentidas foram tão semelhantes como distintas, ou seja, relativamente ao clima e à disciplina e apesar de revelar evolução quanto ao controlo do grupo/turma, as dificuldades como docente ainda foram notórias. Procurei inicialmente adotar uma postura mais positiva e afável, não garantindo, no entanto, uma atitude assertiva e de autoridade enquanto professora, condicionando inicialmente a aprendizagem dos alunos. Com o decorrer da aula, de forma a controlar os comportamentos de desvio identificados, a alteração da postura tornou-se demasiado

drástica acabando por ser demasiado agressiva para as idades em questão. Facto que me faz questionar quanto à postura a adotar em determinados momentos, à semelhança do que ocorreu nos momentos de condução do ensino à turma do 8º B.

Outro aspeto que se torna importante salientar diz respeito ao controlo à distância, fator prioritário na minha formação, e acabando mais uma vez por se revelar.

Relativamente a aspetos positivos, importa referir que “o estilo motivacional do professor, promotor da autonomia de seus alunos, deve estar presente em todas as situações de ensino” (Rocha, 2009, p.56) e que a minha atitude relativamente ao ensino foi sempre numa perspetiva dinâmica e de entusiasmo, procurando elevados níveis de motivação. Esta característica foi normalmente comum às minhas aulas, não se verificando no entanto, relativamente a uma das turmas de 4º ano, penso que tal aconteceu devido à insegurança que sentia para lecionar estas aulas.

Todavia, a maior dificuldade sentida quanto a este momento de formação e à semelhança do sucedido na semana de PTI, diz respeito ao nível de exigência da profissão de docente de EF, dado que o facto de lecionar diversas aulas ao longo do dia exige, além de uma gestão pessoal do esforço, um conhecimento abrangente tanto das matérias como dos critérios de êxito respeitantes a cada competência. Nestas aulas em específico o facto de não planeamos tão detalhadamente, dado que não existiu uma avaliação, e assim diagnóstico e prognóstico, desde o início do ano letivo, não permitiu uma seleção dos objetivos e das competências prioritárias a desenvolver. Acabando por se tornar difícil definir um foco de atenção e, conseqüentemente tornou-se difícil proporcionar reais aprendizagens. O planeamento das mesmas, não foi efetuado com o detalhe necessário, devido à questão acima referida. Foi, no decorrer das aulas que defini que alunos poderiam efetuar as variantes de dificuldade dos exercícios propostos.

Considero que teria sido benéfico para o processo de aprendizagem dos alunos que no decorrer do ano letivo, aquando da lecionação ao 1º ciclo, tivesse efetuado registos de avaliação, garantindo assim uma diferenciação adequada às reais capacidades e necessidades de cada aluno. Num futuro, e relativamente a cada planeamento é crucial definir os objetivos prioritários para cada aula e grupo de alunos, permitindo um foco de FB e assim, aprendizagens nos alunos.

Relativamente a todos os momentos de lecionação e a todo o processo pedagógico importa salientar os métodos essenciais à minha evolução como docente de EF. Quanto à observação de aulas, o NE elaborou uma ficha de apoio à reflexão pós-aula, de autoscopia (Anexo 4) que, além de nos auxiliar na elaboração dos balanços de UE, nos permitiu refletir de forma organizada acerca das diferentes dimensões do ensino,

constituindo-se como um elemento essencial em particular, ao meu processo de formação, como afirma Onofre (1996), o preenchimento de autoscopias “contribui diretamente para o desenvolvimento e consolidação de uma percepção mais concreta e realista sobre as capacidades e potencialidades pessoais no domínio da formação”(p.92), assim como permitiram também estruturar as conferências pós-aula, com as colegas de estágio e a professora orientadora.

Onofre (1996) defende também que a formação de professores é “um processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente” (p.75). Algo que, Carreiro da Costa (1996) também preconiza, afirmando que a “aprendizagem da profissão docente (...) é algo que o professor realiza durante toda a vida.”(p.9)

No decorrer da minha formação estas premissas fizeram sentir-se apesar de existir algum conhecimento acerca das matérias, existia uma grande necessidade de desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo e a capacidade de refletir acerca do exercício da função de docente. A supervisão pedagógica efetuada ao longo da minha formação foi, portanto, essencial no desenvolvimento destes aspetos, efetuando-se o equilíbrio desejado entre a “supervisão diretiva e não diretiva” (Onofre,1996,p.84), perspetivando a minha autonomia enquanto professora.

A capacidade de reflexão e autoanálise foi crescendo no decorrer do estágio pedagógico, facto que se deveu às diferentes estratégias utilizadas, os frequentes painéis de discussão desenvolvidos ao nível do NE e integrando os restantes núcleos de estágio foram essenciais para superar algumas dificuldades. Estes permitiram que reconhecesse a minha evolução, espelhando-se em maior motivação para a minha formação. Foi também possível identificar pontos cruciais em que deveria desenvolver o meu trabalho, como por exemplo, a necessidade de estudo autónomo no que respeita aos períodos de aquecimento.

Paralelamente a estes momentos, o preenchimento de fichas de autoscopias e de fichas de observação de aula tornaram-se indispensáveis, dado que estas formas escritas permitem uma análise e reflexão individual “sobre determinado assunto ou episódio de formação, que pode ir da clarificação do problema que dá origem ao processo de formação até à consciencialização de sentimentos e ideias referentes ao conteúdo ou processo de formação” (Onofre, 1996,p.92).

Área 2 – Inovação e Investigação

A Área 2 apresentou-se desde um início como um desafio a todo o estágio pedagógico, devido talvez à falta de competências básicas no que respeita à investigação.

A grande dificuldade que esta área traz insere-se na capacidade de definição de prioridades e na iniciativa que o grupo ou o estagiário tem, dado que inicialmente o foco de qualquer estagiário dirige-se para a Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, acabando por dedicar pouca atenção à identificação de problemas do contexto escolar em que se insere.

Segundo o Guia de Estágio Pedagógico (2013), o professor estagiário deve, no decorrer do ano letivo proceder a uma investigação-ação, “estritamente ligada ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional, assim como realizar uma sessão de apresentação do estudo garantindo a compreensão da sua oportunidade e dos procedimentos encetados e propostas realizadas”(p.11).

A simultaneidade entre o estágio pedagógico e a disciplina de investigação educacional revelou-se bastante positiva, dado que esta disciplina atuou como um suporte à investigação-ação a desenvolver no seio escolar. Foi a partir do trabalho desenvolvido nesta disciplina que chegámos à pergunta de partida e à definição da metodologia de análise de resultados. Como forma de percebermos os problemas que atingiam com mais gravidade a EBSC, procedemos a uma entrevista ao diretor da mesma. O facto de a EBSC ser uma escola que no continuar dos anos tem vindo a receber professores em processo de formação de diversas universidades, constituiu uma mais-valia aquando da definição do problema de partida dado que o diretor da escola estava ciente do nosso processo de formação e da importância que estes estudos podem ter para a comunidade escolar.

