



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio realizado na Escola D. Filipa de Lencastre,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador de Faculdade: Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares
Onofre

Orientador de Escola: Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro

Júri:

Presidente

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

Vogais

Doutora Maria João Figueira Martins, professora auxiliar da Faculdade de
Motricidade da Universidade de Lisboa

Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, professor da Escola
Secundária Filipa de Lencastre

Marcos José Martins da Silva Ramalheira

2015

Agradecimentos

Um especial agradecimento aos meus alunos do 9ºE pelo enorme desafio que me proporcionaram durante todo o ano, bem como na partilha de saberes e conhecimentos.

À minha mãe, avó e irmãos por me apoiarem tanto a nível financeiro, como a nível familiar e pessoal, e acreditarem que este seria o curso que me faria feliz.

À minha namorada, Isabel Tostão e ao meu melhor amigo Rodolfo Abreu por todas as alegrias e desabafos que pude fazer junto deles, pelo apoio e dedicação dando-me conselhos para superar esta etapa da minha vida.

Ao orientador de escola, Professor João Casqueiro, pelas conversas, discussões, pelo acompanhamento, disponibilidade e supervisão.

Ao orientador de faculdade, Professor Doutor Marcos Onofre, pela dedicação, esforço, disponibilidade e exigência na aquisição de saberes.

À coordenadora e professora de Educação Física, Professora Teresa Palma, por me ter possibilitado cooperar ativamente, bem como observar novos exercícios, formas de lecionar na atividade de desporto escolar.

À diretora de turma, Célia Mendes, por me ter possibilitado interagir ativamente no seio da direção de turma.

Aos meus colegas de estágio, Ana Rita Fialho e Sérgio Lobo, pelas críticas, pela força, pela paciência, pelo apoio, estando sempre presente nos bons e nos maus momentos durante todo o ano letivo.

Um agradecimento ao Grupo de Educação Física pelos conselhos, pelo clima, pelo trabalho e ajuda que me forneceram.

Ao agrupamento de escolas D. Filipa de Lencastre, professores, funcionários e encarregados de educação por me terem possibilitado esta experiência.

Resumo

O presente relatório final de estágio reflete e descreve o percurso desenvolvido pelo estagiário durante o ano letivo 2013/2014 no Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, em Lisboa.

Este relatório pretende retratar os módulos de formação que tiveram maior impacto durante a formação, bem como aqueles que demonstraram ser mais desafiantes.

O compromisso para com as aprendizagens dos alunos assumiu-se como uma prioridade. Este relatório contém uma análise e reflexão das dinâmicas desenvolvidas na vida da sala de aula de forma a antecipar uma resposta mais adequada a problemas como a gestão da sala de aula que conseqüentemente levaram a problemas na qualidade de ensino que se objetivava como fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

A supervisão e orientação da prática profissional foi o eixo central deste estágio e como qualquer atividade que envolva momentos de ensino e aprendizagem, estas 2 componentes devem estar presentes traduzindo-se, precisamente na ligação entre os dois intervenientes - orientador e estagiário.

Palavras-Chave: educação física, estágio pedagógico, gestão sala de aula, processo ensino-aprendizagem, supervisão pedagógica.

Abstract

The present report reflects and describes the journey as a student teacher during the school year 2013/2014 in the group of schools D. Filipa de Lencastre in Lisbon.

This report seeks to portrait the training modules that had most impact during the training process as well as the most challenging.

The commitment towards students' learning was a priority. This report contains an analysis and reflexion of the classroom dynamic in order to anticipate the most adequate response to problems such as classroom management that consequently lead to problems regarding teaching quality, considered fundamental for student development.

The professional practice's supervision and guidance were the central axis of this teaching practice and like in any teaching related activities, these should be present, representing the connection between the student teacher and the supervisor.

Key-Words: physical education, internship, practicum, classroom management, teaching learning process, pedagogical supervision

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	3
2.1. Enquadramento biográfico	3
2.2. Caracterização do agrupamento, dos recursos espaciais, materiais e recursos humanos	5
2.2.1. O Agrupamento.....	6
2.2.2. Recursos Espaciais e Materiais	9
2.2.3. Recursos Humanos.....	10
3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL COMO PROFESSOR ESTAGIÁRIO	19
3.1. Expectativas Iniciais relativamente ao Estágio	19
3.2. Contacto com a realidade	20
3.3. Dificuldades sentidas inicialmente nas 4 áreas (Plano Formação Inicial)	21
3.3.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	21
3.3.2. Área 2 – Inovação e Investigação	24
3.3.3. Área 3 - Participação na Escola	25
3.3.4. Área 4 – Relação com a Comunidade.....	28
4. GESTÃO DA SALA DE AULA E GESTÃO CONFLITOS.....	30
4.1. Diferentes sistemas de tarefas e a gestão conflitual	31
4.2. Relações dentro e fora da sala de aula e a gestão de conflitos	34
5. EVOLUÇÃO E DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS DA TURMA	41
5.1. Conhecer os Alunos - controlo da turma e gestão de rotinas	42
5.2. Importância do Planeamento e Avaliação – o guia de atuação	45
5.3. Influência do conhecimento do Professor.....	53
5.4. Concretização dos objetivos definidos à partida pelos alunos	56
6. A SITUAÇÃO DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO	60
7. DIFICULDADES SUPERADAS E DIFICULDADES A SUPERAR NUM FUTURO PRÓXIMO	63
8. CONCLUSÃO	66
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
10. ANEXOS	73

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Referencial de Avaliação da Escola	12
Tabela 2 – Referencial de avaliação referente à Área das Atividades Físicas criado pelos estagiários da FMH e aprovado pelo departamento de EF	13

Lista de Abreviaturas

A	Avançado
AI	Avaliação Inicial
AS	Avaliação Sumativa
CFT	Comportamento fora da tarefa
DE	Desporto Escolar
DT	Diretora turma
E	Elementar
EE	Encarregado de Educação
EF	Educação Física
FB	Feedback
GEF	Grupo de Educação Física
I	Introdutório
IE	Investigação Educacional
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
PAA	Plano de atividades anual
PAI	Protocolo de Avaliação Inicial
PAT	Plano Anual de Turma
PE	Plano de Etapa
PFI	Plano de Formação Individual
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
PTI	Professor a Tempo Inteiro
EU	Unidade de Ensino

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido no âmbito da disciplina de Estágio Pedagógico, integrado no Ciclo de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. Este relatório tem como base a minha experiência como estagiário no Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre no ano letivo 2013/2014.

Neste documento estará retratado todo o percurso desenvolvido na escola, as tarefas, as dificuldades, as aprendizagens e os erros com que me deparei. Será um instrumento de reflexão acerca do meu percurso e evolução mas servirá igualmente como uma chamada de atenção para situações nas quais deverei ter especial atenção, futuramente.

Este estágio está estruturado em quatro grandes áreas de intervenção: Organização e Gestão do ensino (Área 1); Inovação e Investigação (Área 2); Participação na escola (Área 3) e Relação com a comunidade (Área 4). Pretende-se ainda com este documento descrever a ligação que se estabeleceu entre estas quatro áreas, bem como aquelas com as quais tive oportunidade de aprender mais.

A organização deste relatório estará centrada no aluno e no processo ensino-aprendizagem, de modo a perceber de que modo cada área influenciou o principal agente ativo do processo educativo – o aluno.

Deste modo, será feito um enquadramento das aprendizagens e do meu desenvolvimento face aos obstáculos que tive de ultrapassar para chegar ao momento mais marcante – o estágio. De seguida, farei uma contextualização do agrupamento e da comunidade educativa (grupo de EF, núcleo de estágio, turma do 9ºE). Seguir-se-á uma reflexão sobre o meu primeiro contacto com a escola como professor estagiário. O tema seguinte será a gestão da sala de aula e conflitos, uma vez que se revelou ser uma prioridade e o foco de maior atenção na minha formação. De seguida, terei em conta toda a evolução que os alunos tiveram desde o início do ano letivo até ao final do terceiro período. Neste tema, tentarei reconstruir os acontecimentos mais marcantes e cruciais da minha aprendizagem face à evolução das aprendizagens dos alunos.

Posteriormente, retratarei o enfoque da supervisão pedagógica na melhoria da formação dos futuros professores. Neste estágio, é crucial perceber que, iniciar a carreira

docente com o estágio na escola, pode ser considerado um “choque com a realidade” e nele a supervisão e orientação serão um momento determinante no desenrolar da formação do estagiário.

Por fim, refletirei sobre as dificuldades superadas e as dificuldades que ficaram por resolver.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Enquadramento biográfico

Desde criança que tenho uma grande paixão pelo desporto. A minha infância foi repleta de experiências e atividades desportivas. Era uma criança de baixa estatura e lembro-me perfeitamente que, quando era mais novo, sendo eu dos mais pequenos, era sempre dos últimos a ser escolhido para participar nos jogos coletivos.

Com o decorrer do tempo, os meus colegas começaram a aperceber-se que eu era uma mais-valia para a equipa, pelo que acabava por não ser o último a ser escolhido, mas sim um dos primeiros. Sempre fui uma criança cheia de energia, cheia de vontade de praticar algum tipo de atividade física e desde cedo tive oportunidade de praticar alguns desportos – ténis, futebol, natação. O modo como construí a minha identidade profissional, implica perceber o processo de construção influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da minha vida. Este processo social não é adquirido num só espaço e num só tempo, passa por renegociações permanentes nos vários subsistemas de socialização. Este processo inicia-se antes da formação superior, com a socialização antecipatória, continua durante a formação inicial e continua ao longo de todo o percurso profissional (Gomes, Queirós, & Batista, 2014). Os professores de educação física sempre me cativaram com variadíssimas experiências, pessoalmente sempre dei especial ênfase aos professores estagiários; estes sempre fizeram despertar o meu interesse pela área de desporto, quer pela forma como davam as aulas, quer pela forma como motivavam os alunos e isso poder-me-á ter levado à minha escolha. Algo que vai de encontro ao que Gomes et al. (2014) refere, o professor poderá influenciar os alunos, positiva ou negativamente, pelo que ensina, o que faz e exemplo que dá. No meu caso os professores estagiários sempre se mostraram mais preocupados com os alunos, explicando o que iria ser realizado na aula, quais os objetivos e quais as matérias a trabalhar.

Este processo de socialização tem marcas de continuidade e de descontinuidade, esta última referente a momentos de rotura, em que os indivíduos reformulam as suas crenças quotidianas sobre a formação, gerando-se novas responsabilidades de formação (Cunha, 2003). No entanto, importa referir que não são apenas os professores ou a escola, mas igualmente a família, o clube, e outras influências que me levaram a reinterpretar e a formar novas representações. Segundo Cunha (2003), o aluno transporta imagens dos seus professores, trazendo necessariamente à sua formação um

modelo de comportamento de professores baseado na sua própria experiência de ensino. Como tal, tanto os aspetos positivos e/ou negativos do comportamento desses professores estarão presentes no momento em que o futuro professor inicie a sua prática de ensino. Terminado o ensino secundário, deparei-me com a dura realidade de ter de escolher em que área gostaria de aprofundar os meus conhecimentos e investir na minha formação. Tal necessidade levantou algumas questões, tais como, “O que é que eu queria seguir?”, “Para que faculdade iria”. Apesar de, desde cedo, saber o que gostaria de seguir, a minha mãe não estava muito confortável com essa decisão, alegando que o desporto se tratava de uma área sem qualquer futuro ou saídas profissionais. Tendo em mente que uma das coisas mais importantes da nossa vida é fazer algo que verdadeiramente gostemos, tive uma conversa com a minha mãe fazendo-a perceber que só seguindo desporto é que poderia sentir-me concretizado a nível profissional. A influência da família é, segundo Gomes et al. (2014), um fator determinante nas decisões. No seu estudo, chegou-se à conclusão de que a família funcionou como um elemento desincentivador. Estes destacaram a pressão dos pais para a escolha de uma profissão com maior índice de empregabilidade.

Entrei na Faculdade de Motricidade Humana com um gosto intrínseco pelo desporto, mas sem ter realmente a noção de qual a vertente a seguir no futuro. Neste mesmo sentido, Gomes et al. (2014) advoga que o gosto pelo desporto é o principal motivo pelo qual as pessoas escolhem a EF como profissão. No entanto, durante a licenciatura fui sendo cativado por outras áreas (e.g. área de treinador) e foram surgindo outro tipo de atividades (e.g. *fitness*, luta, orientação) que desconhecia e com as quais pude interagir diretamente e que nem eu próprio sabia que gostava. Gomes et al. (2014) refere que a maioria dos candidatos à área de EF não aspiram, desde logo, a serem professores. O gosto pela prática surge no envolvimento em atividades onde tiveram oportunidade de interagir com crianças e experimentar situações aproximadas do papel de professor (Gomes et al., 2014). Derivado da vontade de interagir e de trabalhar com crianças, e do facto de ter, durante a licenciatura, assumido uma responsabilidade enquanto treinador (treinador de futebol das escolinhas e da escola B de competição do Estrela da Amadora) poderá explicar a razão de ter vergado e fortalecido a minha escolha de ser professor de EF. No entanto, existem três grandes diferenças do treino para a educação física, diferenças essas que ditaram a minha opção pela EF e as quais passo a citar:

- A educação física é eclética, englobando um conjunto alargado de possibilidades de prática, enquanto o treino é especializado numa só modalidade.

- A educação física é inclusiva, ou seja, é destinada a toda a gente, enquanto que o treino é exclusivo a quem tem habilidade. Enquanto na EF, podemos alterar as regras acordadas com os alunos, no treino existem regras muito formais.
- A educação física visa a saúde e o bem estar, comparativamente ao treino que tem como objetivo a obtenção do resultado e rendimento.

Importa realçar que o treino também traz benefícios que são encontrados igualmente na EF, nomeadamente, o valor da cooperação, valor do respeito, o valor da derrota, entre outros ensinando aos atletas e alunos a compreenderem que a vida se faz de sucessos e insucessos e é fundamental aprender com os insucessos que surgem ao longo da vida.

Terminada a licenciatura, apesar das dificuldades que a profissão de docente hoje em dia acarreta, quis continuar esta viagem e percorrer um dos sonhos que sempre quis realizar – ser professor de Educação Física.

Este foi o trajeto e opções que tomei ao longo da minha vida e que me colocaram na profissão que pretendo e acredito que devo estar. Percebe-se portanto que cada pessoa vai construindo e reconstruindo significados pessoais, em resultado das socializações sucessivas que assumem o papel de mediador da história de cada um, influenciando a profissão que irão seguir (Gomes et al., 2014). No meu caso, previamente em criança, quando comecei a perceber que tinha predisposição para todo o tipo de desportos e a minha baixa estatura me impunha a condição de ser melhor que os outros em qualquer que fosse a prática desportiva e posteriormente, já na Faculdade quando confrontado com modalidades que nunca tinha experienciado e me fizeram reafirmar a minha decisão de me tornar Professor de Educação Física ao invés de Instrutor de *Fitness* (e.g.)

Em tom de conclusão, a escolha profissional começa muito antes da entrada para o ensino superior e as experiências prévias relacionadas directa ou indirectamente com a área influenciam grandemente a decisão sobre qual a profissão futura (Gomes et al., 2014). Daí a minha opção ter sido envergar pela carreira docente ao invés de outra área profissional.

2.2. Caracterização do agrupamento, dos recursos espaciais, materiais e recursos humanos

Para dar a conhecer todo este processo do estágio pedagógico é necessário contextualizá-lo, analisando a organização onde se desenvolveu a formação. Como tal, inicialmente, será feita uma análise descritiva e crítica da escola e dos espaços onde se desenrolaram a maioria das atividades. Essa análise engloba uma descrição da turma,

recursos espaciais para lecionar as aulas e descrição do grupo de professores que direta ou indiretamente influenciaram o processo de lecionação da disciplina de EF.

2.2.1. O Agrupamento

A Escola D. Filipa de Lencastre (sede do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre) entrou em funcionamento no ano letivo 2007-2008, sendo constituído pelos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário. Esta escola encontra-se localizada na zona urbana da cidade de Lisboa, no bairro do Arco Cego, freguesia de S. João de Deus. Dois anos mais tarde, 2009/2010 passou a integrar também o Jardim-de-infância António José de Almeida. (Projeto Educativo – Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, 2011).

No âmbito do espaço físico, os edifícios do agrupamento entraram em obras de recuperação no ano letivo 2008/2009, tendo sido reinaugurados em 2010.

A Escola Secundária D. Filipa de Lencastre, sede do Agrupamento – edifício central, resultou da transformação do Liceu Dona Filipa de Lencastre (estabelecimento destinado exclusivamente a alunos do sexo feminino). Neste edifício é assegurado o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, tendo capacidade para cerca de 900 alunos. Aí encontram-se os quatro ginásios (Sena, Adelaide, Ginásio C e Ginásio D) onde pude leccionar as minhas aulas de EF, o terraço polidesportivo, o auditório (onde pude apresentar à comunidade estudantil o relatório de investigação), o gabinete de Diretores de Turma e atendimento aos Encarregados de Educação (EE) onde desenvolvi parte do trabalho inerente à direção de turma em conjunto com a diretora de turma do 9ºE, o gabinete dos professores de EF que serviu o propósito de gabinete de convívio e de partilha de conhecimentos e a sala de professores, onde realizei praticamente todo o trabalho ao longo do ano, desde planeamentos, autoscopias, balanços, discussão de aulas, entre outras atividades.

O Edifício Norte, destinado apenas ao funcionamento do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6ºanos) tem capacidade para 300 alunos.

A Escola do 1º ciclo “S. João de Deus” – edifício Sul, situa-se ao lado da Escola sede (edifício central) e tem capacidade para 300 alunos.

Finalmente, o Jardim de Infância “António José de Almeida” integrado no Agrupamento em Junho de 2009, que funciona nos 1º e 2º andares de uma vivenda, na rua com o mesmo nome.

No que concerne aos espaços onde as aulas de EF foram lecionadas tínhamos, as aulas do 2º ciclo, que eram asseguradas no edifício central.