Assim sendo, a definição do problema de partida, teve como base o alerta do diretor para o maior problema com que a escola se deparava no momento: a indisciplina. Revelou também que estes comportamentos, na sua opinião, tinham por base o incumprimento das regras básicas de sala de aula, dado que professores e alunos interpretavam estas, de diferentes formas. Estas ocorrências não eram de carácter muito grave, no entanto apresentavam uma elevada frequência de registo no GAD. Este facto era comprovado pelo número de ocorrências registadas no decorrer do 1º período letivo: 388. Entre 12 de setembro e 18 de dezembro existiram 388 denúncias de comportamentos desviantes na escola.

Por conseguinte, e após discussão com as professoras orientadoras, definimos a pergunta de partida como sendo: *Qual a perceção de professores e alunos relativamente à indisciplina em contexto de aula?* Como forma de alcançarmos resultados que pudessem responder a esta questão, fomos, em primeiro lugar, analisar a bibliografia existente acerca do tema. Esta análise revelou-se como a maior dificuldade no decorrer do projeto, em primeiro lugar devido à definição de prioridades e em segundo devido à dificuldade de selecionar informação pertinente para o estudo.

Foi com o auxílio da professora orientadora Maria Martins que elaborámos uma tabela de revisão bibliográfica e restringimos a pesquisa em torno dos temas da Ecologia de sala de aula e Gestão do Clima de aula. Apesar desta pesquisa se refletir em resultados bastante positivos, dado que definimos um suporte de pesquisa que nos permitiu desenvolver o estudo, algumas das dificuldades permaneceram, o trabalho colaborativo ainda era reduzido. A meu ver esta situação deveu-se à insegurança de todos os professores estagiários quanto aos processos de investigação e à elaboração de um estudo.

Apesar de considerarmos um tema bastante pertinente e urgente para a comunidade escolar, nenhum dos professores estagiários conhecia os métodos de investigação e de análise de dados. Assim sendo, para desenvolvermos a investigação foi sempre necessário consultar as professoras orientadoras, não se revelando portanto autonomia nesta área. Por conseguinte, considero crucial que à partida todos os intervenientes da investigação percebam os processos inerentes à mesma.

Devido ao elevado número de ocorrências, uma análise à sua totalidade não seria exequível. Foi com recurso ao relatório do 1º período do GAD que verificámos que esta tipologia de comportamentos tinha mais ocorrência no 6º ano (108 denúncias) e no 9º ano (91 ocorrências). No entanto, e dado que a investigação-ação iria ser desenvolvida em conjunto com o NE da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias (NEULHT) juntamente com as professoras orientadoras de estágio decidimos centrar a nossa amostra no 5º e 6º ano de escolaridade. Ainda, como forma de restringir o estudo às possibilidades temporais do estágio e à possibilidade de atuação como docentes, optámos por analisar as ocorrências registadas em contexto de sala de aula.

Assim sendo, analisámos todas as ocorrências disciplinares registadas no GAD durante o 1º período do ano letivo 2013/2014 do 5º e 6º ano de escolaridade. Este processo efetuou-se junto das professoras responsáveis pelo GAD que nos auxiliaram na organização dos processos. Esta análise consistia na leitura de cada ocorrência, retirando da mesma os dados que nos permitiriam verificar a categoria já definida pelo

GAD: quem fez a ocorrência, quem se encontrava envolvido, em que contexto (dentro ou fora da sala de aula) e categorizando novamente o comportamento. Visto esta ser a nossa primeira experiência no processo de categorização, recorreremos às professoras orientadoras para nos auxiliarem na descrição e categorias a considerar. Apesar de ser uma tarefa complexa, devido à abrangência de cada categoria em particular, este foi um processo que se desenvolveu rapidamente. O interesse em conhecer diferentes comportamentos dentro da sala de aula e a forma como eram resolvidos pelo meio escolar revelou-se bastante atrativo.

Dado que a pergunta de partida tinha como objetivo verificar qual a percepção de professores e alunos quanto aos comportamentos de indisciplina, considerámos que a melhor forma de o perceber seria através de entrevistas semiestruturadas, estas permitiram obter as respostas que pretendíamos, não invalidando, no entanto o facto dos inquiridos poderem salientar outros aspetos que considerassem importantes. O guião da entrevista (Anexo 5) foi realizado com base nesse objetivo, tendo em conta o tipo de ocorrências e a sua gravidade, focando sempre, relativamente a cada tipologia de comportamento, as razões que, na percepção do inquirido, levavam à ocorrência, assim como as estratégias de prevenção adequadas.

A seleção dos inquiridos teve por base a informação recolhida da análise das ocorrências do GAD. A partir destas definimos os alunos e professores com registo de ocorrências, em cada ano de escolaridade que poderíamos entrevistar, assim como, por eliminação dos referidos anteriormente determinámos também os professores e alunos sem registo de ocorrências que poderiam ser inquiridos.

Foram realizadas três entrevistas de forma a validar o instrumento e verificámos que, devido à complexidade do guião, os alunos tinham dificuldades na compreensão das questões, assim sendo definimos em grupo quais seriam as adaptações do discurso a aplicar nestes momentos.

A realização das entrevistas pecou em diversos momentos pela falta de persistência dos professores estagiários. Inicialmente, agendar as entrevistas tornou-se bastante difícil, a falta de iniciativa e à vontade para abordar professores e alunos que não conhecíamos atrasou todo o processo. Posteriormente, visto ser o final do período letivo, a disponibilidade horária dos professores era reduzida. Foi necessária a intervenção das professoras orientadoras, no sentido de definirem um dia para aplicarmos as entrevistas aos alunos (aproveitando o dia do Torneio interno de Voleibol) e uma data limite para as entrevistas aos professores (final do 2º Período). Desta forma,

procedemos a 30 entrevistas, coincidindo com 16 alunos, 8 deles com ocorrência registadas no GAD e com 14 professores, 8 com denúncia de ocorrências.

As entrevistas foram então sujeitas a uma análise de conteúdo com o objetivo de possibilitar a comparação das respostas dadas pelos professores e pelos alunos relativamente às estratégias de prevenção e razões justificativas do comportamento.

A categorização revelou-se complicada, a inexperiência no âmbito da investigação e concretamente no que respeita à análise de conteúdo era elevada, mais uma vez, foi com o auxílio da professora orientadora Maria Martins que percebemos o desenrolar deste processo e o aplicámos na sua totalidade.

Apesar de termos validado o guião de entrevista, verificámos, após a análise de conteúdo que nem sempre a entrevista era bem conduzida, nomeadamente na utilização dos exemplos de comportamentos de indisciplina, levando a que alguns dos inquiridos se focassem nas situações apresentadas, não respondendo por vezes ao pretendido, não invalidando no entanto, o tratamento da informação.

Findando a análise de conteúdo, procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos, concluindo que tanto os professores como os alunos da EBSC consideram que, quanto às estratégias a aplicar, o *contacto mais frequente com os E.E.* assim como o *acompanhamento familiar*, era crucial para que existisse uma diminuição dos comportamentos desviantes.

Algo que importa salientar quanto às conclusões do estudo, na opinião de ambos os grupos inquiridos diz respeito à existência de aulas dinâmicas como fator de diminuição de comportamentos de desvio, quando esta característica se verifica nas aulas, os alunos encontram-se mais focados, implicando, no entanto, que o trabalho do professor vá ao encontro de tarefas que sejam desafiantes e adequadas ao nível de aprendizagem de cada aluno, garantindo a diferenciação e a inclusão de todos os alunos, diminuindo-se os comportamento fora da tarefa (Onofre,2000)

Previamente à apresentação do trabalho de investigação-ação e em concordância com a professora orientadora Ana Cristina Carvalho e com a professora orientadora no NEULHT considerámos que existirem duas apresentações acerca do mesmo tema na mesma escola não faria sentido. Assim sendo, e trabalhando em cooperação, auxiliámos os colegas com o tratamento de dados e procurámos discutir os aspetos que eram ou não comuns entre os anos de escolaridade analisados, de forma a procedermos a uma apresentação lógica, estruturada e dinâmica.

O momento da sessão de apresentação do trabalho realizado sofreu diversas alterações, devido aos fatores descritos previamente. Acabando por ocorrer no

dia 7 de maio, no auditório da EBSC e contando com a presença de 21 professores e um colega de outro NE.

O facto de alterarmos a data de apresentação diversas vezes e acabarmos por apresentar apenas no 3º período letivo condicionou tanto a afluência como o impacto que o estudo poderia ter no contexto da EBSC.

Na data escolhida para a apresentação já estavam agendadas cinco sessões de apresentação de outros núcleos de estágio (condicionando a presença de colegas de outros núcleos de estágio), e apesar de termos definido um dia da semana em que não existem aulas à tarde (quarta-feira), com o intuito de garantir a presença de vários professores, é neste dia que se realizam diversos apoios, impedindo a presença de alguns professores da EBSC. Outro dos fatores que pode ter influenciado a afluência à sessão diz respeito à divulgação da mesma, dado que, apesar de esta ter sido efetuada através de afixação de cartazes e distribuição de *flyers* antecipadamente, poderiam ter sido feitos convites pessoais, dado que muitos dos professores não passam muito tempo na sala dos professores, local onde foi divulgada a sessão.

Quanto ao impacto que o estudo poderia ter na escola, foi notório, após a apresentação, o interesse demonstrado pelos professores. Teria sido benéfico para mim enquanto formanda, como para a escola, desenvolver o tema quanto às estratégias propostas nas entrevistas (por exemplo: promover momentos de discussão acerca deste tema), e procurar envolver os E.E. na resolução da problemática.

O que pude retirar da sessão de apresentação, utilizando como suporte um inquérito de satisfação preenchido pelos presentes, foi o facto de estes considerarem o tema pertinente e adequado ao contexto da escola, demonstrando durante toda a sessão interesse em participar e debater as questões apresentadas, no entanto, e apesar do interesse demonstrado, o debate final não foi bem conseguido. Apesar de não ter sido orientado pelo NEFMH, poderia ter sido desenvolvido e melhorado de forma conjunta.

Esta investigação mostrou-se bastante proveitosa para mim, não apenas no meu processo de formação mas também porque o facto de investigar a indisciplina e as estratégias de prevenção destes comportamentos permitiu perceber algumas questões quanto à condução do ensino principalmente no que respeita aos desafios adequados aos níveis dos alunos (diferenciação), e a importância da boa relação entre o professor e aluno, que previne consideravelmente estes comportamentos no decorrer das aulas. Ainda considero que relativamente à fase de aplicação das entrevistas, apesar de constituir um desafio em termos de à vontade com professores de outros grupos disciplinares, possibilitou a integração na comunidade escolar.

Por último, mas igualmente importante, a dedicação e o tempo despendido neste estudo implicou um grande trabalho em conjunto tanto no NEFMH como com o NEULHT, o que levou a melhorias em termos de relacionamento e trabalho de cooperação. Em termos de futuro como docente, esta experiência permitiu-me perceber a forma de organização de um estudo inserido dentro de uma comunidade escolar receptiva à inovação no processo ensino-aprendizagem, e compreender a importância deste tipo de iniciativa numa escola. Paralelamente permitiu ganhar competências no que respeita à revisão bibliográfica, assim como algum conhecimento relativamente à análise de conteúdo.

Conhecer a perspectiva de diferentes professores quanto a esta temática foi sem dúvida importante no meu processo de formação. As diferentes formas de lidar com os comportamentos de indisciplina foi crucial para ganho de autonomia na escola e em contexto de aula, pois todos os professores se deparam com algumas dificuldades no confronto com diferentes alunos, e, apesar de não existir um comportamento padrão a adotar para estes casos, que resulte com todos os alunos da mesma forma, este estudo permitiu-me conhecer diversas formas de lidar com um mesmo problema.

Nesta fase, retive as estratégias propostas, e aprendi diferentes formas de lidar com diferentes faixas etárias (professores e alunos), através da adequação do discurso e postura consoante o indivíduo entrevistado, capacidades estas que considero essenciais ao meu futuro.

Área 3 – Participação na Escola

Relativamente à minha participação na escola importa destacar a intervenção ao nível do Desporto Escolar no núcleo de Corfebol, assim como nas atividades desenvolvidas no âmbito do PAA do GEF, organizadas pelo NE: Torneio do Jogo do Mata e Torneio interno de Voleibol.

A opção pela modalidade de Corfebol surgiu pelo facto de ter preferência pelos JDC, ter um completo desconhecimento da modalidade em si e pela necessidade de lecionar a alunos numa faixa etária mais reduzida (5º e 6º ano de escolaridade).

A forma como integrei este núcleo foi ao encontro dos objetivos definidos no Guia de Estágio para o ano letivo 2013/2014. Em cooperação com o professor responsável pelo núcleo, garanti uma “coorganização e promoção do ensino e o treino da modalidade assim como a participação em iniciativas de intervenção na escola” (Guia de Estágio

Pedagógico,2013, p.13), dado que o trabalho foi desenvolvido num registo de grande autonomia.

Inicialmente todas as decisões eram discutidas após os treinos com o professor responsável, no entanto, rapidamente ganhei a desejada autonomia, permitindo-me desenvolver capacidades na gestão e controlo de treino. A organização, os exercícios a aplicar e a seleção dos grupos de trabalho eram definidos por mim o que levou a um maior conhecimento de cada atleta e das suas capacidades específicas.