A disposição dos espaços foi um problema premente e recorrente ao longo de todo o ano letivo já que, para o 2º ciclo, quando as aulas eram a meio da manhã e da tarde os atrasos na chegada à aula eram uma constante. Isto devia-se ao facto de os alunos terem que se deslocar do edifício referente ao 2º ciclo para o edifício central (local de lecionação da aula de EF).

Este problema apenas se atenuou porque algumas turmas do 2º ciclo terem as suas aula de EF logo no 1º período da manhã ou da tarde.

Um problema maior surgia com os alunos do 1º ciclo, primeiro porque a aula de EF tinha uma duração de apenas uma hora semanal e, segundo, porque o espaço onde decorriam as aulas de EF era variável, ou seja, as aulas de EF tinham lugar no Pátio (edifício Sul) ou no edifício central (ginásio D).

No caso da aula ter lugar no Pátio, a aula decorria dentro do tempo previsto. Caso contrário, caso os alunos tivessem de se deslocar até ao ginásio D, o processo de equipar, o professor responsável ter de os acompanhar até ao destino, dividir esse espaço com outro professor e ainda o facto de ter que terminar a aula 10 minutos mais cedo para poder deixar os alunos com os Encarregados de Educação fazia com que a aula ficasse comprometida no tempo total, ficando reduzida a 40 minutos de prática efetiva.

A solução encontrada por mim foi encurtar o tempo de espera nos momentos de instrução, de modo que, os alunos pudessem ter mais tempo efetivo de prática tendo as tarefas o mínimo tempo de espera (e.g. utilizar variáveis de facilidade ou dificuldade, 4/5 palavras focando o essencial).

Este agrupamento encontra-se alojado num meio de forte concentração de atividades, onde se pode encontrar o Instituto Superior Técnico, O Instituto Nacional de Estatística, a casa da Moeda e ainda a sede da Caixa Geral de Depósitos e a sua Fundação Culturgest.

Este agrupamento não só se encontra muito bem enquadrado como também pertence ao top 25 das melhores escolas públicas com melhores resultados nos exames nacionais do 12º ano, ficando entre as 5 melhores escolas no distrito de Lisboa (publicação do Ministério da Educação do Ranking das escolas pelos resultados dos Exames Nacionais do 12º ano no ano letivo 2012/2013). Perante tais resultados e o que eles transmitem, a procura desta escola para colocar os filhos a estudarem é grande na população da zona adjacente e circundante. Como podemos observar através do documento – Avaliação externa das escolas (2011), esta escola serve uma população de

educandos com agregados familiares provenientes sobretudo do sector terciário – Especialistas das Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharia, Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões Similares. Apenas 144 alunos dos 1200 alunos que frequentam este agrupamento beneficiam de auxílios económicos. O que demonstra que existe uma minoria de alunos (12%) que têm dificuldades económicas. Podemos afirmar portanto, que esta escola é frequentada por alunos que apresentam um bom estatuto económico.

Assim, neste mesmo relatório, é importante salientar o nível de habilitações literárias que os pais apresentam, visto ser um elemento que pode influenciar a vida e o próprio rendimento escolar dos alunos, uma vez que pais com habilitações superiores têm mais capacidades em ajudar os filhos em casa a estudar e a realizar os trabalhos de casa.

No âmbito do contexto familiar da criança, em geral, as famílias que apresentam mais recursos financeiros são as que mostram maiores níveis de envolvimento na vida escolar dos seus filhos. Deste modo, os pais das crianças que vivem acima do limiar da pobreza participam mais nas atividades da escola e na aprendizagem dos seus filhos em comparação com aqueles que têm dificuldades económicas (Zill & Nord, 1994; Vaden-Kiernan & Davis, 1993; Stevenson & Baker, 1987; conforme citado por Nord, Brimhall & West (1997). Ainda noutro estudo recente realizado por Zedan (2012), verificou-se que os pais com um estatuto socioeconómico mais baixo têm mais dificuldades para alcançar uma posição de influência na vida escolar dos seus filhos, chegando mesmo a suprimir o seu envolvimento na educação dos filhos se existirem dificuldades económicas graves. Relativamente ao nível de escolaridade dos pais, os resultados obtidos por Zedan (2012) mostraram que quanto maior o nível de escolaridade, maior é o seu acompanhamento, apoio e encorajamento para a aprendizagem dos seus filhos. Pelo contrário, ou seja, os pais com um baixo nível de escolaridade, não tendem a considerar a educação escolar como um valor, o que pode explicar o baixo nível de incentivo, apoio e crença na importância dessa aprendizagem no seio escolar.

Assim, neste relatório, verificou-se no que diz respeito às habilitações que, 36% dos educandos possuem formação superior, 15,4% concluíram o ensino secundário, 6,4% o 2º e 3º ciclo e 1,6% o 1º ciclo. Não foi possível obter conhecimento da profissão exercida pelos restantes 40,6% dos EE. Podemos constatar que, pelo menos, mais de metade dos EE tem o 12º ano terminado e que 1/3 dos EE tem uma formação superior, o

que revela uma notória evidência de EE que poderão influenciar positivamente a vida e rendimento dos alunos.

2.2.2. Recursos Espaciais e Materiais

O Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre apresenta boas condições espaciais para a lecionação das aulas de Educação Física. No total, o agrupamento dispõe de quatro espaços interiores – Adelaide, Sena, Ginásio C e Ginásio D - e um espaço exterior – Terraço.

Adelaide e Sena – são dois ginásios geminados e idênticos. Cada um deles dispõe de um corredor com 4 mesas de ténis de mesa. Ainda dispõe de um piso, cuja extensão cobre o comprimento dos 2 ginásios e onde é possível realizar o teste de Velocidade (40m). No entanto, os ginásios dispõem de pouco espaço (22x10m) para que 30 alunos estejam a fazer tarefas comuns. Como tal, muitas vezes uma das estratégias era dividir a turma de modo a obter mais espaço dentro do ginásio. No entanto, uma das dificuldades era conseguir controlar uma parte da turma no ginásio e a outra junto ao corredor. Como tal, era necessário estar entre a porta de modo a poder controlar da melhor forma a turma dos dois lados.

Ginásio D – é especialmente utilizado para as aulas do 2º ciclo pois o teto é mais baixo e as tabelas de basquetebol encontram-se a uma altura menor. No entanto, tanto o secundário como o 3º ciclo têm aulas de EF neste espaço. Mais uma vez, a mesma dificuldade encontrada nos ginásios Sena e Adelaide verificou-se no ginásio D, ou seja, colocar 30 alunos a realizarem tarefas comuns num espaço tão reduzido. Em contrapartida, não era necessário encontrar-me entre a porta (como acontecia nos espaços anteriormente referidos) pois havia um gradeamento que me permitia visualizar os dois grupos de trabalho. Uma das soluções foi a de introduzir condição física com música, fichas de trabalho, análise do desempenho motor dos colegas de modo que as aulas de EF de 45' não tivessem muito tempo de pausa entre tarefas.

Ginásio C – é utilizado especialmente para a lecionação da modalidade de ginástica, badminton e danças. Neste caso, o maior problema não era conseguir visualizar todos os alunos, mas sim conseguir que eles se empenhassem nas tarefas (e.g. ginástica de solo, acrobática, danças)

Terraço – o professor que está no ginásio C tem prioridade para utilizar este espaço, sendo ele que decide se o ocupa ou não. É bastante amplo mas não pode ser utilizado em dias de chuva pois o piso fica molhado não ficando reunidas as condições de segurança necessárias à prática de atividade física. Este espaço tem um aspeto positivo

do professor conseguir colocar todos os alunos em prática na mesma tarefa - matéria, diferenciando o objetivo para cada grupo. Contudo, uma contrariedade é os alunos estarem mais afastados do professor contrariamente aos outros espaços. De modo a resolver esta contrariedade, tentei circular pelo espaço circundante da aula, no entanto, apesar de estar atento ao que se passava com todos os grupos apercebi-me que, quanto mais afastado, mais o momento seria propício à saída da tarefa. Imediatamente coloquei-me numa zona intermédia podendo dar um feedback mais próximo a todos os alunos.

A rotação dos espaços (*roulement*) está definida por um ciclo de quatro semanas, estando afixado na vitrina à entrada dos ginásios. Todos os professores passam pelo menos uma vez por cada um destes espaços, podendo organizar as matérias que serão lecionadas consoante o espaço pré-definido. Visto existir um roulement e os espaços serem polivalentes, foi-me possível organizar as aulas por unidades de ensino (conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos - referido no Programa Nacional de Educação Física). Este foi um dos aspetos positivos que me permitiu organizar melhor as aulas durante o ano letivo.

Relativamente aos recursos materiais, é uma escola que apresenta uma boa quantidade de material, dispondo de diversos materiais para a leção das aulas de Educação Física. Há que salientar um aspeto muito positivo: o controlo do material, ou seja, cada professor deve requisitar num *dossier* o material pretendido junto do funcionário responsável que, por sua vez se deslocam aos ginásios para entregar o material e no final de cada aula registam o material entregue pelos professores de EF. Deste modo, o material está contabilizado e é possível saber, ano após ano, aquilo que faz falta à escola sendo ou não necessário investir para o seguinte ano letivo.

No entanto, existe um aspeto menos positivo: a exiguidade de espaços de lazer. Em relação ao espaço de lazer, como me debruçarei mais à frente, existe apenas uma zona (o bar) onde os alunos podem jogar matraquilhos, ou um pátio onde os alunos podem conviver. Contudo, não podem praticar qualquer tipo de atividade física pois as salas de aulas são junto ao pátio. Como existia um espaço de lazer (o terraço) que podia ser utilizado pelos alunos na condição de supervisionados, o grupo de estagiários da FMH e da Lusófona uniu esforços de modo a articular entre si os horários específicos de abertura do terraço.

2.2.3. Recursos Humanos

Neste parâmetro será feita uma descrição do grupo de professores de EF, do grupo de estágio e da turma do 9ºE.

2.2.3.1. Grupo de Educação Física

Segundo o Projeto Curricular do Agrupamento 2013/2014, o grupo de Educação Física está inserido na área das Expressões e Tecnologias, bem como Educação Visual (EV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Perante esta organização, penso que seria benéfico para os alunos se estas três disciplinas se pudessem ligar de modo a partilhar informações entre a comunidade estudantil, visto não ter havido qualquer contacto/reunião entre estas disciplinas. Esta interação possibilitaria um saber crítico-reflexivo no processo ensino-aprendizagem dos alunos, surgindo como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas.

O Grupo de Educação Física (GEF) é constituído por 17 professores, 6 dos quais são professores estagiários (três estagiários da Universidade Lusófona, três estagiários da Faculdade Motricidade Humana). A estes 6 estagiários foram atribuídas turmas de 9º e 11º anos (2 estagiários da FMH ficaram com os 11º anos e 1 estagiário da FMH e os 3 estagiários da Lusófona ficaram com os 9º anos).

Cada professor de EF é responsável por um núcleo de Desporto Escolar, sendo que cada estagiário acompanhou e auxiliou o professor desse mesmo núcleo. No meu caso, fiquei responsável pelo acompanhamento do voleibol dos Infantis B masculinos em conjunto com a professora Teresa Palma.

Este grupo de EF foi um grupo coeso, que tentou integrar os novos professores. Aliás, como professor estagiário é necessário referir que fui muito bem recebido e acarinhado não só pelos professores de EF, como também pelos professores de outras disciplinas, funcionários, auxiliando-me sempre que possível. Toda a informação importante foi transmitida pela coordenadora de EF, a professora Teresa Palma, que agendou várias reuniões ao longo de todo o ano e me foi pondo a par das situações referente à disciplina de EF. Estas conferências permitiram arranjar estratégias para dificuldades comuns ou não, tendo sido uma oportunidade onde pudemos expor os nossos problemas e encontrar a melhor solução.

Incorretamente, quando nos deparamos com uma nova realidade pensamos que não existem dificuldades nem problemas por resolver; na realidade, confrontamo-nos com um conjunto de dificuldades e problemas com os quais temos que lidar. Assim, nem tudo é positivo, e como tal, quando os estagiários chegaram à escola não existia um protocolo de avaliação inicial através do qual os professores de EF se pudessem guiar e ainda, apesar de existir um referencial de avaliação este não seguia as diretrizes do Programa Nacional de Educação Física.

No que diz respeito à avaliação da disciplina de EF, o grupo atribui a seguinte ponderação a cada uma das áreas:

Turmas	Atitudes e Comportamento	Atividades Físicas	Aptidão Física
5º ano ao 6º ano	30%	50%	20%
7º até ao 9º ano	20%	50%	30%
10º até ao 12º ano	10%	60%	30%

Tabela 1 – Referencial de Avaliação da Escola

No que concerne à forma como foram avaliadas na escola, as **Atividades Físicas**, a classificação final de período referente ao 9º ano era avaliada da seguinte forma (Projeto Curricular de EF – 3º ciclo):

Blocos:

A = Andebol + Basquetebol + Futsal + Voleibol

B = Ginástica de Solo + Ginástica de Aparelhos+ Ginástica Acrobática

C = Raquetes

D = Dança

E = Outros

Fórmula:

$$\text{Classificação Final} = \frac{5XA^* + B + C + D + E}{9}$$

Nota: Cada matéria é avaliada de 1 a 5.

*Voleibol valência 2.

Visto que os parâmetros de avaliação das Atividades Física não se encontravam de acordo com o PNEF o grupo de estagiários da FMH definiu para classificação dos alunos do Agrupamento de escolas D. Filipa de Lencastre em Educação Física,

“patamares de classificação” que representam perfis de competência distintos, no final de cada ano de escolaridade, considerando as Normas de Referência para o Sucesso do Programa Nacional de Educação Física (referencial aprovado pelo departamento de EF)

Para que o aluno atinja o sucesso em Educação Física (nível 3 no 3º Ciclo) é necessário que os alunos atinjam na área das Atividades Físicas Desportivas, no mínimo os seguintes níveis nas matérias selecionadas para efeitos classificativos:

3º Ciclo

6I + 1E, 4I + 2E, 2I + 2E, 5I + 1A ou 3I + 1E + 1A

Contudo, na área das atividades físicas para a classificação dos alunos do Agrupamento definiram-se “patamares de classificação” que representam perfis de competência distintos, diferentes dos referidos no PNEF, visto que o desempenho dos alunos nas atividades físicas desportivas ao longo do ano revelou-se muito baixo.

Nível	Atividades Físicas Desportivas
1	3I
2	5I
3	2NI + 4I + 1E
4	5I + 2E
5	3I + 2E + 2A

Tabela 2 – Referencial de avaliação referente à Área das Atividades Físicas criado pelos estagiários da FMH e aprovado pelo departamento de EF

Relativamente à avaliação da **Aptidão Física**, os alunos eram avaliados tendo como referência as tabelas internas de classificação adaptadas do Programa *Fitnessgram*. Esta forma de avaliação está de acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), ou seja, no processo de avaliação formativa, os valores inscritos na “Zona Saudável de Aptidão Física” (ZSAF – Bateria de testes *Fitnessgram*) para cada capacidade motora, devem ser considerados como uma referência fundamental. No entanto, colocam-se as seguintes questões: Em quantos testes é necessário o aluno estar na zona saudável para ter na avaliação um 3? Em quantos

testes são os alunos avaliados? Pergunta essa que não se encontra respondida no projeto.

Na área **Atitudes e Comportamentos** a avaliação consistia na ponderação dos indicadores de participação dos alunos em todas as atividades das aulas, nomeadamente a pontualidade e assiduidade, os comportamentos para com o professor e os colegas, o equipamento. No entanto no Projeto Curricular de EF do 3º ciclo não é referido como é avaliado, e por isso surgem algumas questões como: Que requisitos deve preencher um aluno com a classificação de 2 ou 3? Como se consegue medir a pontualidade e assiduidade?

Outra das questões importantes é, sabendo que a escola faz referência à área dos conhecimentos no projeto curricular do 3º ciclo, onde é que esta se insere? Segundo o projeto curricular de EF do 3º ciclo:

“Os conhecimentos que os alunos devem adquirir estão relacionados com os processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e os relacionados com as matérias desportivas”.

Mas a questão que surge em relação à avaliação das matérias desportivas é: Estas não deveriam ser avaliadas na área das Atividades Físicas? De que forma é avaliada a área dos Conhecimentos?

Importa salientar a razão do grupo de estágio optar por seguir as directrizes dos PNEF contrariamente ao realizado pelo Grupo de EF. A disciplina de EF tem um programa a nível nacional e os PNEF têm vindo a mostrar-se ajustados e este programa procura responder às necessidades dos alunos de modo que cada aluno possa usufruir dos benefícios da EF (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001). Infelizmente, não estabeleci um termo de comparação entre, dar uma nota seguindo as directrizes do PNEF, e as directrizes segundo a percentagem estabelecida pela escola de modo a perceber se existiam diferenças significativas ou não entre os dois métodos.

No entanto, apesar destas dificuldades, estabeleceu-se um excelente ambiente de trabalho e o grupo de estágio da FMH em particular deixou na escola algumas sugestões de melhorias, bem como alguns documentos que pudessem ir de encontro ao que é referido no PNEF.

Ao longo dos períodos, principalmente durante o segundo período (na atividade de Professor a Tempo Inteiro (PTI)) foi possível observar algumas aulas de outros professores de EF, onde visualizei formas de trabalhar distintas. Através delas, houve professores com quem me identifiquei mais e através destes pude retirar algumas ideias

para o meu futuro trabalho como professor. Curiosamente, foram os novos professores que integraram o corpo docente da escola que trouxeram ideias novas, exercícios que se adaptavam à realidade da escola e ao espaço de aula. Professores esses que me cativaram a ser como eles e a ser melhor no futuro.