Embora existisse algum desconhecimento da matéria de Corfebol *a priori* e do planeamento não ter sido definido inicialmente com o professor responsável, procurei investir no estudo autónomo da modalidade, assim como na discussão com alguns professores do GEF e treinadores do clube de Corfebol local. Desta forma, todos os treinos eram planeados antecipadamente, não sendo no entanto, articulados com o professor responsável. Através de uma análise crítica no final de cada treino estabelecíamos o que era essencial continuar a trabalhar e as discrepâncias existentes entre os diferentes alunos. O trabalho de coadjuvação quanto a este aspeto não se fez sentir. As competências que adquiri quanto ao planeamento surgiram maioritariamente da minha autonomia, acabando por não usufruir do conhecimento e da experiência que o professor responsável detinha.

Com o decorrer do tempo, senti a necessidade de fazer algumas modificações no processo de treino dado que verifiquei que existia alguma desmotivação, levando ao abandono da modalidade por parte de alguns alunos. Inicialmente os exercícios aplicados eram de jogo simplificado, “exercícios critério em superioridade numérica, do mais simples para o mais complexo (2x1; 3x2; 4x3),até ao jogo formal de monocorfebol (4x4)” (Santos,2013,p.2).

O treino de quarta-feira, devido ao elevado número de alunos ainda se destinava ao treino dos aspetos técnico-táticos, no entanto procurei alterar o processo de treino quanto ao ritmo e desafio existentes. Ao longo do ano letivo estes treinos evoluíram acabando por aplicar circuitos de trabalho de técnica de lançamento com desenvolvimento da AptF, criando-se alguns desafios de execução e proporcionando uma maior motivação. Também a utilização de materiais diversos para os alunos se manterem focados nas tarefas de aprendizagem (por exemplo: arcos, bolas medicinais, cordas) foi uma estratégia a que recorri em diferentes momentos.

O aumento da responsabilidade da minha parte pelo núcleo, no decorrer do ano, levou a uma preocupação e reflexão acerca das aprendizagens dos alunos, procurando, através de estudo autónomo novas estratégias e exercícios que mantivessem os alunos

interessados e motivados para a prática. Paralelamente discuti exercícios com professores do GEF e analisei os jogos formais (em torneios), procurando obter informações acerca das maiores dificuldades e facilidades dos alunos aquando da competição.

Esta última estratégia revelou-se bastante positiva, levando a momentos de discussão no decorrer dos torneios, acerca do jogo e do que os alunos observavam em cada situação específica, assim como, posteriormente, permitia que os alunos refletissem acerca das suas prestações assim como da prestação dos colegas.

Este registo permitiu também um planeamento mais eficaz do processo de treino, dado que, desta forma obtive um registo das maiores lacunas, restringindo e direcionando o processo de treino às questões de concretização dos lançamentos (já observado no 1º período letivo) e à ocupação de espaços, tornando-se prioridades de trabalho no treino.

Quanto à atividade externa, o núcleo de Corfebol participou em quatro provas interescolas, sendo que duas delas a EBSC foi a anfitriã. O primeiro encontro ocorreu no dia 30 de novembro e contou com a presença de sete escolas, um total de 123 participantes divididos por 24 equipas, sendo 3 destas pertencentes ao nosso núcleo. Os escalões que competiram neste torneio foram infantis e iniciados, no entanto a nossa escola participou apenas com equipas infantis.

Dado que, tanto eu como o professor responsável pelo núcleo não nos encontrávamos à vontade na organização de torneios desta dimensão, o planeamento deste foi efetuado em parceria com uma professora do Agrupamento Escolas de Carnaxide. No entanto considero que como núcleo deveríamos ter demonstrado mais iniciativa e autonomia quanto a este aspeto, podendo, por exemplo solicitar ajuda aos colegas do GEF (que detinham experiência na organização de atividades deste âmbito). Desta forma, acabei por apenas adquirir algumas competências quanto à organização do espaço e dos recursos materiais necessários.

Em consonância com os professores das outras escolas apercebemo-nos que esta estrutura de competição não era a mais adequada às aprendizagens dos alunos, dado que, devido ao elevado número de equipas e de jogos (48 jogos, em 3 campos em simultâneo), o tempo de prática dos alunos era bastante reduzido levando por vezes à desmotivação. Desta forma foi proposto que a competição fosse dividida em dois grupos, de acordo com a zona geográfica de cada escola ou clube, obtendo-se dois grupos distintos.

A minha cooperação na organização e planeamento do 1º torneio permitiu-me fazer um *transfer* para a organização e planeamento do torneio do Jogo do Mata, que se realizou umas semanas depois, nomeadamente quanto às dificuldades no controlo dos alunos dentro do pavilhão, proibições de comer, conhecimento dos horários, utilização do quadro eletrónico, entre outros.

No fim de semana, dia 1 de fevereiro, ocorreu o 2º torneio de Corfebol na escola de Carnaxide. O processo de preparação para este torneio foi efetuado sempre num regime de parceria, e, durante o torneio, à semelhança do torneio anterior fiquei responsável pela constituição das equipas assim como da sua organização e gestão aquando do torneio. Este aspeto permitiu-me consolidar questões como o controlo do núcleo, assim como garantiu uma maior interação e integração junto dos professores de outras escolas.

Também no dia 15 de Março de 2014 a EBSC recebeu nas suas instalações um encontro de Corfebol. Devido às competências adquiridas previamente, a organização do quadro competitivo e gestão do torneio foi dirigida na sua totalidade por mim e pelo professor responsável pelo núcleo. Apesar de ainda existirem algumas dificuldades, nomeadamente a necessidade de adaptação do quadro competitivo devido à ausência de uma das equipas, o torneio decorreu num clima bastante positivo e sem grandes constrangimentos.

Como já referido, a presença e coorganização de alguns encontros permitiu-me adquirir algumas competências de organização de eventos desportivos dentro da comunidade escolar. As questões de planeamento de atividades, requisições de material e autorizações necessárias são agora tarefas evidentes para qualquer evento.

O núcleo de Corfebol, do qual fiz parte, desenvolveu, em diversos momentos treinos com o Clube de Corfebol da Quinta dos Lombos, indo ao encontro do objetivo definido no PE, “Reforçar as parcerias entre a escola e os outros agentes desportivos” (Agrupamento de Escola de Carcavelos, 2012-2015, p.28). Inicialmente esta parceria tinha como objetivo a captação de jogadores para o clube, no entanto, o facto de possibilitarmos a presença e participação dos técnicos nos treinos do DE levou a um trabalho de cooperação. Estes treinadores auxiliaram-nos no ensino da modalidade, propondo diferentes exercícios e proporcionando treinos com uma grande motivação para os alunos. Ainda permitiu discutir algumas estratégias de ensino e conhecer melhor o Corfebol em termos de processo de treino, estratégias e FB adequado a cada situação. Procurei também agendar um jogo amigável, de forma a motivar os alunos a voltarem aos treinos (devido ao decréscimo nas presenças no 2º período, que passou de uma

média de presenças por treino de 8 para 5 alunos), no entanto, devido à indisponibilidade horária do clube este não se verificou.