Relativamente ao desporto escolar, optei por escolher uma matéria que nunca tinha tido possibilidade de lecionar, o voleibol. Esta era uma matéria da qual tive boas recordações no passado, durante o meu percurso académico. Saliento ainda que sendo esta uma modalidade que tem grande impacto/reputação e reconhecimento dentro desta escola foi um enorme desafio para mim poder lecionar e adquirir mais conhecimento acerca desta matéria. Optei por abordar um pouco do desporto escolar aqui de modo a referir a professora responsável, professora Teresa Palma, que inicialmente tinha uma abordagem diferente daquela a que estava habituado a ver e da forma de se dar com os alunos, no entanto, apercebi-me que era preciso observar para além daquilo que está diante de nós e a vivência com a professora deu-me algumas formas de trabalhar que desconhecia e que pretendo levar comigo.

2.2.3.2. Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio de EF existente no Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre é composto por seis estagiários, três da Universidade Lusófona e três da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). Eu estava inserido no grupo de estágio da FMH, orientado pelo orientador da escola - Professor João Casqueiro, bem como pelo orientador de faculdade – Professor Marcos Onofre. Os meus dois colegas de estágio, Ana Rita Fialho e Sérgio Lobo, com os quais já tinha tido oportunidade de privar durante a licenciatura e mestrado, realizando trabalhos em conjunto em diversas disciplinas. No entanto, apesar de os conhecer bem, trabalhei melhor com a minha colega Ana, com quem pude partilhar os meus problemas e tentar arranjar estratégias em cooperação com ela. Uma possível razão de não trabalhar tão bem com o meu colega Sérgio é o facto de este não viver em Lisboa e por isso ser mais difícil articular o tempo que dispúnhamos para estar uns com os outros. Outro aspeto positivo, foi, conseguir construir os documentos com algum tempo de forma a podermos reunir e trocarmos ideias. O relacionamento entre todos os elementos foi muito positivo, pudemos aproveitar as melhores características de cada um de nós. O sucesso e a minha evolução foram potenciados pela troca de ideias com os orientadores bem como com os meus colegas.

Em relação aos orientadores, o orientador de faculdade estabeleceu a ligação entre a faculdade e a realidade da escola onde estivemos inseridos, tendo sido

determinante nos momentos reflexivos. Acompanhou grande parte das atividades e forneceu-nos feedback quer na atuação direta das aulas, quer nos documentos realizados, tendo sido fundamental para o meu crescimento. Por último, o nosso orientador de escola, professor João Casqueiro, acompanhou-nos ao longo de todo o processo, desempenhando a supervisão das áreas. No entanto, senti que sendo o primeiro ano de orientação que este se focava no geral sem ser muito específico em cada área, de modo que cada estagiário tratasse de um aspeto de cada vez.

Antes do início das aulas, o nosso orientador de escola, apresentou-nos a escola, os pavilhões, o terraço, as salas, o gabinete de EF, os recursos materiais, tudo aquilo que nos pudesse ajudar para que o início das aulas não fosse “repleto de novidades”. Enviou-nos documentos para que durante as férias fôssemos lendo e tirando alguma informação pertinente. Referiu também que as turmas que iríamos ter seriam duas turmas de 11º ano e uma turma de 9º ano. De imediato, os meus colegas optaram por ficar com turmas do 11º ano e eu fiquei com a turma do 9º ano. As três turmas que nos foram atribuídas caracterizam-se por serem todas elas heterogéneas entre si, pelo que exercícios ou estratégias utilizadas por cada um de nós foram adaptadas de acordo com a turma que nos foi atribuída. Assim tivemos a possibilidade de experimentar, de errar, de procurar exercícios, estabelecer regras, estratégias de ensino e métodos de controlar a indisciplina, caso existisse. A possibilidade de observar aulas dos nossos colegas e perceber toda a dinâmica e opções tomadas durante a aula foi benéfico pois permitiu-nos ajudar os nossos colegas a colmatar os erros, identificando as suas dificuldades de modo a superá-las. Um aspeto positivo nestas observações era no final de cada semana, saber os aspetos que tinham sido adquiridos e atingidos bem como aquilo que ainda havia a melhorar. Esse processo permitiu-me melhorar semana após semana, corrigindo os erros que tinha cometido em semanas anteriores e encontrando estratégias de superação. Este incentivo de reflexão individual é um dos aspetos preponderantes neste estágio. De facto forçou-me a refletir acerca das opções tomadas, sendo igualmente importante para que os meus colegas e orientadores pudessem intervir e esclarecer as dúvidas existenciais. Estes momentos de reflexão foram sem dúvida alguma, momentos de partilha de conhecimento.

Não existem receitas para os problemas que surgem, é necessário experimentar, errar várias vezes até obtermos a melhor solução para aquele problema. Foi, sem dúvida, determinante, os orientadores terem promovido em nós a capacidade de refletir através de questões até chegarmos a soluções plausíveis para as nossas turmas.

Talvez durante o primeiro período me tenha sentido um pouco desamparado, visto que os meus colegas tiveram turmas de 11º ano, e puderam apoiar-se mutuamente partilhando experiências em conjunto e eu sendo o único do meu grupo de estágio com 9º ano não tinha os meus colegas para partilhar experiências semelhantes. Outra razão foi o facto do orientador de faculdade não estar muito presente e eu sentir que tinha necessidade que alguém me apoiasse e me ajudasse a encontrar soluções e formas de resolver problemas. Após terminar o primeiro período e ganhar um pouco mais de confiança para me exprimir diante dos meus orientadores, consegui superar algumas dificuldades que se estavam a apoderar de mim.

2.2.3.3. Turma do 9ºE

A turma do 9º E dispôs de um bloco e meio semanal de Educação Física, um de 90 minutos e outro de 45 minutos. Estas aulas realizaram-se às terças entre as 10 horas e 15 minutos e as 11 horas e 45 minutos e sextas das 12 horas às 12 horas e 45 minutos.

O 9ºE foi uma turma composta por 30 alunos, 12 rapazes e 18 raparigas com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. O conhecimento da turma foi fulcral para uma maior eficácia no ensino, pois permitiu-me compreender certos fatores (escolhas e rejeições dos colegas da turma, relações, aspetos pessoais, familiares, saúde) de modo a assegurar a igualdade, diferenciação e inclusão do ensino, ideais presentes nos Programas de Educação Física. Para conhecer melhor a turma, uma das primeiras tarefas realizadas foi a construção do estudo de turma.

No estudo de turma foi possível chegar a algumas conclusões com as quais me debati durante o ano letivo.

- Praticamente 50% dos alunos da turma não praticavam qualquer atividade física, sendo a maioria do género feminino.
- Na ocupação dos tempos livres mais de 50% é passado em atividades sedentárias, onde existe muito pouco envolvimento social e um maior isolamento (e.g. televisão, música, leitura, jogos).
- Neste mesmo estudo foi possível observar que os alunos que melhor trabalhavam eram excluídos pelos colegas. Como tal, procurei as melhores valências da turma para poder integrar os alunos.

Desde o início do ano letivo, o 9ºE mostrou ser uma turma pouco assídua, pouco empenhada e pouco cumpridora das tarefas, verificando-se ainda um fraco companheirismo e autonomia. No entanto, houve dois aspetos que tiveram maior urgência em serem tratados e que se prendiam com a organização da turma (regras em

sala de aula, formação de grupos de trabalho, rotinas de trabalho) e os comportamentos fora da tarefa por parte de alguns alunos.

A turma era numerosa e heterogénea. Tinha poucos alunos com um bom desempenho motor, grande parte dos alunos medianos e alguns com muitas dificuldades.

A turma ao longo do ano foi cumprindo algumas das tarefas propostas nas aulas. Contudo, é de salientar que a conversa em sala de aula juntamente com a elevada distração dos alunos, afetaram bastante o desempenho dos alunos, bem como a realização da tarefa.

Destaco ainda um dos maiores constrangimentos com que me deparei no estágio relativo ao facto do modelo adotado pelo Grupo de EF (GEF) da escola. Esse modelo fazia com que os alunos trabalhassem por blocos, em que estes trabalhavam praticamente apenas para os torneios de inter-turmas (basquetebol, voleibol e futebol) que existiam no final de cada período.

Assim, foi fundamental explicar aos alunos a importância da concepção por etapas e dar-lhes a entender que uma determinada matéria não terminava no final de um período. Ou seja, a grande importância do trabalho por etapas comparativamente ao modelo por bloco segundo António Rosado (s.d.) é que :

- O modelo por etapas ajusta-se às aprendizagens que necessitem de alguma distribuição temporal, e não pela obrigação de abordagem de tal matéria como acontece na concepção por blocos.
- As etapas e unidades de ensino têm duração variável em função do nível dos alunos atendendo à hierarquização dos objetivos.
- Não existe o risco de promover o cansaço do aluno na atividade
- Os conteúdos das matérias têm uma maior distribuição temporal, o que permite ao aluno passar pela mesma matéria várias vezes no mesmo ano letivo.

Porém o controlo da turma torna-se mais difícil, exigindo estações e circuitos com grande diversidade da atividade.

3. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL COMO PROFESSOR ESTAGIÁRIO

3.1. Expectativas Iniciais relativamente ao Estágio

Enquanto estudante da licenciatura de Ciências do Desporto do ramo de Treino Desportivo fui-me apercebendo que algo de errado estava a acontecer com a disciplina de EF. Em conversa de cafés, entre amigos, em jornais, entre estagiários ouvia com frequência dizer que a EF estava sobrelotada, que iria ficar anos sem poder lecionar, que hoje em dia os professores não têm mãos a medir para tanto aluno, que a avaliação já não conta para a média, que os estagiários chegam ao ano de estágio e não estão preparados para enfrentar os alunos.

No entanto, decidi que, apesar das dificuldades e obstáculos que se iriam cruzar no meu percurso seria possível deixar uma marca na escola, algo diferente, algo que não fosse esquecido, algo que os alunos não esqueceriam, uma recordação de mim como professor deles.

As minhas expectativas iniciais em relação ao estágio profissional passavam muito pelo trabalho, interação com a comunidade educativa, amizade com os demais intervenientes (grupo de estágio, grupo de EF, e outros).

Como foi dito anteriormente, antes de iniciar o ano letivo, tivemos o primeiro contacto com o orientador da escola. Um professor muito prestável que nos apresentou alguns professores, alguns colegas de EF, alguns funcionários e os espaços. Este professor enviou-nos ainda documentos da escola que serviram para nos auxiliar no início do ano letivo. O grupo de estágio ficou radiante por ter um espaço só para si, não sendo necessário dividir o ginásio com outro professor. Ficámos igualmente surpreendidos, bastante, por haver tanto material com que pudéssemos trabalhar. No geral a primeira impressão tinha sido muito positiva e muito animadora fazendo prever um bom agoiro.

3.2. Contacto com a realidade

O estagiário – a passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se os fatores de socialização (o contexto prático – a sala de aula) e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar (os supervisores/orientadores) (Cunha, 2003).

No momento em que, pela primeira vez, cheguei à escola estava um pouco ansioso, pois não sabia bem o que ia encontrar. Dos recursos humanos não esperava menos do que constatei, ou seja, que o corpo docente fosse dinâmico e interessado com a evolução dos alunos, que facilitasse a minha integração na comunidade escolar e me ajudasse nesta descoberta do mundo da docência.

No instante em que soube que iria dar aulas a um 9º ano fiquei um pouco sem reação. De facto, deparei-me com uma situação em que apenas eu iria dar aulas a um 9º ano (aos meus restantes colegas de estágio foi-lhes atribuídas turmas de 11º ano) e, além disso, o meu orientador de escola não teria nenhuma turma, pelo que não sabia ao certo como deveria ser o meu trabalho, nem com quem ou como o deveria planear. Sempre vi esta experiência como um desafio para a minha primeira experiência enquanto estagiário. Como tal, propus-me a observar as aulas do 9º ano, contudo, vim a saber que as restantes turmas estavam destinadas aos estagiários da Lusófona, cuja forma de trabalho com as turmas era diferente da minha. A fim de contornar este primeiro obstáculo optei por observar algumas aulas da professora responsável pelo nono ano (orientadora de escola da Lusófona) tendo ficado com uma turma e perceber como era feito o planeamento desta.

Em reunião com o grupo de EF, quando soube que ia lecionar dança fiquei um pouco apreensivo pois não sabia como fazê-lo.

Em relação à minha turma e ao feedback que tive de alguns professores senti que havia algumas preocupações dos professores para com a turma. Até àquele momento, a turma tinha-se revelado complicada em todas as disciplinas: falta de assiduidade por parte dos alunos, tinham alguns momentos de indisciplina e não adotavam condutas adequadas para se ter numa sala de aula. Notei igualmente que a turma não tinha uma ligação muito forte entre os seus elementos e era necessário estar consciente deste facto e tentar que houvesse mais harmonia dentro da sala de aula. Portanto, estes foram aspetos para os quais tive de me preparar desde o início, para não permitir que esses

comportamentos prosseguissem ao longo das aulas, sendo também uma ambição minha procurar alterar esses comportamentos menos corretos. No entanto, estive sempre ciente que não seria uma tarefa fácil. Facto que se veio a confirmar visto que não fui bem sucedido pelo facto de não ter tido autoridade suficiente desde o início do ano para com os alunos utilizando medidas sempre mais remediativas que preventivas. Os professores menos eficazes atuam fundamentalmente a posteriori, utilizando técnicas “terapêuticas” (Carreiro da Costa, 1991).

Ao saber que o orientador de faculdade seria o coordenador do mestrado, fiquei satisfeito mas apreensivo, por saber que teria o melhor orientador a observar as minhas aulas, logo teria um feedback (FB) mais fidedigno mas ao mesmo tempo, exigente, como se veio a revelar.

Relativamente ao DE, como já referi anteriormente ter como professora cooperante no desporto escolar, a professora e orientadora dos estagiários da Lusófona – Professora Teresa Palma – foi inicialmente uma preocupação pois entre os professores apresentava-se amistososa mas com os alunos apresentava uma postura muito mais autoritária. No entanto, vim a perceber que tinha confundido dois conceitos distintos: autoridade com autoritarismo, ou seja, para que a autoridade tenha uma função vital na questão disciplinar é necessário que os indivíduos que interagem em sala de aula construam um conceito de disciplina que não seja imposto por leis arbitrárias, mas sim construído através da negociação de regras claras e justas (Novais, 2004). Desta forma, os alunos serão levados a ter uma perceção critica acerca da realidade.

Inicialmente tive alguma dificuldade em distinguir autoridade de autoritarismo e como tal coloquei-me como observador de modo a perceber as razões.

3.3. Dificuldades sentidas inicialmente nas 4 áreas (Plano Formação Inicial)

3.3.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A Área 1 é, provavelmente, a área que apresenta uma maior importância para um estagiário durante a sua formação, uma vez que engloba não só uma das principais tarefas da profissão de docente, lecionar aulas, como é o momento em que o estagiário aplica à prática os conhecimentos adquiridos durante a faculdade. No entanto, quero que fique bem claro e presente que me apercebi, a cada dia que passei neste agrupamento de escolas dos papéis que um professor desenvolve dentro de uma escola, uma vez que

a nossa ação não se limita apenas à sala de aula. Como tal, é de extrema importância a ligação das quatro áreas neste estágio.

O começo de um novo ano letivo requer a construção de vários documentos que permitem ter um raciocínio lógico e que idealizam a missão de todo o processo que será levado a cabo durante todo o ano letivo.

Para um professor é fundamental saber diagnosticar, orientar e prognosticar todo o processo ensino-aprendizagem de modo a obter um ensino eficaz durante todo o ano letivo.

O processo de preparação do novo ano letivo consistiu na elaboração do planeamento e começou muito antes das aulas propriamente ditas.

O grupo de estágio da FMH começou por elaborar o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), visto não constar no conjunto de documentos da escola. Este documento permitiu-nos recolher toda a informação pertinente: matérias, níveis dos programas do secundário e do básico. Esta tarefa não foi das mais fáceis, visto sermos inexperientes e não sabermos se as soluções encontradas para cada matéria seriam as melhores para aferir o nível do aluno.

Quando confrontado com as matérias, a dificuldade foi a observação de inúmeros indicadores que ocorriam ao mesmo tempo, principalmente, nos jogos coletivos. No seguimento dessa dificuldade, um outro obstáculo durante o período de avaliação inicial foi saber diagnosticar o nível de aprendizagem que o aluno apresentava em determinada matéria.

Na construção do Plano Anual de Turma outra das dificuldades foi prognosticar objetivos a longo prazo e isso deveu-se à falta de experiência. Devido à minha ambição em querer atingir grandes feitos e resultados com os meus alunos, fui muito exigente e coloquei a fasquia muito alta, algo que não foi bem consegui e por isso tive de alterar grande parte deste plano pois não era possível atingir grande parte dos objetivos que tinham sido estabelecidos.

Durante a primeira etapa de formação senti algumas dificuldades relativamente à avaliação inicial. Este tipo de avaliação requer um diagnóstico geral da turma identificando os pré-requisitos para a aprendizagem. No entanto, é importante realçar que numa fase inicial do ano, quatro semanas para abordar todas as matérias revelaram-se extremamente curtas, não só pelo número de matérias que teriam de ser abordadas em tão poucas aulas, como também pelo excesso de informação que era necessário recolher (decorar o nome dos alunos, nível diagnosticado, organização de uma turma com 30

alunos, a calendarização das aulas em função dos espaços, ter os alunos todos em atividade bem como criar rotinas e regras dentro dos ginásios).

Além da capacidade de planejar e avaliar, o professor possui ainda a função de desenvolver na prática um conjunto de condições e ações que potenciem a aquisição de competências por parte dos alunos.

Esta tarefa representa um desafio muito gratificante para o professor, visto que é o momento em que tem oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante a faculdade. De acordo com aquilo que vem referido no guia de estágio, o estagiário deve ter em conta quatro dimensões de intervenção na sala de aula: Instrução, Gestão/Organização, Disciplina e o Clima de Aula. O cumprimento destas dimensões facilitará o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Deste modo, comecei por procurar uma maneira de controlar a turma, adotando tanto uma postura mais permissiva como uma postura mais autoritária. No entanto, não consegui encontrar um ponto de equilíbrio com esta turma, tendo sido difícil assegurar um cumprimento das regras em sala de aula, havendo muitas vezes dificuldade em manter um bom clima de aula. Durante esta etapa, um dos pontos que é referido no guia de estágio é a preocupação a ter no estabelecimento de **rotinas organizativas** nas primeiras aulas. Este ponto é capaz de ter sido um dos pontos mais críticos e ao mesmo tempo mais desafiante por se ter tornado uma tarefa bastante complicada e que será abordada mais adiante neste documento.

A dimensão disciplinar foi a dimensão em que senti mais dificuldade, tendo apresentado muitos altos e baixos. No início do período, como não conhecia a turma, não me impus tanto e isso refletiu-se fortemente no segundo período onde me deparei com grandes dificuldades em “segurar a turma”. Esta dimensão terá um foco enorme neste documento, pois foi a dimensão que eu trabalhei mais para conseguir superar as dificuldades existentes.

Segundo Telama, Lahde & Kurki, 1980; Veenmam 1989; Behets 1990; Faustino 1997; Smith 2000 (cit. in Teixeira e Onofre, 2009), os professores com menos experiência parecem centrar-se sobretudo em dificuldades relacionadas com o controlo da disciplina, com a motivação dos alunos e com a dimensão da organização.

Sinto que grande parte desta afirmação se encaixa naquilo que foi o meu foco e a minha dificuldade durante praticamente todo o ano. No que concerne a esta área, a conclusão a que chego é que, sem antes tratar de aspetos essenciais como a organização, o clima da aula e a disciplina, independentemente de ter os melhores

exercícios, progressões, uma boa instrução, um bom feedback, será muito difícil “agarrar a turma”, criando um bom clima de aula.

3.3.2. Área 2 – Inovação e Investigação

O trabalho desenvolvido no âmbito da investigação e inovação pedagógica decorreu articulado com a disciplina de Investigação Educacional (IE), disciplina essa que fez parte do plano de estudo deste mestrado.

Segundo o guia de estágio 2012/2013, nesta área de formação privilegiou-se o desenvolvimento de competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da minha carreira.

O problema com que o grupo de estágio se deparou inicialmente foi encontrar um tema de estudo pertinente. Posto isto e após alguma reflexão em conjunto com os orientadores, o núcleo de estágio encontrou um problema pertinente de estudo. Um dos pontos fortes da escola é a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos; facto do qual o grupo de estágio se apercebeu após consulta do Projeto Educativo Escolar do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre. Como tal, o grupo de estágio foi verificar se esta participação dos encarregados de educação tinha alguma influência no desempenho escolar dos seus educandos. A colaboração entre os pais e a escola é uma área que também requer muita atenção por parte dos educadores pois apesar de ambos possuírem papéis diferentes, um não suprime ou substitui o outro. A escola e a família precisam de ter em mente o mesmo objetivo, ou seja, fazer com que a criança se desenvolva em todos os aspetos e que tenha sucesso na aprendizagem.

O objetivo do estudo foi identificar como e porque é que os pais se envolvem na vida escolar dos seus educandos, como é feita a comunicação encarregados de educação – escola e se essa mesma participação está relacionada com o desempenho escolar dos seus educandos. Deste modo, para darmos início ao estudo, desenvolveu-se a seguinte questão: Será que o interesse e a participação dos Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre na vida escolar influenciam o desempenho dos seus educandos e que variáveis afetam essa participação?

Durante a revisão de literatura o grupo de estágio constatou que:

- Para Cavalcante (1998), todo o tipo de colaboração entre os pais e a escola resulta em efeitos positivos, como uma melhoria do rendimento escolar,

diminuição de faltas e reprovações, bem como redução dos problemas de comportamento.

- Cia, D’Affonseca, and Barham (2004), num artigo mais recente, afirmam que quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor o desempenho académico das crianças.
- Cavalcante (1998) refere mesmo que a aprendizagem é estimulada quando as experiências em casa e na escola são conectadas e coordenadas de forma a virem ao encontro das necessidades dos alunos.

Sendo assim, o grupo foi investigar o tema de modo a tirar algum tipo de conclusão.

No entanto, durante a nossa investigação tivemos algumas dificuldades com o tratamento estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e a pouca adesão de questionários preenchidos pelos encarregados de educação. Uma das razões deve-se ao facto de não termos validado os questionários de modo que todas as questões fossem perceptíveis, outra das razões deve-se ao facto de algumas questões serem de cariz muito pessoal tornando o questionário pouco aceite pelos encarregados de educação. A divulgação foi feita com pouca antecedência o que determinou uma pequena adesão à apresentação.

Porém, tenho consciência que demos pouca importância ao trabalho de investigação e de certa maneira fomos adiando o trabalho focando-nos mais nas restantes áreas.

Contudo, penso que se esta área tivesse sido bem trabalhada poderia ter ido ao encontro não só dos encarregados de educação como dos alunos, chegando a ter resultados mais conclusivos contrariamente àqueles que obtivemos.

3.3.3. Área 3 - Participação na Escola

O trabalho desenvolvido na Área 3, no âmbito da participação na escola engloba toda a relação do estagiário com a comunidade escolar. A atividade de um professor não se limita apenas à relação que se estabelece entre os alunos nas salas de aulas. Assim, as três atividades que foram desenvolvidas dizem respeito ao papel ativo que um professor deve possuir dentro da escola. Esta área divide-se em três atividades distintas: acompanhamento do núcleo de Desporto Escolar (voleibol com os Infantis B), uma atividade interna no terraço que tem como objetivo proporcionar aos alunos do 3º ciclo atividades desportivas (visto estes não poderem sair das instalações da escola quando

não têm aulas) e ainda uma saída de campo ao Inatel que proporcionou aos alunos do 9ºE, 9ºA, 11ºA e 11ºB, uma experiência com novas atividades desportivas, atividades essas que a escola não tem condições de serem trabalhadas.

Relativamente ao desporto escolar, cada estagiário ficou encarregue de acompanhar um núcleo de desporto escolar da escola. As matérias que mais me cativavam passavam pelos desportos de raquete (ténis de mesa, badminton), as quais me disponibilizei para lecionar, de imediato, nas primeiras reuniões. No entanto, sendo matérias onde estava bastante à vontade por estar familiarizado com o ténis (praticante há dez anos), as minhas atenções viraram-se para um desporto coletivo – o voleibol. A razão pela qual optei por este desporto escolar prendeu-se com o facto de esta escola ter uma boa reputação, isto é, apresentar grande reconhecimento a nível competitivo e, como tal, para mim este seria um desafio que tinha de aceitar.

Como referi anteriormente, no início do ano tive uma certa insegurança e reticência em lecionar as aulas de voleibol uma vez que estas eram da responsabilidade da professora Teresa, cuja abordagem para com os alunos era extremamente autoritária. Deste modo, optei por conhecê-la melhor, pelo que nos primeiros treinos o meu papel foi de observador e dar alguns feedbacks individuais quando necessário. Foquei-me nos alunos que tinham mais dificuldade, ajudando-os a progredir para atingir o nível dos alunos que tinham mais facilidade. Após os primeiros treinos, a professora Teresa reconheceu a existência de alguns conhecimentos da minha parte, dando-me liberdade para alternadamente darmos os treinos. Considero que houve uma grande evolução no que diz respeito ao meu desempenho, visto que no início estive atento à postura da professora, pois esta apresentava uma postura mais séria. Inicialmente achei que se tratava de algo pouco pedagógico; no entanto, percebi a estratégia da professora e comecei a evoluir bastante e a estabelecer uma relação de companheirismo e cooperação. Pude perceber que a professora, em nenhum momento, abriu mão da sua autoridade, indispensável ao processo pedagógico e fundamental na aprendizagem (Novais, 2004) e muito menos se colocava no mesmo patamar que os alunos, mantendo assim a sua posição hierárquica sem se tornar distante deles (Novais, 2004). Deste modo, consegui envolver-me ao nível de decisões de planeamento, avaliação e condução. No primeiro período foi complicado para mim fazer um plano de acompanhamento (macrociclo, mesociclo e microciclo) visto não saber bem o que um aluno do 6º ano deveria atingir no final do ano. No entanto, em conversa com a professora Teresa, responsável pelo núcleo de voleibol, do PNEF do ensino básico e dos

torneios que ocorreram consegui perceber qual era o nível que era desejável para um infantil B. O desporto escolar revelou-se uma ferramenta na educação e formação dos jovens. Esta oferece a oportunidade dos jovens praticarem uma modalidade e de se especializarem, aprofundando o gosto pela sua prática. Esta assume ainda a importância na dimensão da saúde pois é o meio mais próximo que poderá fomentar formas de promoção de estilos de vida saudáveis.

A segunda atividade – atividade no terraço, surge após uma avaliação das necessidades, efetuada pelos dois grupos de estágio (FMH e Lusófona), que constataram que os alunos do 3º ciclo deste mesmo agrupamento estavam impossibilitados de abandonar o espaço da escola nos tempos em que não tinham aulas, ocupando espaços como as galerias ou o bar da escola em atividades de pouco dispêndio calórico. Visto que o terraço é um espaço amplo com uma enorme potencialidade no que diz respeito às atividades físicas e motoras, foi pensado que este poderia ser aberto à utilização por parte destes mesmos alunos, desde que feita uma atividade física estruturada e sob a vigilância dos professores responsáveis pelo projeto. Uma dificuldade encontrada nesta atividade foi saber de que forma eu e os meus colegas de estágio poderíamos ser activos e não meramente vigilantes. Durante as primeiras sessões estivemos presentes no terraço como simples funcionários a controlar “o recreio”. Como tal, procurámos estar mais presentes e fazer com que os alunos procurassem outro tipo de atividades que não só aquelas que as aulas de Educação Física proporcionam. Outro problema que se colocou nesta atividade foi a incerteza constante do número de alunos que compareceria nos períodos em que esta atividade iria decorrer.

A última atividade desta área surge no âmbito da Área 1 (organização e gestão do ensino e da Aprendizagem), Área 3 (Participação na escola) e Área 4 (relação com a comunidade) do estágio pedagógico. Como principais objetivos do projeto (atividade do Inatel) destacaram-se a aproximação da escola com a comunidade e ainda a sensibilização para novas atividades físicas num espaço próximo da escola e da área de residência dos alunos. Para a realização destes objetivos, foram dinamizadas atividades no âmbito dos jogos tradicionais e das atividades físicas desportivas que, devido às condições espaciais e materiais da escola, não puderam ser lecionadas, como o rugby, ténis, minigolfe e orientação. Nesta atividade as dificuldades surgiram durante o planeamento e não propriamente na condução da atividade.

3.3.4. Área 4 – Relação com a Comunidade

Como é referido no guia de estágio da Área 4, esta visa o desenvolvimento de competências que permitam ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade.

Esta área engloba o acompanhamento da direção de turma e respetivo estudo de turma que lectionei – o 9ºE. Nesta área, irei debruçar-me sobre o acompanhamento da direção de turma por ter sido onde tive algumas dificuldades e ainda sobre o estudo de turma. Para a minha formação este acompanhamento foi muito importante, porque permitiu-me conhecer as múltiplas atividades de um diretor de turma, bem como o trabalho realizado ao longo do ano. Durante este ano letivo procurei perceber de forma concreta e profunda qual o papel que um diretor de turma deve desempenhar, percebendo como deve proceder na gestão de todo o processo educativo, na interação com a escola e EE, de tal maneira que o diretor de turma (DT) esteja preparado para saber ouvir e aconselhar os alunos naquilo que considera ser a melhor atitude de formação do aluno, procurando formar um melhor cidadão no seu dia-a-dia. No entanto, devido ao excesso de trabalho da DT, bastante desse trabalho passou para mim. Algo que me fui apercebendo durante este ano é que o tempo destinado à direção de turma não é suficiente (90 minutos), uma vez que há necessidade de responder a trabalho burocrático, à resolução de problemas que surgem de emergência, entre outros assuntos. Dentro das tarefas típicas que um DT tem de realizar e de se preocupar estão as advertências e faltas disciplinares, área onde a minha turma se revelou particularmente problemática. A certa altura, em conjunto com a DT, tivemos de avisar alguns professores e pais que um aluno iria iniciar um plano de acompanhamento, visto ter atingido o máximo de faltas injustificadas e disciplinares. Esta experiência foi enriquecedora uma vez que me foi permitido acompanhá-la de perto e perceber o quão essencial é o cargo de diretor de turma no processo educativo dos alunos. Relativamente ao estudo de turma, este permite identificar as particularidades de cada aluno, desde as questões familiares, culturais, psicológicas até às sociais. Deste modo este estudo, assume uma importância junto dos alunos, principalmente nas questões relacionadas com a direção e componente letiva. Este estudo permite conhecer as relações entre os pares da turma, as preferências. Com esses dados poderia ter delimitado estratégias e decisões de modo a melhorar o processo ensino-aprendizagem obtendo o sucesso dos alunos. Infelizmente, não dei a devida importância a este estudo prejudicando-me nas opções tomadas de formação de grupos.

Apesar destas dificuldades que surgiram durante o meu percurso, existem algumas que serão tidas em contas neste documento visto terem sido aquelas que mais dificuldade tive em resolver. Como tal, nesta segunda parte deste relatório começarei por me focar na gestão dos conflitos dentro da sala de aula.

4. GESTÃO DA SALA DE AULA E GESTÃO CONFLITOS

Atualmente o nosso dia-a-dia confronta-nos com situações conflituosas, no sentido de que, todos nós experimentamos conflitos com os outros que por vezes nascem de opiniões ou metodologias diferentes, e que, uma vez mal interpretadas, podem levantar problemas que deverão ser resolvidos o mais atempadamente possível. No entanto, as exigências colocadas à escola são tantas que torna-se impossível apresentar respostas eficazes para resolver ou apaziguar alguns destes problemas ou conflitos. Como tal, grande parte dessas exigências recaem, na sala de aula, sobre os professores e como tal um professor deve ter um olhar crítico para esta situação. Esta reflexão fará parte deste documento, pois tornou-se importante na minha formação.

Assim, torna-se importante realizar uma gestão eficaz da sala de aula sendo necessário recorrer ao processo ensino-aprendizagem.

Segundo Siedentop (1991; cit. in Santos, 2001), o processo de ensino-aprendizagem pode ser considerado um sistema ecológico (constituído por um número de sistemas que interagem entre si de tal forma que uma alteração influencia os restantes), composto por três sistemas principais: o sistema de tarefas de organização (aspectos de organização e comportamentos na sala de aula), o sistema de tarefas de aprendizagem (atividades propostas para determinada matéria) e o sistema de tarefas de interações sociais entre alunos (agenda social do aluno, ou seja, à rede de relações e comunicação entre os alunos e com as oportunidades de convívio). Todos estes sistemas se influenciam mutuamente e portanto é essencial saber como é que um professor lida com eles de modo a gerir os comportamentos dos alunos.

4.1. Diferentes sistemas de tarefas e a gestão conflitual

Antes de prosseguir para os diferentes sistemas de tarefas que foram abordados anteriormente, gostaria de referir que houve sempre um conceito que me acompanhou durante todo o ano – qualidade do ensino. E quando iniciei o meu ano de estágio sempre achei que seria capaz de criar um ambiente que fosse propício às aprendizagens dos alunos, estabelecendo o clima desejável às mesmas. Moran (2007) refere que, um ensino de qualidade envolve muitas variáveis, tais como uma organização dinâmica e inovadora, docentes bem preparados e com boas condições profissionais, uma efetiva relação professor-aluno que permita conhecê-los e acompanhá-los, boas infraestruturas e alunos motivados para a aprendizagem. Sempre acreditei que fosse capaz de gerir todas as variáveis que me diziam respeito diretamente, mas após iniciar o meu estágio apercebi-me que não seria assim tão fácil.

Regressando às tarefas de ensino designadas anteriormente, durante a etapa de Avaliação Inicial (AI), um dos pontos que é referido no guia de estágio, é a preocupação a ter no estabelecimento de **rotinas organizativas** nas primeiras aulas. Este ponto é capaz de ter sido um dos mais críticos e ao mesmo tempo desafiante por se ter tornado uma tarefa bastante complicada.

Segundo Onofre (1996), as dificuldades na área da organização devem ser solucionadas antes das referentes à avaliação das aulas, à área da instrução, clima ou disciplina. O autor afirma que, sem a existência de condições para o controlo organizativo da aula, não vale a pena desenvolver mecanismos de preparação, apresentação e controlo das aprendizagens dos alunos.

Como tal, as primeiras aulas serviram para observar o nível em que os alunos se encontravam nas diferentes matérias, como também para manter a ordem e estabelecer algumas rotinas dentro da sala de aula. Dentro destas rotinas, destaco as seguintes:

- A organização em meia-lua durante a instrução;
- A atenção e silêncio durante a instrução por parte do professor;
- A utilização de sinais de atenção para mudar de estação;
- No final de cada aula, a realização de alongamentos por parte dos alunos;
- A marcação das presenças mal os alunos chegassem à aula de modo a responsabilizarem-se pela hora de chegada;

A utilização deste sistema tinha como objetivo contribuir para a eficácia do ensino e aumentar o tempo de prática. Contudo, era um momento de avaliação inicial e tenho consciência que me posso ter focado mais em saber diagnosticar o nível dos alunos do que propriamente com o cumprimento das rotinas organizativas.

Como refere Onofre (1995), para ultrapassar os problemas organizativos é necessário que o professor procure que os alunos automatizem as rotinas organizativas das sessões. Quando me foquei na tentativa que os alunos automatizassem as regras, houve realmente melhorias, não só na redução do tempo perdido, como em termos de clima. Uma das estratégias utilizadas foi o contacto com outros professores e com a diretora de turma, de modo a perceber se os professores partilhavam dos mesmos problemas e desafios. Apenas houve uma professora que conseguiu conduzir as aulas sem distúrbios, tendo sido essa que acompanhei e tentei perceber como é que esta professora geria as suas aulas. Apercebi-me que a professora utilizava uma postura diferente nas aulas, havendo algumas situações de negociação com os alunos. Como tal, havia uma maior aceitação por parte dos alunos. Segundo Bento (1987), professores críticos e exigentes procuram as causas na própria atuação e interrogam-se acerca dela. No entanto, existem igualmente professores que atribuem a culpa exclusivamente aos alunos esquecendo-se que as causas de falhas no ensino deverão ser procuradas tanto no professor como alunos (Bento, 1987).