No que concerne aos objetivos “promover a diversidade de oferta desportiva aos alunos da escola e dar continuidade aos núcleos já existentes” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015, p.28), o Corfebol era um núcleo de continuidade, existindo portanto concordância com um dos objetivos referidos. Ainda, quanto à diversidade desportiva, o núcleo que integrei era um dos vários existentes na escola, existindo constante comunicação com os restantes (diversos alunos inscritos no Corfebol, estavam também inscritos e competiam noutros núcleos). Assim sendo, proporcionou-se uma oferta desportiva diversa, procurando-se que os alunos participassem no máximo de atividades que pretendessem.

Segundo o Projeto Educativo, o DE tem como objetivo “oferecer aos alunos a possibilidade de adquirirem competências como fator de recuperação, desenvolvimento ou complemento em relação ao seu currículo de EF”. (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015, p.28)

Este núcleo cumpriu a meu ver, o objetivo supracitado, em primeiro lugar devido às características do Monocorfebol, que é lecionado no escalão em questão (infantil B), visto que as competências que desenvolve vão ao encontro do nível I da maioria dos JDC (Passe, desmarcação, defesa individual, ocupação racional do espaço). Em segundo, para alguns dos alunos inscritos no núcleo, os treinos surgiram como apoio à disciplina de EF, verificando-se grandes evoluções nas competências referidas.

No que concerne à organização de uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades da escola, o NE em cooperação com o NE da Universidade Lusófona organizou o Torneio do Jogo do Mata para os 4º e 5º anos do agrupamento e o Torneio Interno de Voleibol.

O torneio do Jogo do Mata teve lugar no dia 16 de dezembro de 2013. Esta atividade estava prevista no PAA e, de forma a aperfeiçoar a sua organização, analisámos o documento de balanço da mesma atividade do ano letivo anterior, assim como, perspetivando melhorias e inovação planeámos uma atividade de dança complementar ao torneio, procurando desta forma evitar os elevados tempos de espera.

Esta atividade decorreu no pavilhão desportivo da EBSC que foi dividido em 3 campos, onde decorreram jogos em simultâneo, assim como foram delimitadas zonas de descanso para cada turma participante. De forma a garantir esta organização, além dos professores estagiários, contámos ainda com a turma de Apoio à Gestão Desportiva. Estes alunos tiveram um papel essencial no decorrer da atividade, dado que foram os

responsáveis pela arbitragem e controlo dos campos. Contámos ainda com o apoio da turma de 10º ano de Turismo, que desempenhou funções de secretariado, receção e acompanhamento das equipas.

Estiveram presentes as oito turmas de 5º ano de escolaridade da EBSC, e seis turmas de 4º ano, das cinco escolas do AEC. Quanto à divulgação da atividade a primeira exposição foi realizada na reunião do GEF, duas semanas antes da data do Torneio. Na semana prévia à atividade foi ainda enviado um *e-mail* ao coordenador do GEF, para que este transmitisse a informação aos professores do 5º ano, de forma a garantir que todos os docentes de EBSC tivessem conhecimento da atividade. No decorrer da mesma semana foram colocados folhetos informativos nos *dossiers* de todas as turmas de 5º ano de forma a garantir que todos os professores acompanhavam as suas turmas, durante o seu horário, no dia da atividade. Foram ainda afixados cartazes e avisos na sala dos professores referentes à realização do Torneio com todas as informações inerentes ao mesmo.

As dificuldades com que nos deparámos no decorrer do torneio disseram respeito à postura e comportamento dos alunos que apoiaram a organização do evento. Apesar de ter sido dada a formação essencial ao desempenhar de funções, na realidade os alunos da turma de apoio à gestão desportiva não se encontravam preparados para as funções de arbitragem. Ainda, os alunos que se encontravam nas mesas de apoio aos campos apresentaram diversos comportamentos fora da tarefa (atender o telemóvel, sair da sua função para ir comer, etc).

Tendo em conta os acontecimentos relatados anteriormente posso afirmar que a formação dada não foi suficiente, permitindo que os alunos agissem da forma que pretendiam. Seria importante que esta formação fosse efetuada de forma regular e não pontualmente como aconteceu. Esta além dos assuntos lecionados, deve também deve abordar as implicações práticas sobre a nossa supervisão, ou seja, em situação real observar os alunos na aplicação das regras dos torneios.

Quanto a esta questão a nossa postura foi bastante assertiva intervindo sempre que estes comportamentos eram verificados, assim como reunimos com alguns dos alunos e reforçámos a importância do seu papel para o bom funcionamento da atividade. O meu papel no decorrer do torneio foi essencialmente ao nível do planeamento e operacionalização, sendo que no dia da atividade procurei agir em função das necessidades e estar disponível para qualquer eventualidade.

À semelhança do torneio descrito anteriormente, também o torneio interno de voleibol foi organizado em parceria com o NEULHT que decorreu nos dias 31 de

março e 01 de abril e que contou com a participação de cerca de 620 alunos (Capela, Cláudio & Santos, 2014), devido a este facto planeámos o torneio em pormenor, no entanto, esta preparação não se refletiu no decorrer do torneio.

A preparação do torneio teve por base o balanço da atividade do ano letivo anterior, o NEFMH e o NEUHTL procurou inovar em função das propostas deste, definindo os prémios *fair-play*. O intuito da introdução destas regras era desenvolver o respeito pelo adversário, pelos árbitros e pelo material, sendo penalizada (em pontos concretizados) a equipa que não cumprisse estas regras. Esta adaptação implicou a aplicação de algumas regras do jogo e, conseqüentemente novas aprendizagens para os alunos árbitros.

Contrariamente ao esperado, este Torneio revelou mais aspetos negativos que o Torneio do Jogo do Mata. Nomeadamente ao nível das discrepâncias de critérios na aplicação das regras de jogo, à postura e atitude das turmas de apoio ao torneio. Estes alunos revelaram falta de pontualidade, pouca autonomia relativamente às tarefas previamente definidas assim como pouca motivação para a participação.

Apesar dos alunos que prestaram apoio ao torneio desempenharem funções idênticas ao anterior (árbitros e mesas), neste também se verificaram dificuldades na aplicação das regras de jogo. Ficou patente que uma formação contínua e específica é crucial para que as atividades sejam operacionalizadas conforme o planeamento. Considero ainda que no decorrer do torneio se verificou uma falta de controlo dos campos que também pode ter influenciado esta situação, situação que poderia facilmente ser colmatada se tivéssemos integrado os professores do GEF na organização do Torneio.

Ainda de salientar o facto de neste torneio não ter existido possibilidade de discussão do regulamento do Torneio com o GEF, o que levantou algumas questões no decorrer do mesmo (regras do 2x2, tamanho do campo no 4x4 por exemplo). Apesar de procurarmos inovar com a entrega dos prémios *fair-play*, em termos operacionais tal não foi exequível dado que as equipas conforme eram eliminadas saíam do recinto, não dando oportunidade para a entrega dos diplomas.

Tanto no Torneio do Mata como no Torneio de Voleibol a minha intervenção foi sempre ativa procurando dar resposta às dificuldades encontradas, acabando, no entanto por ser difícil delegar responsabilidades aos outros professores da organização. Muito se deveu à pouca procura dos mesmos aquando da organização do torneio, e da ausência de definição de tarefas específicas para cada professor do GEF.

Julgo, no entanto, que ambas as atividades acabaram por aproximar os diferentes intervenientes da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários).

Em termos pessoais e profissionais, penso que a integração neste tipo de atividades é bastante benéfica, dado que me permite ganhar um grande conhecimento e conseqüentemente um maior à vontade no que respeita a estas situações. Discutir orçamentos, falar com os professores, explicar aos funcionários as suas funções, dar formação a alunos que não acompanhamos diariamente, implica uma grande capacidade de responsabilidade, iniciativa e maturidade, que se foi desenvolvendo no decorrer do estágio.

Área 4 – Relação com a Comunidade

Segundo o Guia de Estágio Pedagógico para o ano letivo 2013/2014, o professor estagiário deve, nesta área, realizar o estudo de turma e o acompanhamento da direção de turma, ou seja, acompanhamento das interações entre a escola e a família, e o acompanhamento direto dos alunos da turma que acompanha, neste caso, uma turma de 8º ano.

A pertinência deste acompanhamento no âmbito de um estágio pedagógico envolve o desenvolvimento de competências específicas no decorrer do ano letivo, nomeadamente auxiliar o trabalho do DT, ao nível da preparação, condução e secretariado de reuniões de CT e de reuniões com os E.E., procurando evitar o tratamento exclusivamente burocrático dessas funções (Guia de Estágio Pedagógico, 2013, p.14)

Como defini no projeto desta área, pretendia atingir autonomia no acompanhamento da professora DT e um conhecimento específico de cada aluno integrante da turma de 8º ano. No que respeita às competências específicas posso afirmar que concluindo este ano letivo, estas foram atingidas, dado que inicialmente, em coadjuvação com a professora DT e procurando promover o sucesso educativo de todos os alunos, procurei conhecer todos os discentes da turma. Para que esta tentativa de conhecimento fosse possível realizei uma análise aos *dossiers* individuais (processos), aos inquéritos dos discentes, culminando estas atividades em diagnósticos e caracterização da turma. Ainda a cooperação com a professora DT foi constante e, além das tarefas inerentes às reuniões do CT e dos E.E, procurei estar sempre presente e ter iniciativa no que concerne à lecionação da disciplina de Formação.

No início do ano foi efetuado o estudo da turma e caracterização da mesma, quer através de inquéritos preenchidos, quer através da aplicação de testes sociométricos. Esta caracterização foi apresentada no primeiro CT, permitindo que todos os professores tivessem um conhecimento mais aprofundado dos alunos da turma e das suas relações interpessoais. No entanto aquando da análise dos testes sociométricos, não tive em conta os resultados das escolhas recíprocas dos alunos. A formação de grupos e os objetivos definidos para a AI, o desenvolvimento da cooperação e entreajuda entre todos os alunos foram condicionados pelo facto da não compreensão das preferências grupais existentes na turma.

Apesar das reuniões de CT não serem frequentes, existiu uma frequente partilha de informações entre os professores relativamente aos alunos mais problemáticos (com mais comportamentos de desvio, ou mais dificuldades). Esta partilha era efetuada através de conversas informais, em que o objetivo passava por perceber a origem destes comportamentos e se eram semelhantes entre disciplinas. Esta iniciativa foi ao encontro dos objetivos definidos por mim inicialmente no projeto de Direção de Turma designadamente: “Solicitar periodicamente informações aos Professores sobre comportamento e aproveitamento dos alunos e informá-los sobre os mesmos assuntos bem como sobre a assiduidade dos alunos” (Santos, 2013,p.6).

Como referido, a minha presença nos CT foi frequente, no entanto, inicialmente demonstrei uma atitude pouco interventiva, com o objetivo de aprendizagem das funções de DT e dos procedimentos a seguir em cada uma destas reuniões, demonstrando, nas mesmas, disposição para resolver qualquer problema que surgisse. Na reunião de avaliação de final de período, tive uma participação mais ativa, nomeadamente no apoio direto à DT quanto à reformulação da Ata e à verificação da Pauta Final.

No que respeita à vertente DT – EE, estive presente em todas as reuniões com os EE que aconteceram no horário de atendimento, intervindo quando oportuno. Num dos atendimentos foi solicitada a minha presença, dado que o EE da aluna tinha algumas dúvidas relativamente ao empenho e à aprendizagem da educanda na disciplina de EF. Todos os atendimentos realizados foram bastante gratificantes, permitindo diversas aprendizagens, não só no que respeita ao conhecimento de outros aspetos da vida dos alunos mas também na forma como os EE e os DT lidam com as diferentes informações.

Na primeira reunião com os EE, foram transmitidas as informações relativas aos apoios, projetos e clubes existentes na escola, assim como foram comunicadas as alterações ao regulamento interno de EF.

O trabalho desenvolvido nas aulas de Formação durante o 1º Período letivo foi ao encontro do desenvolvimento do espírito cívico, responsabilidade, trabalho e entreatada. Em cooperação com a DT foram definidas estratégias de adequação das regras de saber-estar e de participação na sala de aula. Ao longo do período foram implementadas estratégias de treino de entrada na sala, instituídas regras de participação e reforçados os comportamentos adequados em sala de aula.

Paralelamente foi criada a “caixa das reclamações”, em que os alunos poderiam deixar em todas as aulas de Formação, um papel anónimo a relatar situações que não fossem do seu agrado, tanto da escola, como dos professores, ou dos seus colegas de turma. Esta estratégia surgiu dado que os alunos demonstraram diversas vezes desagrado com diversas situações, não sabendo no entanto a melhor forma de as expor diante dos seus colegas. A adesão à “caixa” foi elevada, e em cooperação com a DT era feita a análise dos problemas apresentados e a procura da melhor solução para estes, por exemplo, discutir com o professor da disciplina os problemas relatados.

Este trabalho e reforço de regras de saber estar foi essencial e permitiu um *transfer* para a Área 1 do estágio pedagógico, dado que a minha presença nestas aulas garantia um conhecimento específico das regras abordadas e da forma como eram instituídas. Existia portanto um paralelismo entre as aulas de Formação e de EF na forma de ensinar as regras de saber estar em sala de aula.