Citando Onofre (1995), para que haja um bom funcionamento da sessão é necessário garantir a atenção dos alunos para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de atividade no decurso da aula. No entanto, existem momentos em que é necessário parar a atividade e chamar a atenção dos alunos e muitas das vezes isso não aconteceu. Em função disso, reduzia a tarefa de instrução, pois os alunos perturbavam o sistema de gestão da aula tornando a minha instrução ineficaz. Em última instância, utilizava medidas punitivas.

A agenda social dos alunos foi o sistema que precisou de uma atenção redobrada da minha parte, mais concretamente com a gestão da aula. De facto, conseguir ganhar a cooperação dos alunos nas ações que são estabelecidas na aula revelou-se uma tarefa difícil com o intuito de assegurar o compromisso entre os três sistemas de tarefas (referidos anteriormente), para que os alunos participassem empenhadamente nas atividades (Onofre, 2000).

Muitas vezes o que acontecia era, consoante a participação e comportamento durante a aula, os alunos do género masculino tinham oportunidade de estar comigo

numa situação mais informal, em que podiam estar mais à vontade (e.g: jogarem no final da aula futsal comigo).

As atividades desenvolvidas PTI e a Atividade no Inatel, permitiram-me estabelecer não só uma relação mais próxima entre os alunos, como também observar diferentes estratégias para resolver dificuldades, como a organização, a instrução e a disciplina. Facto é que o contacto foi tão rico que me permitiu não só ter uma postura muito diferente com as turmas, como observar o quão importante é ter a turma bem organizada, cumprindo as regras, vivenciando uma ótima relação entre professor e os alunos. Neste sentido, apercebi-me que é necessário haver um ponto de equilíbrio para o tempo despendido para a instrução, ou seja, nem deve ser muito longo, uma vez que vai condicionar o tempo de atividade motora, assim como não deve ser muito sintético pois correria o risco que parte da informação não fosse transmitida. Percebi igualmente que se não houver uma negociação entre professor e aluno, estes simplesmente modificam a tarefa pretendida. Senti durante estas atividades que a tentativa de reduzir o tempo gasto com a informação à turma conduziu a uma melhoria motora nos alunos (e.g. sempre que fiz demonstração, os alunos tiveram mais consciência do que era pretendido, principalmente em idades mais novas). Como sugere Onofre (1995), relativamente à forma sugere-se que o professor privilegie a modalidade visual utilizando para o efeito demonstrações, desenhos, imagens. Um outro benefício destas atividades (PTI e Inatel) foi que como os alunos só tiveram contacto uma ou duas vezes comigo, permitindo-me estar mais seguro e confiante naquilo que dizia e fazia. Comparativamente à minha turma, que conheceram as minhas fraquezas iniciais, e aproveitando-se para gerir eles próprios a sala de aula.

Abordando agora as observações e o feedback, ou seja o acompanhamento da tarefa e seguindo os princípios que Onofre (1995) refere, houve alguns aspetos que foram sendo melhorados gradualmente, tais como o supervisionar de forma ativa a atividade dos alunos que estão mais afastados. Isto engloba não só estar atento ao que se passava do outro lado do pavilhão e dar um feedback que se ajustasse à necessidade do aluno, bem como estar bem colocado e não ter alunos nas minhas costas. No início do ano, apesar de dar muito feedback positivo, este não contribuía em nada para orientar o processo do aluno. Desta forma, vi-me na necessidade de diversificar o tipo de feedback, utilizando mais vezes o prescritivo e o descritivo de modo a que os alunos pudessem melhorar, corrigir ou manter a aprendizagem adquirida. Outro aspeto fulcral foi garantir o fecho de cada ciclo de feedback, permitindo que houvesse informação de retorno tanto para o professor como para o aluno saber se pode ou não avançar na sua aprendizagem.

4.2. Relações dentro e fora da sala de aula e a gestão de conflitos

Segundo Telama, Lahde & Kurki, 1980; Veenmam 1989; Behets 1990; Faustino 1997; Smith 2000 (cit. in Teixeira e Onofre, 2009):

“Os professores com menos experiência parecem centrar-se sobretudo em dificuldades relacionadas com o controlo da disciplina, com a motivação dos alunos e com a dimensão da organização.”

Uma área em que os professores mais eficazes se têm diferenciado na gestão da aula diz respeito ao controlo da disciplina (Onofre, 2000). Os professores tendem a intervir numa perspetiva preventiva, estabelecendo de forma assertiva o quadro de regras e procedimentos que regulam a vida na aula. No caso de intervirem de forma corretiva, estes tendem a assumir uma intervenção mais expedita no fim desse comportamento inapropriado e, no caso do trabalho com turmas mais indisciplinadas, decidem-se por uma estratégia de recondução da atenção dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos da aula. Contrariamente ao que sucede com professores mais eficazes, professores menos eficazes focam-se sobretudo nos episódios de indisciplina, reagindo com intervenções públicas e reprimendas junto aos alunos indisciplinados (Onofre, 2000). Isto fará com que o clima entre professor e aluno se deteriore.

Carreiro da Costa (1991) partilha a mesma opinião afirmando que os professores mais eficazes utilizam técnicas preventivas, evitando que os comportamentos fora da tarefa e “desviantes” ocorram. O mesmo cita, já os professores menos eficazes tendem a dar uma dimensão pública aos comportamentos inapropriados, através de reprimendas e da paragem da atividade prática da turma. Estes professores mais eficazes criam um ambiente positivo na aula, estabelecendo uma relação muito mais próxima com os alunos, mostrando-se disponíveis e afetuosos. Manifestam um nível de expectativa elevado tanto com alunos com um nível socioeconómico elevado ou baixo, e ainda tendem a ser mais pacientes e encorajadores, desenvolvendo maior número de interações com alunos com um estatuto socioeconómico mais baixo. Pelo contrário, professores menos eficazes envergonham e ridicularizam os alunos, utilizando com mais frequência o castigo ou os conteúdos como meio de punição.

Na dimensão da gestão da aula, os professores menos eficazes despendem e gastam mais tempo de aula com avisos, apelos à responsabilidade e limitam-se a referir algumas regras de uma forma pouco clara e convincente. Contrariamente ao professor eficaz, este estabelece regras explícitas e claras de funcionamento da classe, chamando

a atenção dos alunos e ainda conseguem dividir o tempo de aula onde criam um contexto de ensino que proporciona ao aluno mais tempo de empenhamento.

Sinto que esta afirmação destes autores, se encaixa naquilo que foi o meu foco e as minhas dificuldades durante praticamente todo o ano. Após ler estes documentos, apercebi-me que ainda estou longe de atingir os parâmetros de professor eficaz, tendo muito por aprender.

Durante este ano, tudo aquilo que ouvia quando falava com professores acerca da turma era: “são indisciplinados, muita falta de respeito para com o professor, mau comportamento, muitas conversas paralelas”. E durante algum tempo pensei, se os professores que já são experientes e têm muitos anos de carreira não conseguem mudar comportamentos, como é que eu, estagiário acabado de chegar à escola, poderei conseguir? Segundo Renca (2008), estas palavras/frases constituem, sem dúvida, a grande preocupação de todos os que se encontram ligados ao ensino, porque condicionam e afetam o normal funcionamento da escola em geral e das aulas em particular. Contudo, havia uma professora que conseguia “dominar a turma” e levantou-se a questão: Será que este problema é mesmo dos alunos, ou será antes meu? Renca (2008) afirma que as causas da indisciplina ultrapassam o universo dos alunos e centram-se, por vezes, na atuação dos próprios professores, funcionários e outros agentes responsáveis pelas escolas. A verdade é que surgiram várias situações as quais tinha plena consciência que não estavam a correr tão bem mas a pressão em cumprir o plano da disciplina fazia com que, por vezes, menosprezasse essas mesmas situações. Sentia-me por vezes tão constrangido, que tentava colocar-me num sítio onde houvesse menos confusão. Como afirma Renca (2008), os docentes vêem-se obrigados a adotar atitudes pouco consentâneas com a sua função de formadores/educadores, o que, por vezes, lhes provoca situações de mal-estar, «stress» e os deixa psicologicamente afetados, nomeadamente os conteúdos programáticos que não são integralmente cumpridos, a relação pedagógica que não funciona, a sua própria autoridade como professor e como adulto que é posta em causa por «miúdos» irreverentes e desafiadores. Pegando nesta última frase do autor, é importante refletir acerca de dois aspetos: porque razão surgem estes comportamentos perturbadores e qual ou quais os procedimentos ou estratégias a ter para prevenir este tipo de situações.

Recordo-me que no início do ano, um aluno ao saber que eu iria ser o seu professor estagiário colocou-me à prova para saber até onde podia ele ir. Numa ficha de caracterização do aluno, questionou-me se no agregado familiar o cão também podia ser

indicado. Ou seja, foi uma forma de experimentar a minha autoridade, afirmar a sua própria identidade perante a turma.

Outra situação que surgiu durante as minhas aulas foi um exercício ter sido pedido e pouco tempo depois alterarem o exercício e fazerem à vontade deles. Como refere Teixeira (2007), os alunos têm desejo de se afirmar, necessidade de escapar ao trabalho, através do lúdico e constituem como um desafio intencional e hostil à autoridade do professor.

Teixeira (2007) afirma que é expectável que haja tensões e conflitos entre os professores e alunos, no modo como perspetivam as situações e no significado que lhes atribuem. No entanto, convém que estas situações sejam rapidamente ultrapassadas. Durante todo o ano, tive um aluno que não cumpria as regras da sala de aula, perturbava os colegas, perturbava o funcionamento da aula, não evoluiu muito na aprendizagem e esta situação não estava a ser fácil de resolver. Teixeira (2007) considera os alunos problemáticos como difíceis, pois não se adaptam às exigências e rotinas das aulas; “obrigam ao dispêndio de tempo” e o comportamento exige esforços prolongados, pois as prováveis melhorias são lentas. Esta situação revelou-se ingrata para mim, pois tentei ajudá-lo de várias maneiras, desde abordá-lo individualmente no final da aula, antes da aula, num contexto mais informal, tentei que ele viesse às aulas com material. Foram várias as conversas com os EE e a diretora de turma de modo a trabalharmos em conjunto e tentar que o aluno encontrasse o caminho mais correto.

Pela revisão de literatura que abordei, sou levado a afirmar que apesar de haver situações que podem acontecer durante as aulas em que um professor é apanhado de surpresa, e tem de reagir naquele momento àquela situação, existem igualmente situações que um professor pode prever antes da aula começar como por exemplo, a estruturação dos conteúdos, o comportamento do professor para com aquela matéria que está menos à vontade, a maneira de se situar no espaço da aula. Muitas das vezes no primeiro e segundo período deparava-me a falar com alguns alunos de costas para eles, fomentando a sensação de negligência e, conseqüentemente, proporcionando comportamentos fora da tarefa.

Após o estudo de turma, apercebi-me que esta era muito desunida, havia vários grupos dentro da sala de aula, dificultando a formação de grupos de trabalho.

Relativamente a estratégias, a definição de regras é uma das estratégias para o professor contornar os comportamentos de indisciplina. Teixeira (2007), afirma que caso as regras estejam bem definidas, as regras estimulam valores de respeito e de solidariedade. O reforço positivo ou a sanção apropriadas quando usadas na hora certa,

evitam comportamentos indisciplinados. Caso as regras sejam negligenciadas, a probabilidade de haver comportamentos indesejados surgirá mais facilmente.

As regras foram estabelecidas no início do ano, no entanto, como não conhecia a turma, optei por não impor de forma tão assertiva essas regras, o que se relevou prejudicial no segundo período onde tive mais dificuldades em segurar a turma. Como refere Carreiro da Costa (1991), os professores menos eficazes andam normalmente a “reboque dos acontecimentos”.

Um outro aspeto que trabalhei durante todo o ano foi preparar as aulas de modo a estabelecer um bom clima nas mesmas. Penso que tenha existido um bom clima de aula entre mim e a maioria dos alunos, o que me permitiu falar com os alunos mais propícios a entrar em condutas menos corretas e tentar corrigi-los. Reforçar o compromisso realizado com o professor através do cumprimento das normas e regras foi uma das estratégias definidas para obter maior controlo da turma. O contacto recorrente com a professora de desporto escolar permitiu-me perceber qual a postura a ter com os alunos. A interação com os alunos pareceu-me uma boa estratégia. Como tal, utilizei uma postura diferente daquela que os alunos estavam acostumados a ver, o que fez com que houvesse uma relação de respeito entre professor e o aluno. No entanto, apercebi-me que as idades do desporto escolar eram ligeiramente diferentes com a turma com a qual eu trabalhava e não foi assim tão fácil mudar. Procurei encontrar estratégias junto de outros professores da turma, de modo a poder aplicar algumas dessas estratégias na disciplina de EF. No entanto, não fui bem-sucedido.

Tal como foi referido anteriormente, este estágio proporcionou-nos uma semana de professor a tempo inteiro com o 1ºciclo, 2ºciclo, 3ºciclo e secundário.

Durante esta primeira semana estive na presença de professores de EF do agrupamento, alguns que admirava pela sua forma de estar, pelas ligações que criavam com alunos bem como pelo exemplo que demonstravam ser para os alunos. Estes professores funcionaram como um exemplo para mim, influenciando as minhas convicções pessoais bem como consolidando os meus ideais.

Houve momentos de tensão entre mim e alguns alunos e algumas das estratégias preventivas eram prontamente resolvidas da forma que é descrito no documento “Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física” e resultaram. Porém não poderei afirmar se existiu uma melhoria ou não pois apenas presenciei uma semana com cada turma.

Segundo Onofre (1995), a base fundamental de uma abordagem preventiva dos problemas da disciplina é a delimitação de um conjunto de critérios que permita determinar o que é um comportamento disciplinado ou um comportamento indisciplinado. Se estes critérios não estiverem bem definidos, é difícil o professor perceber, e se essa dificuldade é significativa para o professor, então para o aluno será maior. Contudo não consegui prevenir estes casos de indisciplina e a relação professor-aluno encontrava-se muito atribulada. Foi então que optei por ler algumas das estratégias de remediação e procurar estratégias de modo a promover o comportamento desejado.

Citando Onofre (1995):

- a) Garantir que os alunos sejam verdadeiros na análise dos seus comportamentos, quando infringem as regras de conduta estabelecidas para a aula;
- b) Assegurar que os alunos reconhecem as consequências de adotar comportamentos contrários às regras de conduta estabelecidas;
- c) Garantir que os alunos não voltam a adotar um comportamento contrário às regras de conduta estabelecidas para a aula, após a reação de um professor a esse comportamento.
- d) Garantir que os alunos que habitualmente assumem comportamentos contrários às regras de conduta estabelecidas para a aula aceitem procurar modificá-los;

Contudo considero que houve ligeiras melhorias apesar de se ter verificado uma constante repetição do mesmo erro durante as minhas aulas. Cada vez que um aluno assumia um comportamento indesejado, eu utilizava a ameaça do tipo: “é a ultima vez, já te dei uma hipótese, a próxima depois verás” e nunca acontecia nada. Qualquer reação a um comportamento indesejado deverá ser assumida com convicção e sem hesitações (Onofre, 1995).

Todavia, como referi anteriormente, existiu durante as minhas aulas um caso peculiar, traduzindo-se no facto desse aluno querer assumir comportamentos perturbadores. Deve-se ter presente que não é possível mudar a globalidade desse comportamento de uma só vez (Onofre, 1995). Como tal, tentei negociar com este apenas um comportamento de cada vez (“Durante a instrução vais sentar-te como os teus colegas e caso exista alguma questão a colocar acerca da aula, levantar o dedo”). O mesmo se passou durante a aula propriamente dita de não criticar os colegas que tenham mais dificuldade. Após ter tomado esta medida, pensei que iria obter uma resposta positiva por parte do aluno. Dado que tal não aconteceu, optei por tomar uma

medida bastante negativa que passava por aplicar um castigo explícito (Onofre, 1995). As primeiras vezes que isso se sucedia, colocava o aluno fora da atividade, de modo a responsabilizar-se por voltar à atividade após cumprir as regras estabelecidas. Muitas das vezes, o aluno voltava à atividade mas, caso mantivesse a mesma postura, não havia outra alternativa se não convidá-lo a sair da minha aula.

Segundo Monteiro (2009), não é expulsando o aluno da sala que conseguimos alterar o comportamento. O mais importante será uma conversa, uma advertência, uma chamada de atenção, mas fazer com que o mesmo permaneça na sala, ouça o que o professor diz e compreenda que está a comportar-se de forma incorreta, perturbando os colegas.

Como estratégia utilizada nas reuniões de horário de atendimento de encarregados de educação, tinha possibilidade de falar com os pais a partir da caderneta do aluno acerca daquilo que podíamos fazer, em conjunto, para melhorar as reações que o filho apresentava em sala de aula. No entanto, havia alturas que o aluno não entregava aos pais o recado. Renca (2008), no seu estudo, afirma que apenas dois dos professores entrevistados mencionaram enviar recado na caderneta para o encarregado de educação.

O clima é uma dimensão que permite haver uma coligação entre alunos e professor. Olho para trás e deparo-me que talvez tenha havido uma relação demasiado próxima entre mim e os alunos. Talvez essa aproximação tenha sido boa para alguns alunos (alunos mais tímidos) que viram que podiam contar comigo para as dificuldades que apresentavam. No entanto, a maioria dos alunos não conseguiu distanciar o papel de professor do papel de aluno. Como tal, modifiquei muito a minha postura, abordando os alunos em separado quando estes entravam em choque. Algumas conversas surtiram efeito.

Contrariamente ao meu caso, segundo Carreiro da Costa (1991), os professores tendem a ter uma reação negativa ou corretiva com os alunos. Contudo, são raras as expressões para elogiar o bom comportamento de modo a melhorar o clima relacional.

Na minha opinião, penso que estabeleci um bom clima de aula entre mim e os alunos. Houve uma maior empatia no terceiro período. A participação na atividade no Inatel, uma situação menos formal, fez com que conseguisse criar uma empatia entre os alunos. Os torneios de inter-turmas e as atividades no terraço desenvolvidas no âmbito da Área 3 fortaleceram o clima existente entre mim e alguns alunos. Não só na Área 3 como na Área 4, como estava a par de tudo o que se passava com os alunos (devido à direção de turma), sempre que tinha possibilidade abordava os alunos tentando ajudá-los

não só na minha disciplina como naquilo que estes precisassem. Onofre (1995) refere que este acompanhamento personalizado é limitado pela necessidade que o professor tem de distribuir a sua atenção por todos os alunos e que o sentimento de justiça por parte dos alunos é grande. Como tal, Onofre (1995) diz que é necessário o professor procurar ser coerente e consistente nas interações.

Podemos considerar que dentro dos possíveis consegui criar um bom clima de aula, tentando interagir com todos da mesma forma.

Se posso retirar algo deste estágio é que, sem antes tratarmos de aspetos essenciais no início do ano, como as rotinas organizativas, o clima da aula e a disciplina, podemos ter os melhores exercícios, progressões, uma boa instrução, um bom feedback. No entanto será muito difícil agarrar a turma, tendo-se demonstrado essencial focar a minha atenção em rotinas organizativas para depois preocupar-me com o processo ensino-aprendizagem das matérias. Segundo o guia de estágio 2012, sugere-se que, no início do ano, as preocupações recaiam sobretudo nas competências de gestão das rotinas organizativas e será esse o aspeto inicial que deverei trabalhar antes de me focar nos objetivos que pretendo atingir com os alunos.

5. EVOLUÇÃO E DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS DA TURMA

Ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor (Onofre, 1995).

Esta frase remete-nos para duas constatações: 1) o sucesso dos alunos está dependente da qualidade do desempenho do professor. 2) o professor ter de ser capaz de implementar e adequar cada situação para que os alunos possam tirar maior proveito (Onofre, 1995).

Só é possível reunir e aplicar tais condições uma vez encontrado o espaço adequado que, no caso do professor, é naturalmente a sala de aula. No entanto, para um professor poder preparar um novo ano letivo, tem de ter conhecimento do que terá diante de si no início do ano. Logo a gestão da sala de aula refere-se às ações desenvolvidas pelos professores para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. As crenças do professor assumem igualmente um papel de relevo, pois um ser humano organiza um conjunto de crenças que utiliza com uma direção para analisar a informação e para tomar decisões.

A razão pela qual é importante abordar este tema é única e exclusivamente porque teve um grande impacto para a minha pessoa como professor no desenvolvimento das aulas e do planeamento do ano.

Como tal, inicialmente farei uma reflexão acerca do quão importante é ter conhecimento dos alunos e todo o trabalho desenvolvido para que possa ter uma perceção mais fidedigna da turma e de cada aluno. De seguida relatarei a forma como planeei e avaliei a turma nas diferentes matérias, não esquecendo a importância que o espaço de aula teve durante todo o ano letivo. Por fim, farei uma ponte de ligação entre o sucesso e insucesso nas diversas matérias pelos diferentes alunos com a relação entre os diversos agentes do processo ensino-aprendizagem.

5.1. Conhecer os Alunos - controlo da turma e gestão de rotinas

O conhecimento sobre os interesses, necessidades e dificuldades dos alunos é decisivo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Somente a partir do conhecimento dos alunos é que será possível tomar as melhores decisões ajustadas e adequadas ao nível do aluno, assumindo a diferenciação do ensino.

Após recolher informação sobre o espaço e material, importa referir que no início do ano pensei que ter um espaço para poder leccionar as aulas sem ter que partilhar o espaço era um privilégio. No entanto, planear aulas para 30 alunos num espaço reduzido veio a revelar-se um desafio, como já iremos ver mais adiante.

Conhecer os interesses e necessidades dos alunos é crucial para que o professor consiga chegar de forma diferenciada a cada aluno. Todas as pessoas são diferentes e como tal as interações estabelecidas afetarão de modo particular cada aluno.

Neste sentido, com o objetivo de obter uma maior perceção acerca dos alunos, procedeu-se à elaboração de um questionário de caracterização, enquadrado na área 4 do estágio pedagógico – área de relação com a comunidade. Recolheram-se dados acerca da identificação do aluno, do encarregado de educação, situação escolar, informação acerca da disciplina de EF, amizades dentro da turma, alunos com quem não trabalharia, ocupação dos tempos livres, hábitos de vida, da saúde e objetivos no futuro.

Estes dados foram recolhidos com o intuito não só de poder encontrar soluções para um melhor funcionamento das minhas aulas, como também disponibilizar aos membros do conselho de turma para que estes possam contribuir para uma resposta mais eficaz aos problemas apresentados.

Para a elaboração do referido questionário, recorri aos dados da implementação de um teste sociométrico e das fichas de identificação individual dos alunos na disciplina de Educação Física e ficha de turma fornecida pela diretora de turma. Este trabalho poderia ter sido benéfico caso lhe tivesse dado a devida importância: poderia ter criado grupos de trabalho estimulando a proximidade e sentimento de pertença nas diferentes matérias, bem como tentar incluir alunos com mais dificuldades ou mais distantes em outros grupos de trabalho. Segundo o PNEF, um dos aspectos que deve ser considerado na elaboração e seleção das situações de aprendizagem é a constituição dos grupos. O professor deve gerir a dinâmica e as relações dentro da turma, aproveitando as potencialidades para a realização dos objetivos pré-definidos. Os diferentes modos de

agrupamento (grupos heterogêneos e homogêneos) devem ser considerados processos nas etapas de aprendizagem e aos propósitos pedagógicos do professor (Jacinto et. al., 2001). Torna-se necessário escolher objetivos o mais ambiciosos possíveis, que respeitando as capacidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades (Carvalho, 1994). A diferenciação de objetivos e ou atividades para os alunos é desejável, segundo o qual, a atividade seja tão interativa e tão individualizada ou diferenciada quanto o necessário, garantindo a inclusividade (característica das aulas de EF) (Jacinto et. al., 2001). O conhecimento dos alunos é levado ao longo do percurso de aprendizagem, tentando identificar o que já foi aprendido e o que está a criar dificuldades, procurando possíveis soluções. Quanto mais informação, um professor tiver acerca do aluno, mais adequada será a atitude a ter com ele, bem como os objetivos e metas a atingir com ele. É de referir que hoje em dia o papel de um professor não é de apenas transmitir os conhecimentos e dar a matéria. Esse papel teve de evoluir e o professor de hoje tem de ser um bom gestor de sala de aula, um organizador da aprendizagem, um detentor de um conjunto de competências relacionais a par das competências didáticas e das inerentes à matérias que leciona (Santos, 2001). Segundo a mesma autora, uma gestão da sala de aula eficaz representa-se na convergência de três dimensões: **Gestão do ambiente ensino-aprendizagem** (estratégias de início do ano), **gestão da sala de aula** (estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos) e **gestão da instrução** (estratégias de início da aula, motivação e interesse do grupo). Abordando cada uma destas dimensões individualmente e fazendo uma reflexão acerca de cada uma delas, as estratégias de início de ano têm como objetivo transmitir uma imagem de autoridade, organização, firmeza e segurança, pronta a comportamentos de indisciplina. Esta estratégia deverá ser aplicada no futuro e aplicada desde o início e não a meio do ano como surgiu no meu ano de estágio. Outra estratégia é o distanciamento dos alunos conseguido através de uma postura séria e que não admite brincadeira. Mais uma vez esta estratégia não foi aplicada da melhor maneira por mim, visto eu ter procurado estabelecer um relacionamento mais próximo com os elementos da turma.

No PTI (1ºciclo) e no DE, as aulas que observei dos professores foram cruciais para, hoje em dia, perceber a razão de algum distanciamento, autoritarismo que na altura não conseguia compreender. Outra das estratégias definidas por Santos (2001) foi o estabelecimento de regras que regulem aspetos diversos da vida da aula como as deslocações, a comunicação, o material. Apesar de ter definido as regras no início do ano, como não foram sendo “repisadas”, estas foram perdendo importância e de imediato

começou a haver momentos de comportamentos fora da tarefa. Estas devem ser trabalhadas desde o início, de modo que os alunos cheguem ao segundo período já com as rotinas adquiridas. Outra estratégia será a recolha de informação para conhecer melhor os alunos e tratá-los pelo seu nome. É fundamental, pois permite ao aluno perceber que este não passou despercebido ao professor e denota uma maior familiaridade. Apesar de, no início do ano, ter tido alguma dificuldade em saber o nome dos alunos, no final do ano sentiram empatia com o professor e discutiam problemas que sentiam ou tinham dentro ou fora da aula. A tarefa de conhecer o nome dos alunos mostrou-se mais simples no desporto escolar uma vez que se verificou um crescimento gradual do número de alunos a frequentarem as aulas, permitindo um conhecimento progressivo de cada um.

Relativamente ao estabelecimento de ordem e regras, o início das aulas foi um caos com a minha turma. Como tal, futuramente, as estratégias que farão encurtar o período de transição e de instrução consistirão na utilização de rotinas. Rotinas essas que marcam prontamente o início das atividades. Este aspeto não era difícil: o verdadeiro desafio passava por impor o ritmo para a aula começar. Estimular a entrada dos alunos, dar vivacidade à aula, utilizar uma linguagem clara e acessível, enquadrar os conteúdos fazendo a ponte com conhecimentos anteriores dos alunos. Infelizmente, só consegui impor algumas destas estratégias na sala de aula. Foi necessário ganhar um pouco mais de confiança com os alunos, bem como com as matérias leccionadas como já irei referir mais adiante.

Por fim, as estratégias de gestão da sala de aula, envolvem vigilância e controlo dentro da sala. Durante este ano de estágio houve muitos aspetos que aprendi, nomeadamente, ter toda a turma visível, evitando estar de costas para os alunos; acorrer a todos os alunos sem confirmar o feedback dado foi outro dos momentos que tive de gerir de maneira diferente. Corrigindo o meu erro, permitiu-me não só gerir melhor a aprendizagem de cada aluno como também salvaguardar-me a mim próprio, pois acabava algumas aulas muito cansado e só imaginava o que seria quando tivesse seis turmas iguais, ou seja um horário completo, como vivenciei no PTI. Prestar atenção em simultâneo a mais do que um acontecimento da aula é fundamental ao próprio aluno para que este perceba que o professor está atento ao que se passa e permitiu-me intervir, se necessário, junto de uma situação mesmo estando “mergulhado” noutra (Santos, 2001).

5.2. Importância do Planejamento e Avaliação – o guia de atuação

O começo de um novo ano letivo requer a construção de vários documentos que permitem ter um raciocínio lógico e que idealizam a missão de todo o processo que será levado a cabo durante todo o ano letivo. Como refere Bento (1987), o programa de ensino assume um lugar central no conjunto de documentos. No entanto, este não é o único documento de referência para o ensino, sendo complementado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar as exigências da turma (e.g. PNEF, PAT, AI).

Para um professor é fundamental saber diagnosticar, orientar e prognosticar todo o processo ensino-aprendizagem de modo a obter um ensino eficaz durante o ano letivo.

O processo de preparação do novo ano letivo consistiu na preparação do planejamento e começou muito antes do início das aulas. O planejamento deve ser entendido como um elo de ligação entre os programas e as condições do local onde o professor está inserido. O professor é responsável por tarefas que não pode delegar a outras pessoas, desempenhando o papel de guia e organizando o processo da educação (Bento, 1987). Segundo as orientações metodológicas dos PNEF, os programas nacionais de EF foram elaborados com o intuito não só de conferir maior legitimidade à disciplina de EF, como também promover o seu desenvolvimento, ao estabelecer uma base de compromisso em todas as escolas de condições materiais e pedagógicas necessárias à sua concretização (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001). Os autores dos PNEF referem que, os programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita à seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objetivos em cada ano. Ou seja, o papel da decisão do professor é posto em evidência nos próprios programas, sugerindo que estes a partir de vários fatores (e.g. espaço, número de alunos, materiais, nível da turma) devem “construir” o projeto de EF da escola. Este projeto é o conjunto de oportunidades de participação em desportos e atividade física que a escola proporciona aos alunos (aulas de EF, de DE, atividades promovidas pela escola - inter-turmas, saída de campo, entre outras atividades). Segundo o PNEF, os programas assentam numa conceção da disciplina que se centra no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (Jacinto et. al., 2001).

Posto isto, nas primeiras semanas o grupo de estágio reuniu-se com os orientadores e com o grupo de Educação Física para preparar tudo aquilo que ia ser desenvolvido nas primeiras semanas do ano letivo. Assim sendo, apresentaram-se as

matérias que iriam ser lecionadas, uma ficha de regras de conduta dentro da sala de aula, uma ficha de apresentação da primeira aula, a avaliação dos alunos, entre outros temas pertinentes para a primeira reunião. Todos os auxílios e meios a dispensar ao professor devem favorecer o mínimo de dispêndio temporal alcançando um máximo de resultados (Bento, 1987). No entanto, como iremos verificar mais adiante, apesar de todos os auxílios e materiais didáticos, a atividade de planificação permanece volumoso. Bento (1987) diz que um professor deve “concentrar-se no essencial” que constitui a questão central do planeamento, da preparação, da realização e análise do ensino pelo professor. Segundo o PNEF, no desenvolvimento do programa, os professores de EF devem focar-se nos objetivos, comprometendo-se com equidade e qualidade do ensino e das aprendizagens, decidir o que é exequível com os recursos e assegurar que o programa permite a socialização entre todos (Jacinto et. al., 2001). O grupo de estágio da FMH começou por elaborar o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), visto este documento não constar no conjunto de documentos da escola. Segundo Bento (1987), uma troca de ideias com os colegas ajudará a determinar a direção do ensino na disciplina em cada ano escolar. Este documento permitiu-nos recolher toda a informação pertinente: matérias e níveis dos programas do secundário e do básico. Por sua vez, ao criarmos este protocolo, construímos as grelhas para cada matéria que iria ser lecionada, colocando os indicadores de observação. A construção do PAI foi a base que nos permitiu aferir o nível dos alunos, recolher dados para a formação de grupos e planear quais as matérias que teriam maior urgência em serem trabalhadas. Este período de avaliação inicial permitiu igualmente criar rotinas dentro da turma (chegarem à aula a horas, ouvirem o professor durante a instrução, formar uma meia-lua) bem como fomentar um bom clima de aula. Este período de AI tinha a duração de 4 semanas, sendo que no meu caso estendeu-se por 5 semanas visto não ter conseguido observar todos os alunos nas diferentes matérias. Este período permite ao professor retirar o nível de cada aluno no máximo de matérias, prognosticando o nível individual de cada aluno, bem como definir as matérias prioritárias a serem trabalhadas e os alunos que necessitam de maior acompanhamento por parte do professor. Como é referido no PNEF (Jacinto et. al. 2001, p.25):

“O propósito da avaliação inicial consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo à revisão dos resultados obtidos no ano anterior.”

Foi evidente que, devido à falta de experiência da minha parte na gestão de várias dimensões, não iria ser fácil gerir todos os acontecimentos que se iriam desenrolar na aula. Uma das primeiras dificuldades sentidas foi não conhecer o nome dos alunos, algo que já foi discutido anteriormente.

Outro obstáculo encontrado durante o período de avaliação inicial foi saber em que nível de aprendizagem que um dado aluno se encontrava em determinada matéria. Uma estratégia por mim encontrada (e a ser utilizada no futuro) foi destacar em cada nível um ou dois indicadores que fossem dominantes, e a partir daí definir o nível de cada aluno. Os alunos em dúvida, por serem mais tímidos ou por passarem despercebidos, na seguinte aula dessa mesma matéria, seriam o meu foco. Ao longo da primeira etapa de formação fui sendo capaz de melhorar a minha observação, diagnosticando e prognosticando o nível do aluno. Uma outra estratégia encontrada após conversa com os orientadores foi a construção do protocolo de avaliação inicial, principalmente nos JDC, elaborando duas situações de avaliação distintas para os diferentes níveis, uma mais analítica e outra contendo uma situação em contexto de jogo.

Antes da elaboração do Plano Anual de Turma (PAT) deve existir uma série de trabalhos iniciais. Citando Bento (1987) são eles:

- Estudo de materiais didáticos – metodológicos, sobretudo programa.
- Análise da situação da turma (rendimentos, comportamentos dos alunos, nível educativo, disciplina, alunos com baixo e alto rendimento na disciplina)
- Análise das condições materiais
- Reuniões com o GEF

Ter-me-ia sido extremamente útil conhecer a turma antes do início do ano letivo ou até mesmo ter abordado o professor de EF do ano anterior de modo a ter levado a cabo com mais sucesso o trabalho de “análise da situação da turma”.

Terminado o período de avaliação inicial, criou-se o PAT, que daria posteriormente origem aos Planos de Etapa (PE). Segundo as orientações metodológicas dos programas nacionais de EF gerais, no quadro das orientações estratégicas gerais do grupo, o professor deverá elaborar o plano anual adequado a cada turma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial (Jacinto et. al., 2001).

Os grandes objetivos destes documentos eram operacionalizar os objetivos para a turma de modo a alcançar uma aprendizagem efetiva nas diversas matérias.