Iniciando o 2º período e apercebendo-me do trabalho essencial que o DT detém, assim como da importância das aulas de Formação na relação aluno-professor tornou-se premente um planeamento adequado (Anexo 6) e ajustado às necessidades dos alunos no seu processo ensino-aprendizagem garantindo, desta forma, um dos objetivos do papel de DT.

Segundo a Lei nº 51/2012 nº 2, artigo 41.º o DT:

(...) enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem. (p.5115)

O planeamento das aulas de Formação, que incidiu na abordagem aos hábitos e métodos de estudo, surgiu na sequência das classificações obtidas no final do 1º período

pela turma, que ficou aquém do esperado (trinta e sete por cento dos alunos com nível inferior a três) e, em consonância com os professores do CT tornou-se uma prioridade nas aulas de formação desenvolver metodologias e hábitos de estudo (Ata do Conselho de Turma para avaliação, 2013)

Promover o trabalho a pares permitiu desenvolver a cooperação, entreajuda e respeito pelos colegas garantindo assim uma eficiente gestão de conflitos (já trabalhada durante o 1º período letivo). Paralelamente procurámos que os alunos desenvolvessem capacidades de consciencialização acerca das aprendizagens e reflexão sobre os seus próprios pensamentos, e assim, sobre o pensamento dos seus pares. De uma forma global, os alunos da turma melhoraram a sua postura na sala de aula, revelando-se mais empenhados, concentrados e cooperantes nas atividades propostas em sala de aula.

Nas aulas de Formação os alunos estiveram a desenvolver metodologias e práticas de estudo. O balanço de tais medidas foi positivo, acima de tudo, porque se conseguiu identificar alguns problemas de falta de metodologias, dificuldades em organizar e planificar o estudo, como também dificuldades estruturais em compreender tipologias de questões evidenciadas em fichas-modelo, que afetavam, não só o desempenho escolar dos alunos, como a meu ver a sua autoestima. A turma foi organizada em grupos de trabalho, de forma a que os alunos com mais facilidade em desenvolver a técnica do resumo ou de esquema, pudessem ajudar os outros.

No balanço final do 2º período que foi solicitado aos alunos, estes demonstraram unanimemente grande interesse em continuar o trabalho encetado. Ainda assim, apesar de serem agendadas as matérias a trabalhar com antecedência, certos alunos nem sempre se fizeram acompanhar dos materiais necessários, tais como as sebatas para fazer os resumos e esquematizar a matérias e/ou os manuais escolares, o que fazia com que, por vezes, houvesse alunos, que não acompanhavam o ritmo de trabalho geral da turma (Ata do Conselho de Turma para avaliação, 2014).

Em todas as atividades inerentes a esta área adotei sempre uma postura ativa procurando demonstrar sempre capacidade de cooperação, respeito e cordialidade na execução de todas as tarefas dirigidas à direção de turma: planeamento de reuniões, receção de E.E, elaboração/ reestruturação da ata, discussão do planeamento e condução das aulas de Formação. No decorrer deste processo procurei esclarecer todas as dúvidas quanto às funções de DT junto da professora ou das professoras orientadoras.

Ainda importa salientar o facto de ter o privilégio de acompanhar a turma em visitas de estudo, que se revelaram importantes ao meu desenvolvimento como profissional.

As aprendizagens que adquiri foram bastante enriquecedoras, na medida em que me permitiram desenvolver um conhecimento mais aprofundado da comunidade escolar e do sistema de ensino. A participação nas aulas de Formação possibilitou-me mais um momento de contacto com a turma dando-me oportunidade de trabalhar ainda questões essenciais à condução do ensino (por exemplo, regras de saber estar em sala de aula).

Também inserido no âmbito de participação na comunidade escolar, o NEFMH (duas das estagiárias) prestou apoio na disciplina de EF a uma turma de 6º ano. Esta oportunidade surgiu após uma reunião do grupo de EF, em que a docente titular da turma demonstrou ter dificuldades no controlo dos alunos e em garantir aprendizagens devido às características específicas da turma.

Esta turma de 6º ano foi constituída tendo como objetivo agrupar os alunos do mesmo nível de aprendizagem (com muitas dificuldades), que tinham obtido três ou mais níveis inferiores a três no ano anterior (5º ano), assim como dois alunos com NEE, justificando-se desta forma o facto de ser uma turma reduzida (com 18 alunos). Posta esta situação a escola decidiu que apenas nas disciplinas de Inglês, História e Geografia de Portugal, Português, Matemática e Ciências Naturais se justificava um ensino apoiado por dois docentes, de forma a garantir a recuperação de todos os alunos.

O papel como professora coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem passou por apoiar a docente responsável no controlo e ensino de um grupo de alunos (normalmente o grupo do género masculino) nas matérias lecionadas, ou por definir e acompanhar as atividades para duas alunas com NEE que apresentavam um Currículo Específico Individual (CEI). Na disciplina de EF a adaptação era realizada ao nível dos critérios de cada matéria lecionada, tendo por base as perícias e manipulações, requerendo assim um trabalho diferenciado da turma. Para tal, foram definidos diferentes circuitos e exercícios a aplicar com a colega estagiária Catarina Cláudio, dado que, este acompanhamento era feito alternadamente.

O apoio e acompanhamento dado a estes alunos passaram também por compreender o seu historial (análise dos processo individuais dos alunos) e as suas capacidades (discussão com professores de outros departamentos que lecionam a turma, presença nos CT).

Esta experiência permitiu um maior contacto com as diferentes matérias, por vezes matérias ainda não lecionadas na turma que acompanhava, como foi o caso da

dança, do ténis e do lançamento do peso, o que levou a um maior conhecimento pedagógico do conteúdo acerca das mesmas e de diferentes formas do seu ensino. No entanto, considero que as maiores aprendizagens que retive desta experiência disseram respeito à diferenciação do ensino efetuada para as alunas com CEI, assim como quanto às diferentes estratégias de controlo da turma, prevenção e remediação da indisciplina.

Relação entre áreas

Como definido no Guia de Estágio 2013/2014, o estágio pedagógico encontrava-se subdividido em quatro áreas distintas, analisadas anteriormente. No entanto, importa aqui referir de que forma se encontram relacionadas e como se influenciam mutuamente.

Numa primeira instância, considero que as áreas que mais se interligam são a 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem e a 4 – Relações com a Comunidade, por tudo o que uma permite à outra, ou seja, o facto de acompanhar a direção de turma do 8º ano que lecionava enquanto professora estagiária de EF trouxe sem dúvida mais-valias quanto ao conhecimento da turma. Todas as tarefas inerentes às funções desempenhadas pelo DT, o acesso aos processos dos alunos, lecionar mais uma hora por semana (Formação), assim como realizar o estudo de turma levou a uma maior objetividade quanto à formação de grupos e a um maior conhecimento dos alunos individualmente em diferentes contextos.