O PAT é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino, no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 1987). Tem como objetivo adequar a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário ao contexto da

turma, utilizando as estratégias mais adequadas de modo a dar respostas às dificuldades da turma. Olímpio Bento (1987) refere que o plano anual tem uma perspetiva global e procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Trata-se de delinear um plano global, integral e realista da intervenção educativa do professor, por um longo período de tempo. Este foi sendo construído durante o primeiro período e teve como base a informação recolhida (AI e o Estudo da Turma) durante o período de avaliação inicial. A partir do diagnóstico, prognosticou-se o nível, bem como os objetivos que o aluno poderia alcançar. Bento (1987) refere que a preocupação dominante neste documento é a concretização dos objetivos definidos. Segundo as orientações metodológicas gerais dos programas nacionais de EF, na organização do plano de turma e na concretização de cada uma das etapas, o professor deve basear-se na avaliação formativa bem como nos processos aplicados nas etapas antecedentes (Jacinto et. al., 2001). Como tal, trata-se de adquirir em primeiro lugar uma clareza acerca dos resultados a atingir no final do ano por parte dos alunos. Estes objetivos foram sendo estabelecidos após conversa com os orientadores e colegas. No entanto, após as dificuldades sentidas durante a avaliação inicial, estas repercutiram-se de imediato na construção do PAT. Alguns aspetos como os objetivos e o nível em que os alunos haviam sido diagnosticados foram alterados, pois revelaram ser alunos com um nível superior ou inferior daquele que aparentavam ter na avaliação inicial. O PAT é um plano que é adaptável e ajustável e pode ser sempre consultado, pois é uma base de dados que tem a informação recolhida do ano, não só da turma como também de recursos espaciais, temporais, calendarização das atividades, objetivos, organização da turma e outros.

Inicialmente, senti alguma dificuldade em diferenciar o ensino e em planear de acordo com as capacidades de cada aluno do 9ºE. A dinâmica da turma e as relações aluno-aluno dificultaram a criação de grupos de trabalho homogéneos, o que levou a que utilizasse estratégias diferenciadas de formação de grupos.

Outra das dificuldades sentidas neste plano foi estabelecer objetivos alcançáveis para a organização do planeamento em quatro etapas – avaliação inicial, aprendizagem e desenvolvimento - que se foca nas matérias definidas como prioritárias e que tem como objetivo desenvolver e consolidar as matérias prioritárias diagnosticadas, como também ao longo da etapa anterior e finalmente a revisão e consolidação. Encontrei algumas dificuldades em prognosticar objetivos a longo prazo e isso deveu-se à falta de experiência, pois grande parte dos objetivos que tinha prognosticado para os alunos nas primeiras etapas não foram atingidos. Um dos problemas mais evidentes foi a minha

ambição em querer atingir grandes feitos e resultados com os meus alunos. No entanto, isso não foi possível e como tal, este plano sofreu muitas alterações durante o ano.

Uma dificuldade passou por calendarizar as atividades, ou seja, estabelecer quanto tempo ficaria a trabalhar a mesma matéria e quando é que a iria voltar a lecionar durante o ano letivo. Durante o primeiro período, a minha abordagem foi ter o mesmo número de aulas para as matérias que os alunos tinham mais dificuldade. No entanto apercebi-me ao longo do tempo que apesar de existirem dificuldades nessas matérias, havia objetivos que seriam concretizados mais depressa e como tal não seriam necessárias tantas aulas. Uma das estratégias para resolver alguns destes problemas foi elaborar um mapa ou “roteiro da viagem” como refere Bento (1987) onde o importante é balizar com nitidez o itinerário a percorrer, o ritmo de “andamento” e tudo em função da meta final a atingir.

À medida que o PAT ia sendo construído e reajustado, o PE ia sendo igualmente reajustado. O PE é uma unidade fundamental e integral do processo pedagógico e apresenta ao professor e alunos etapas claras e bem distintas. Olímpio Bento (1987) refere que nesta fase decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor e é aqui que deverá ser explorada a criatividade. O planeamento da etapa não deve centrar-se apenas nas matérias, mas também na personalidade dos alunos, onde estes deverão compreender em que estágio de aprendizagem se encontram. Como aspeto positivo no segundo período, a elaboração do plano de terceira etapa já foi elaborado com maior precisão, maior ajustamento e já foi mais bem definido comparativamente ao plano de 2ª Etapa.

O objetivo ao elaborar o plano de etapa seria, posteriormente, elaborar os planos de Unidade de Ensino (UE). Estas unidades de ensino têm como objetivo estruturar um número de aulas semelhantes de modo a que o aluno consiga dominar o objetivo pretendido. No entanto, estas UE não foram construídas no primeiro período. Inicialmente, o planeamento das aulas foi efetuado tendo como base os planos de aula. Contudo apercebi-me com este erro que, após terminar uma aula, ficava sem saber o que iria trabalhar na seguinte. Quando construí estes planos onde se definiam os alunos que teriam prioridade no acompanhamento da tarefa, as matérias que seriam focadas em cada espaço e o que deveria ter em atenção (grupos, material, matéria) é que senti a importância dos planos, isto é, apercebi-me que com a construção destes planos conseguia ter uma visão mais abrangente das aulas seguintes. Outro aspeto positivo da construção destes planos foi saber que tinha variantes de progressões o que me permitiu facilitar ou dificultar os exercícios. Ter os grupos já formados em cada espaço permite

aos alunos já saberem com quem irão trabalhar, bem como me permite focar noutros aspetos da aula. Os planos de aulas continuaram a ser uma mais-valia pois permitiram-me ter tudo definido, isto é, tempo na tarefa, grupos, o que cada grupo irá trabalhar. Segundo Olímpio Bento (1987) existe um conjunto de exigências que um professor deve respeitar na preparação da aula:

- Garantir tempo suficiente de empenhamento motor
- Motivar e estimular os alunos
- Apresentar de forma clara e motivante o essencial
- Estabelecer uma boa relação com os alunos (clima positivo)
- Conceder tempo à exercitação suficiente a cada aluno (cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem)

Tendo um plano de aula comigo fazia com que este me transmitisse uma maior segurança, visto durante grande parte do ano não ter garantido um controlo efetivo da turma. Relativamente a novos exercícios utilizados nos planos de aula, tive a oportunidade de ter a semana de Professor a Tempo Inteiro (PTI) e o seminário organizado pelo grupo de estagiários da Lusófona. Nestas tarefas/atividades tive oportunidade de observar mais exercícios, possibilidade de criação de novos desafios aos alunos, novas variantes, novas progressões.

Ao contrário do que se passou no primeiro período, houve uma melhor comunicação com os professores do Grupo de Educação Física, onde pude discutir opiniões de exercícios para as aulas e observar e posteriormente pôr em prática algumas ideias sugeridas por alguns professores para melhorar o comportamento da minha turma. A experiência de PTI (exercícios e ideias formadas pelos professores de EF) bem como o seminário proposto pelos estagiários da Lusófona (níveis no futsal – filmagens e parte prática) foram atividades que surgiram para haver troca de opiniões relativamente ao planeamento das aulas. Como tal, houve uma boa cooperação com os meus colegas de estágio, com o grupo e com o orientador de estágio.

A Avaliação é uma das subáreas da área 1, que também tem uma enorme peso neste estágio, visto estar presente desde o começo das aulas até ao último dia. Analisar e avaliar implica fazer uma posterior reprodução mental daquilo que se passou durante o ensino.

Este processo decorrerá durante todo o ano em três etapas. Segundo Bento (1987):

- No decurso da aula;

- Na parte final da aula, onde se procede com os alunos a uma retrospectiva sobre o decurso da aula;
- Após a aula em casa onde se registam os resultados.

É necessário entender que sem um trabalho de reflexão não é possível um controlo de qualidade do ensino, sendo impossível a um professor garantir a eficácia e melhoria da prática pessoal e profissional (Bento, 1987). Este autor vai ainda mais longe quando cita que sem uma avaliação crítica do seu próprio trabalho verificar-se-á um retrocesso nos aspetos do ensino, nomeadamente, planificação, preparação, realização, aprendizagem e docência. No entanto, existem certas situações em que não é exequível realizar toda esta reflexão, não deixando de ser errado renunciar completamente as atividades de reflexão, dado que os resultados da não reflexão irão prejudicar a futura aula (Bento, 1987).

No início do ano é realizada uma avaliação inicial, de acordo com o PAI definido para o 3º ciclo, onde o objetivo é identificar as matérias e alunos que necessitarão de maior acompanhamento por parte do professor, quer seja a nível de afetividade, ou a nível motor, entre outra informação que seja pertinente. Segundo Jacinto et al. (2001):

A avaliação inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.

Durante grande parte do ano, segue-se a avaliação formativa que visa acompanhar e observar os alunos no seu processo ensino-aprendizagem utilizando as estratégias mais adequadas para o seu desenvolvimento. Quanto ao aluno, a avaliação irá favorecê-lo no que deverá ser mudado e nos aspetos que deverão ocorrer no seu processo de aprendizagem. Esta avaliação deverá servir como instrumento fornecedor de informação para a aprendizagem do aluno, auxiliando-o no seu crescimento e desenvolvimento (Bratfische, 2003). O professor deverá portanto construir um registo dos objetivos pretendidos e o nível de consecução desejável. Por sua vez, o aluno registará no documento os objetivos já atingidos, permitindo a este seguir de perto todo o seu processo ensino-aprendizagem.

Durante anos a avaliação destinou-se apenas a selecionar e rotular alunos, expondo os sucessos e fracassos, causando danos na aprendizagem do aluno. A avaliação era feita no final do período comprometendo todo o processo de aprendizagem,

descartando possibilidades de recuperação (Bratfische, 2003). A avaliação sumativa (AS) que é realizada no final de cada período ou etapa servirá apenas como um balanço das aprendizagens e competências adquiridas durante o período de tempo. No final do período ou de etapa, um aluno não deverá estar tão tenso mas sim consciente do seu resultado no processo ensino-aprendizagem. Esta avaliação revelará as aprendizagens já consolidadas e as que ainda faltam adquirir.

Abordando cada um delas em particular, durante a primeira etapa de formação senti algumas dificuldades relativamente à avaliação inicial. Este tipo de avaliação requer um diagnóstico geral da turma identificando os pré-requisitos para a aprendizagem. No entanto, é importante realçar que numa fase inicial do ano, quatro semanas para abordar todas as matérias revelou-se extremamente complicado, não só pelo número de matérias que teriam de ser abordadas e número de aulas, como também o excesso de informação que era necessário recolher (decorar o nome dos alunos, nível diagnosticado, organização de uma turma com 30 alunos, a calendarização das aulas em função dos espaços, ter os alunos todos em atividade bem como criar rotinas e regras dentro dos ginásios) foram alguns dos problemas que foram sendo resolvidos. Carvalho (1994) defende, que não é necessário observar todos os alunos, uma vez que casos típicos destacam-se facilmente, devendo o professor focar-se nos mais difíceis de caracterizar. No entanto, todos estes problemas afetaram o nível por mim prognosticado. Contudo, foram construídas grelhas que me permitiam ter os objetivos e indicadores das matérias que me permitiam analisar em condições o nível de cada aluno na avaliação inicial, aliado ao facto de os alunos que não estavam em atividade motora terem consigo, também, uma folha com a grelha da matéria abordada na aula de modo a analisarem o colega. Desta forma, o trabalho em equipa entre o professor e os alunos garantiu a redução da subjetividade e uma maior assertividade no nível de cada aluno. Carvalho (1994) acrescenta que, situações de avaliação devem de ser compreendidas pelos alunos como situações de aprendizagem. Até mesmo Jacinto et. al. (2001), reforça de que a AI seja encarada pelos alunos como momentos de ensino e aprendizagem.

Relativamente à avaliação formativa não existe um documento na escola que explique os seus procedimentos ou que oriente a sua aprendizagem e avaliação. Segundo as orientações metodológicas nos PNEF's, os processos de avaliação devem contribuir para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF (Jacinto et. al., 2001). Este processo apoiará o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades. Até final do segundo período, este documento foi de cariz informal, restringindo-me apenas à informação recolhida sobre o trabalho realizado e à informação

fornecida nos balanços da aula aos alunos. Apesar dos meus colegas de estágio terem realizado uma ficha individual de avaliação formativa durante o segundo período para cada aluno, esta ficha veio a revelar-se pouco eficaz. No entanto, e apesar de ter achado que a ficha não seria preponderante para os alunos, construí-a de modo que os alunos soubessem o que deviam trabalhar. No terceiro período, tendo tido oportunidade de observar um outro grupo de estágio noutra escola, constatei que o modelo por eles criado encontrava-se otimizado, garantindo que o sucesso seria atingido. Esse sistema de avaliação continha informação significativa para os alunos, bem como para o professor. Neste sistema (que no futuro espero usar) estarão os objetivos definidos, bem como o nome de cada aluno. Para cada objetivo, estarão inseridos números de 1 a 4, onde 1 significa que o aluno ainda não conseguiu atingir o objetivo, 2 significa que o aluno já consegue atingi-lo mas com muitas dificuldades, 3 significa que o aluno já consegue realizar o objetivo mas que, no entanto, ainda persistem algumas dificuldades e 4 que o aluno realiza sem qualquer dificuldade o objetivo proposto. Isto estará afixado nas aulas, onde os alunos poderão verificar aquilo que devem trabalhar para atingir o nível seguinte nas matérias que forem trabalhadas em cada aula.

Finalmente, relativamente à avaliação sumativa (AS), o grupo de estágio alterou os critérios de avaliação durante o primeiro período, pois o sistema utilizado pela escola não se ajustava às orientações curriculares da disciplina, tomando como referências as normas de sucesso em Educação Física. Como tal, foi construído um referencial tendo em conta a escola e para cada ano de escolaridade. Este referencial foi aprovado pelo Grupo de Educação Física (GEF). No entanto, os professores mantiveram o mesmo tipo de AS existente na escola. Talvez seja implementada no próximo ano, visto os professores terem começado a avaliar de maneira diferente no início do ano. Uma sugestão que poderá ser utilizada pelo grupo será, a partir do próximo ano, este documento passar para um formato em Excel que auxilie a AS introduzindo os dados no ficheiro e o programa por sua vez lançava-os automaticamente de acordo com as diretrizes do PNEF para o ano correspondente.

5.3. Influência do conhecimento do Professor

Ao ingressar no estágio, o professor estagiário traz consigo uma bagagem de experiências e de conhecimentos que estão guardados na sua realidade de vida e que esculpiram, aos poucos, a sua personalidade. Esta bagagem de experiências e de conhecimentos tem origens em diferentes lugares e momentos da vida do estagiário, como por exemplo o familiar, o escolar e o extraescolar. O conhecimento tem sido

constantemente reformulado e consolidado à medida que se avança nos anos e se diversificam as experiências. O resultado deste lento e marcante processo é a construção de uma interpretação personalizada sobre os elementos que compõe o ensino e a escola, deixando profundas marcas e sendo incorporado na sua personalidade (Carreiro da Costa, 1996; cit. in. Marcon, 2011). É neste período que o professor começa a construir as suas concepções sobre os elementos que envolvem a escola, os processos de ensinar e aprender (Marcon, 2011). O estagiário durante a sua formação elabora a sua concepção, relacionando a sua experiência de vida com as características que observou nos seus professores/formadores, servindo de fundamento para os seus próprios parâmetros de conduta docentes e profissionais (Marcon, 2011). A base de conhecimentos refere-se a um corpo de conhecimentos, concepções construídas em diferentes momentos, diferentes contextos e por meio de diversas vivências estudante-professor, ao longo das trajetórias pessoal, escolar, académica e profissional (Shulman, 1987).

A base de conhecimentos para o ensino foi destacada por Shulman (1987), dividindo-a em sete categorias do conhecimento: conteúdo; pedagógico geral; currículo; dos estudantes e das suas características; do contexto educativo; dos fins, propósitos e valores educacionais e pedagógico do conteúdo. Irei-me debruçar mais sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo visto ter sido a categoria mais relevante no meu estágio.

O conhecimento pedagógico do conteúdo integra a base de conhecimentos para o ensino – conjunto de conhecimentos necessários ao professor, juntamente com aqueles relativos às características dos alunos, aos conteúdos da matéria, à pedagogia geral e aos contextos que rodeiam a aprendizagem. Nomeadamente um dos problemas/dificuldades que surgiram neste estágio foi a lecionação das aulas de dança. A razão para não estar tão à vontade com a matéria deveu-se ao número reduzido de aulas de dança durante os anos em que estive na escola, aliado à falta de interesse pessoal pela modalidade.

De modo a superar este desafio, decidi pesquisar um pouco acerca das danças sociais e tradicionais. De seguida, pedi conselhos e ajuda aos professores que estavam mais à vontade com a matéria. Os vídeos já feitos foram outra estratégia para resolver esta dificuldade de montar uma coreografia. Antes de dar uma aula de dança preparava essa aula treinando várias vezes as coreografias com a minha colega de estágio. Este receio foi-se perdendo, tendo coincidido com a semana em que fiquei responsável por tomar o papel de professor a tempo inteiro, tendo lecionado “quizomba”, bem como o

“regadinho”. A matéria de “merengue” (que tive de dar à minha turma) já tinha conhecimento dos passos mas faltava construir uma coreografia. Esta foi conseguida através de observação de aulas dos meus colegas do departamento de EF de estágio da Lusófona que deram aulas ao 9ºano, bem como dos erros mais frequentes por parte dos alunos.

Abordando igualmente o desporto escolar, existem formas diferenciadas de atingir o mesmo objetivo de aprendizagem de uma manchete ou toque de dedos por exemplo. O essencial é descobrir qual o melhor exercício que podemos fazer com que cada aluno consiga no final obter o resultado pretendido. Somente a partir da observação, reflexão e discussão de alguns exercícios é que pude retirar um maior conhecimento acerca da matéria. É necessário que um professor saiba qual o erro que é cometido e a partir dele, conseguir que o aluno por ele próprio chegue à resposta pretendida.

A matéria de futebol é uma matéria que estou à vontade e apesar disso, após um seminário organizado pelos estagiários da Lusófona acabei por desvendar outras formas de tornar as aulas mais dinâmicas e exercícios diferentes com objetivos semelhantes aos que eu tinha propostos para a minha turma.

Tendo em conta que a sala de aula e a escola são os principais agentes da construção do conhecimento, o professor atua como o intermediário, mediando esta construção do conhecimento que, além de ensinar os conteúdos que estão inseridos nos programas, exerce influências nas escolhas pessoais, modificando ou reforçando essas escolhas, bem como no próprio carácter dos seus alunos (Pinheiro, s.d).

Embora o educador esteja em constante exercício de aprendizagem, ensinando e despertando o interesse e curiosidade dos alunos em aprender, o que torna essa aprendizagem possível é o rigor metodológico que o professor aplica em sala, sendo através dessa rigorosidade e metodologia que o professor define a sua autoridade (Pinheiro, s.d).