A área 2 do meu estágio pedagógico foi desenvolvida no âmbito da indisciplina, como já explicado previamente. Este tema relacionou-se diretamente com a área 1 dado que me permitiu expandir o conhecimento quanto às estratégias de prevenção e remediação de comportamentos de indisciplina, possibilitando a aplicação das mesmas no âmbito da área 1.

Considero ainda que o estudo desenvolvido nesta área me trouxe um maior à vontade enquanto coadjuvante da professora diretora de turma (papel desenvolvido na área 4), na medida em que o instrumento utilizado na aplicação do estudo implicava um contacto direto com professores e alunos, implicando por consequência uma maior confiança e autonomia na exposição da minha opinião e na discussão de estratégias adequadas às necessidades dos alunos, imprescindível nas reuniões com os E.E.

O estudo desenvolvido na área 2 garantiu-me também uma maior integração na comunidade escolar e um maior conhecimento relativamente às dinâmicas e relações existentes na mesma.

A área 3, Participação na Escola, encontrou-se intimamente relacionada com a área 1, na medida em que a condução do treino evoluiu paralelamente à condução das aulas ao 8º B. O planeamento, condução e avaliação desenvolvido na área 1 surgiram como mais – valias para o treino do Corfebol. Todas as questões inerentes a estes processos foram efetuadas ao nível do treino, verificando ao longo do tempo um planeamento mais específico e adequado às necessidades dos alunos, assim como um cuidado com os aspetos cruciais da condução do ensino: organização, FB, posicionamento e deslocamento. Ainda as aprendizagens desenvolvidas através do núcleo de Corfebol permitiram-me adquirir conhecimentos de uma matéria que não constava no *Perfil do Aluno* e com a qual não teria contacto senão no âmbito do estágio pedagógico. As atividades desenvolvidas neste âmbito possibilitaram-me a aquisição de competências, nomeadamente na organização de eventos desportivos, essencial para os torneios desenvolvidos com o NEFMH e acredito, que para o meu futuro profissional.

Conclusão

Todo o meu percurso académico foi efetuado com o objetivo de alcançar a profissão de professora de EF. No entanto, considero que o facto de ter efetuado apenas o Mestrado na Faculdade de Motricidade Humana influenciou bastante o meu processo de aprendizagem e consequentemente o meu estágio pedagógico.

Foi apenas na Faculdade de Motricidade Humana que ganhei conhecimento de questões como os PNEF, as MA, o ensino por etapas e as unidades de ensino. E da influência destas para aprendizagem dos alunos. Além da aplicação destas, só no estágio pedagógico me apercebi da importância que tem a interação professor-aluno e a relação entre os dois. Como professora estagiária passei de seguir um exemplo para ser o exemplo de alguém e deparei-me com algumas dificuldades nesta transição. Cada postura, atitude ou resposta era refletida pelos nossos alunos e por isso era essencial ponderar as minhas ações e respostas.

No decorrer do estágio, as professoras orientadoras reforçaram por diversas vezes, a importância da reflexão das decisões tomadas e da posterior projeção das estratégias a aplicar. Só findando este ano me apercebi da real importância destes processos. Apenas questionando as opções tomadas ao longo do tempo é que nos é possível melhorar, como pessoas e como profissionais.

Outra questão constantemente reforçada, e que só no final do ano letivo se fez sentir, disse respeito à definição de prioridades, o que é ou não prioritário para mim, como professora, como aluna, e nos diferentes papéis que desempenhei na escola ou sociedade.

Além destas existem também as questões sobre as prioridades que devo definir para os meus alunos, como turma ou individualmente, questionando-me assim, sobre como e o que fazer para garantir que cada um deles alcance o sucesso à disciplina e na vida escolar.

Como futura docente, considero essencial transmitir os conhecimentos necessários para que todos os alunos saibam para o que estão a trabalhar e que metas têm de atingir para alcançar o sucesso. Obviamente que, inserido num contexto da disciplina, este tipo de conhecimentos torna-se de acessível transmissão.

No entanto, no que concerne ao *transfer* desta importância a outras áreas da vida de cada indivíduo o papel de cada docente complica-se, na medida em que, a ligação escola-aluno se torna fulcral para que isto aconteça, assim como o papel do DT. Gerir as prioridades dos alunos em cada uma das áreas das suas vidas, privilegiando a escola e garantindo que estes apreendam a importância que esta tem para a vida de cada um é o principal papel do DT.

O estágio revela-se um desafio constante para qualquer estagiário, tanto em questões pessoais como profissionais. Apesar de todas as dificuldades, o balanço que faço é bastante positivo, por tudo o que aprendi, por tudo o que mudei, por cada aluno e por cada aula. O importante é que no futuro esta preocupação se mantenha, assim como a reflexão e o questionamento do que fazer para melhorar e para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Bibliografia

Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: Características do professor eficaz. *Millenium*, pp. 55-71.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física - Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* 10/11, 135-151

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação de trabalho coletivo do grupo de educação física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim da Sociedade Portuguesa da Educação Física*, 37, 61-80

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. e Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física. Ensino Básico 3º Ciclo - Reajustamento*.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas* (4ª Edição). Retirado a 27 de dezembro de 2014 de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=22>

Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. (1st ed.) Retirado a 02 de janeiro de 2015 de <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php>

Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores de Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.

Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficiência e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.

Rocha, C (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.

Vidal, S. (2001). *Objectivos de Realização e Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física /Universidade do Porto.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro. *Diário da República nº172 – 1ª Série – nº172*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo nº24-A/2012, de 6 de dezembro. *Diário da República – 2ª Série – nº236*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República, 1ªsérie-A – Nº166, 5122-5138*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Documentos Consultados:

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

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2013). *Ata do Conselho de Turma para Avaliação, 1º Período*. Carcavelos. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2014). *Ata do Conselho de Turma para avaliação 2º Período*. Carcavelos: Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (2013). *Critérios de Transição 2013/2014*. Carcavelos: Documento não publicado.

Capela, J., Cláudio, A. & Santos, P. (2014). *Balanço Torneio Interno de Voleibol*. não publicado.

Guia de Estágio Pedagógico – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2013 - 2014

Santos, P. (2013). *Balanço do Desporto Escolar 1º Período*. não publicado.

Santos, P. (2013). *Projeto de direcção de turma*. não publicado.

Santos, P. (2014). *Plano 7ª e 8ª unidade de Ensino*. não publicado.

Anexos

(Em CD, formato digital)

Índice de Anexos

Anexo 1: Ficha de Informação ao Diretor

Anexo 2: Projeto de Observação

Anexo 3: Plano da 3ª Etapa – Revisão e Consolidação

Anexo 4: Ficha de Autoscopia

Anexo 5: Guião de Entrevista

Anexo 6: Planeamento das Aulas de Formação