No entanto é importante referir que o processo ensino-aprendizagem não pode nem deve ser reduzido a um processo sem interação do agente principal – o aluno. O aluno não pode agir como mero espectador e o professor como detentor de todo o conhecimento, gerando assim alunos que reproduzam os conteúdos sem serem interpretados ou questionados (Pinheiro, s.d).

Segundo este mesmo autor, a relação professor-aluno só se torna possível num espaço democrático, pois num espaço onde predomina o autoritarismo, essa relação tende a ocorrer de forma conflituosa, pois os alunos tornam-se meros recetores do conhecimento que o professor tende a repassar.

Durante o ano de estágio, graças aos documentos de caracterização da turma (estudo sociométrico e gostos pessoais dos alunos), conhecendo um pouco melhor a turma, optei por trabalhar matérias que os alunos tinham dificuldade, bem como matérias que os alunos tinham interesse e gostavam da prática, de modo a sustentar interesse e gosto durante a aula. Optava por trabalhar inicialmente as matérias que os alunos não gostavam tanto (e.g. dança, andebol) e numa segunda parte da aula trabalhavam uma matéria que mais gostavam.

5.4. Concretização dos objetivos definidos à partida pelos alunos

Durante este estágio, este ponto tornou-se um dos momentos mais fundamentais para a construção de todo o processo ensino-aprendizagem. Sem dúvida alguma que teve muita importância para a minha aprendizagem, sendo também um dos pontos em que senti um maior grau de dificuldade.

Carvalho (1994) referiu que, os PNEF's definem um conjunto de objetivos (ideais) que servem de referência mas que, como todos sabemos, dificilmente são concretizáveis no imediato, face à situação da EF escolar (insuficiência dos recursos, carências ao nível da formação de professores). Como verificamos em 1994 havia insuficiência de recursos e carência ao nível de formação, neste momento em 2013/2014, na escola onde estagiei as instalações eram praticamente novas com material suficiente (algo que não se passava em 1994). No entanto deparei-me com outras dificuldades, nomeadamente, o espaço ser pequeno para 30 alunos, a disciplina de EF não contar para a média, o tempo de aula cada vez mais reduzido, turmas com mais alunos, os alunos não estarem a par do PNEF (programa reformulado em 2001), nem da forma correta de se trabalhar por níveis. Tudo isto pode parecer pequeno, no entanto, quando junto torna difícil a concretização dos objetivos.

Contudo, é claro para todos os professores a necessidade de utilizar a avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2007).

Torna-se necessário escolher objetivos ambiciosos mas possíveis que, respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades (Carvalho, 1994). É precisamente por querermos respeitar o princípio da inclusividade e o da igualdade de oportunidades que devemos tratar de desigual maneira o que é desigual à partida (Araújo, 2007).

Deste modo, ao perspetivar o nível que cada aluno irá trabalhar em cada matéria, estarei a estabelecer um prognóstico definindo uma meta. Deste modo, é imprescindível começar por identificar as dificuldades e as suas possibilidades (Carvalho, 1994).

Se a etapa de avaliação inicial se processar com normalidade, no final deste período será possível prognosticar, para cada um dos alunos, um determinado nível (introdutório (I), elementar (E) ou avançado (A)) associado a cada uma das áreas e matérias (Araújo, 2007). Como tal, a partir deste nível, o professor estará a esboçar para cada aluno um determinado perfil (Araújo, 2007). No entanto, este período de avaliação inicial não foi de todo fácil, pois não só não me permitiu observar todos os alunos, como numa primeira aula prognostiquei um nível no qual o aluno não se encontrava. Por outro lado, houve uma grande instabilidade dentro da sala de aula (rotinas organizativas, ambiente entre alunos muito instável, gestão dos espaços), surgindo a necessidade de adaptar o período de avaliação inicial, incluindo uma semana extra.

Durante estas primeiras semanas, pareceu-me haver uma falta de empenho por parte dos alunos mais “desestabilizadores”, o que poderá ter prejudicado a minha correta definição das metas finais pretendidos nesses alunos, como para alunos que não se manifestaram tanto. Para um professor com pouca ou nenhuma experiência, observar alunos que se encontrem em níveis intermédios (e.g. I ou E) pode revelar-se uma tarefa extremamente complicada. Pelo contrário, alunos que se encontrem nos extremos foram rapidamente definidos à partida.

Uma vez realizada a avaliação inicial, estaria apto para definir objetivos finais para cada aluno. Teria portanto necessariamente que estabelecer metas intermédias que permitiriam ir verificando a progressão dos alunos e a adequação do plano em função das necessidades (Araújo, 2007). No entanto, durante o primeiro período, e após conhecer melhor os alunos, notei que tinha colocado objetivos muito acima daquilo que a turma conseguia atingir, ou seja, uma ambição quanto aos objetivos propostos. Como tal tive de ajustar os planos de modo a ajustar o processo, definindo objetivos atingíveis de modo que os alunos pudessem verificar realmente progressos durante a sua aprendizagem.

Araújo (2007) refere que é necessário salvaguardar permanentemente a dinâmica e a flexibilidade do planeamento, ajustando os planos sempre que as informações recolhidas, por via da avaliação, o justifiquem.

Conhecer e dar-me a conhecer aos alunos foi uma tarefa difícil. Notei que em atividades com pouca dinâmica (ginástica e dança, por exemplo), os alunos entravam desmotivados, não apresentando especial interesse em realizar a aula. Mesmo tarefas

em que houve uma maior dinâmica como o futebol, exercícios que tiveram partes mais analíticas os alunos entravam em Comportamentos Fora da Tarefa (CFT).

Uma das estratégias que se revelou eficaz foi enquadrar um espírito de competição nos exercícios, assim como aplicar analiticamente esses mesmos exercícios diretamente numa situação de jogo. Houve situações que achei pertinente dar alguma autonomia aos alunos, na esperança que estes fossem capazes de se organizar de uma maneira correta e ordeira. No entanto, tal acabou por não se verificar na maioria das vezes. Durante o meu estágio, tentei que houvesse maior cooperação entre os vários grupos de alunos (e.g. ginástica), visto que, durante os testes sociométricos, deu para perceber que havia alguns atritos entre os alunos e como tal era necessário que a turma trabalhasse em prol das dificuldades existentes. Coloquei alunos “bem vistos pela turma”, com alunos neutros e alunos mais conflituosos, no entanto os alunos dispersavam-se e começavam a ir ter com os grupos com quem mais se davam.

Durante este ano, tive alguma dificuldade em explicar aos alunos que cada grupo tinha objetivos diferentes e como tal, precisavam de trabalhar dificuldades diferentes. Tal mudança não foi bem aceite por todos os alunos dado que estavam habituados dos anos anteriores a trabalharem todos um objetivo em comum. A diferenciação de objetivos e/ou atividades formativas para alunos e ou subgrupos distintos é desejável e necessária para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário (Jacinto et al., 2001). Esta diferenciação garante também a inclusividade característica das aulas de EF (Jacinto et al., 2001). Como tal, tentei proporcionar aos alunos atividades ajustadas às capacidades individuais, de modo a desenvolver-se num ambiente de cooperação, experimentando situações com sucesso e posicionando-o como sujeito ativo e comprometido com a sua aprendizagem. Isto permitiu não só que o aluno estivesse num ambiente favorável à sua aprendizagem, bem como que os níveis motivacionais aumentassem.

Comparativamente ao DE, penso que defini bastante bem os objetivos intermédios, bem como os finais. Como foram entrando alunos pouco a pouco no desporto escolar, tive possibilidade de enquadrar bem o aluno no nível que devia trabalhar. Todos os alunos que se encontravam comigo e com a professora responsável gostavam e iam motivados para a aula, o que facilitava o meu trabalho. O trabalho em conjunto de alunos com nível inferior com alunos com nível superior permitiu que todos chegassem aos objetivos definidos inicialmente, bem como que eu pudesse dar um

feedback mais individualizado a cada um deles. Relativamente aos alunos com pouca confiança, torna-se essencial a presença de alguém que torça por eles, sejam os pais ou até mesmo os colegas, garantindo uma influência positiva no envolvimento da aprendizagem, motivando-os para o seu desenvolvimento.

6. A SITUAÇÃO DE ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO

Antes de iniciar este tema, importa introduzir o conceito de supervisão. Segundo Albuquerque (2003) e Onofre (1996), estes definem a supervisão como o processo em que um professor mais experiente orienta um outro candidato menos experiente a professor no desenvolvimento humano e profissional. A supervisão é “questionar, sugerir, encorajar e avaliar” através de um processo de observação que decorre em três momentos: pré-observação, observação e pós observação (Martins, 2011). Os estudantes, quando na situação de estagiários, são ao mesmo tempo professores e alunos. Existem portanto dois estatutos diferenciados que regularam a minha atividade. Segundo Albuquerque (2003), por um lado são estudantes em formação e por outro são professores responsáveis pela turma atribuída. O mesmo autor refere que esta situação exerce alguns constrangimentos, resultando na tensão entre a teoria e a prática. Como tal, o papel da ajuda (e.g. instrumental, emocional) por parte dos orientadores é crucial.

Ribeiro & Onofre (2009) assumem que este processo de supervisão pedagógica é visto como uma estratégia de formação em que o professor mais experiente analisa o trabalho do professor menos experiente, aconselhando-o e orientando-o de forma a superar as falhas na formação inicial e na aplicação de conhecimentos. Segundo Onofre (1996), a supervisão é uma relação sistemática implicando um contacto direto, sustentando-se numa proximidade e compreensão entre os dois intervenientes. Uma das vantagens que o autor cita e com as quais eu concordo, é o facto dos professores menos experientes poderem aumentar a sua capacidade de análise, reflexão e compreensão. Isto tornou-se evidente no final do ano de estágio em que, durante a discussão de aulas, destacava os pontos mais importantes, assim como os pontos em que deveria melhorar e aqueles em que já tinha melhorado. Todo este processo permitiu aumentar a minha capacidade reflexiva. Outro ponto que Onofre (1995) destaca é que a supervisão conduz a um aumento do clima positivo no seio da escola, respeito mútuo entre professores, estimulação do grau de comunicação e capacidade em ouvir. De facto, após ganhar mais confiança entre os orientadores expus muitas das vezes problemas que tinha, questões com as quais andava incomodado e estes foram capazes de me ouvir e aconselhar. Como tal, senti-me mais aliviado sabendo que podia expor qualquer problema sem ser criticado, mas sim ajudado. Para que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução

de problemas é necessário que se estabeleça entre estagiário e orientador uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança sólida, pois deste modo será possível confiar ao supervisor as suas dificuldades/preocupações (Martins, 2011). O objetivo concreto desta relação de proximidade é tentar superar as dificuldades encontradas na formação: entre a formação teórica e a aplicação na prática, bem como as exigências do desempenho na profissão e as carências teórico-prática do estagiário (Onofre, 1996)

Segundo vários estudos, os estagiários apontam o orientador de estágio como uma figura ainda mais importante que a do próprio supervisor de faculdade (Albuquerque, 2003). No entanto, e devido ao primeiro ano de estágio sob orientação, o orientador de escola ajudou-me mas talvez não se tenha focado nos aspetos cruciais durante a aula. Albuquerque (2003) refere que a experiência prática favorece também o desenvolvimento do profissionalismo dos orientadores contribuindo para a sua formação contínua. Contudo, o orientador de faculdade destacou-se tendo representado o papel vital, nomeadamente a diversidade e complexidade das intervenções. Porém Onofre (1996) refere que um dos fatores mais importantes para a eficácia da supervisão está relacionada com a duração e como tal, para existirem efeitos positivos na modificação de comportamentos do ensino dos formandos, este não se pode restringir a contactos ocasionais mas sim utilizada a longo prazo. Infelizmente, o orientador de faculdade não tinha disponibilidade para passar o mesmo tempo que o orientador de escola e quando havia uma evolução fazia questão de passar essa informação igualmente ao orientador de faculdade, tendo um sentimento de orgulho por ter conseguido resolver um problema. Outro fator importante está associado à competência do formador, ou seja, o formador é capaz de identificar os pontos cruciais que o formando deve trabalhar e reconhecer a sua evolução ao longo do tempo (Onofre, 1996). Devido ao primeiro ano de estágio do orientador de escola, muitas das vezes este não se focava nos pontos mais cruciais da aula, porém o orientador de faculdade não se esquecia de nenhum, devido aos anos de prática, tornando a experiência muito proveitosa e enriquecedora.

Importa agora perceber como se fez esta supervisão pedagógica. Esta foi de dois tipos: Diretivo e Não diretivo (Alarcão & Tavares, 1987). A supervisão diretiva segue um estilo prescritivo e corretivo em que se pretende levar o estagiário pelo caminho traçado pelo orientador, tendo um papel ativo. Comparativamente ao estilo não diretivo, o orientador submete-se a um papel mais passivo, de forma que o estagiário procure solucionar os problemas com que se depara, intervindo apenas quando solicitado (Alarcão & Tavares, 1987).

Estes dois estilos foram utilizados ao longo do ano, onde predominou no início do estágio o estilo diretivo de modo que eu compreendesse o que podia melhorar e onde me devia focar. No final do estágio, já sabia o que devia solucionar e onde me focar utilizando a ferramenta mais adequada - estilo não diretivo.

A aprendizagem é bilateral, ou seja, tanto o supervisor como o formando partilham conhecimento que é progressivamente construído sendo que o aluno será quem usufruirá e partilhará essa construção do conhecimento.

O processo de supervisão pedagógica centra-se num acompanhamento de apoio permitindo uma reflexão por parte do estagiário. Para isso, foram utilizadas autoscopias, que visaram identificar e refletir sobre a minha forma de atuação durante a aula. A autoscopia tem como objetivo formar um profissional reflexivo, que no futuro seja capaz de forma autónoma resolver os problemas que surjam. A autoscopia é considerada pelos estagiários e orientadores como uma das experiências mais significativas e promotora de reflexão (Almeida, 2009). Através da escrita, o professor aumenta a compreensão sobre as suas aulas, uma vez que para escrever tem obrigatoriamente de reviver a sua aula (Ildefonso, 2013).

Em síntese, é fundamental que o estágio, como o processo de Supervisão Pedagógica e a técnica de Autoscopia criem um profissional reflexivo, que ao terminar a formação seja capaz por ele próprio, de resolver os problemas da prática com que se vai deparar no futuro.

7. DIFICULDADES SUPERADAS E DIFICULDADES A SUPERAR NUM FUTURO PRÓXIMO

Na elaboração do Plano de formação Individual (PFI), procurei perceber as dificuldades que enfrentaria durante o meu estágio. Relendo o PFI, estou consciente que não lhe dei a devida importância. Olhando para ele hoje, observo que no PFI encontravam-se as “angústias” que pairavam durante o ano letivo. No momento em que o construí ainda era tudo muito confuso, com inúmeras questões por resolver, e sem saber qual o rumo certo que culminaria na resolução dos vários problemas que foram surgindo, alguns deles em simultâneo. No entanto, agora leio o PFI com alguma atenção e observo que houve alguns parâmetros que resolvi sem me dar conta e serviu, de certa maneira, como um guia, pois fez-me refletir naquilo que tinha de fazer para melhorar o meu longo percurso.

Como referi no capítulo anterior, uma das dificuldades que senti foi precisão da avaliação, ou seja, enquadrar os alunos no nível correto e conseguir avaliar a turma com algum rigor. Durante o decorrer do ano, sinto que a minha evolução foi positiva e senti-me mais apto para efetuar uma avaliação mais precisa, embora considere que ainda existe um percurso muito longo face à complexidade da tarefa e à pouca experiência existente.

Senti igualmente algumas dificuldades em planejar quais os momentos certos para abordar os diversos conteúdos, bem como planejar a duração de cada matéria. Em conversa com orientadores e colegas, sabendo que cada turma é uma turma e que o que um professor faz para uma turma pode não resultar da mesma forma, elaborei a sequência de conteúdos e fui ajustando o planeamento conforme o desenvolvimento dos alunos.

No início do estágio, dada a minha inexperiência, foi complicado garantir o empenho dos alunos no trabalho. Em conversa e observação de aulas, decidi optar por ter uma postura diferente até os alunos perceberem que as aprendizagens dependiam deles e da postura que apresentavam em aula.

Durante as aulas foi notório que alguns alunos se aplicavam e envolviam nas tarefas quando me encontrava por perto, pois sentiam pressão e uma maior motivação ao saberem que estavam a ser alvo de observação. No entanto, quando passava por eles, colocava-me de costas, pois a minha atenção recaía na correção de outros alunos e,

como tal, os alunos entravam em comportamentos fora da tarefa. A estratégia adotada passou por observar mais à distância para que conseguisse controlar a turma toda bem como que as correções fossem dadas mais distantes. Dentro desta estratégia, inicialmente tive dificuldade em conseguir dar atenção a todos os alunos que tinham dificuldades, pelo que os alunos acabavam por vir ter comigo e, estando eu a ajudar outro colega, não conseguia terminar o ciclo de feedback. Como tal, optei por esclarecer as regras de aula, em que somente após terminar o ciclo de feedback é que recaia a minha atenção noutra aluno. No início do ano, o feedback não apresentava a qualidade necessária às aprendizagens. Ao longo do tempo, consegui utilizar outro tipo de feedback sem ser o avaliativo. Com o passar das aulas e de um conjunto de informações (avaliação inicial, reunião com os encarregados de educação, teste sociométrico), o conhecimento dos alunos começa a ser mais profundo, verificam-se as atitudes, formas de estar que um professor depois está constantemente em alerta de modo que as aulas sigam um rumo correto.

Uma tarefa muito enriquecedora e vantajosa na evolução e no percurso de desenvolvimento de um estudante são os momentos de observação. Detetar o que correu bem ou mal, o que deve alterar para que um exercício corra de maneira diferente, entre outras vantagens. Durante este período de estágio, os problemas/temas que foram expostos procurei perceber os motivos e ajustar as estratégias às diferentes situações. As discussões entre os meus colegas de estágio foram uma ferramenta importantíssima, no sentido de terem sido feitas críticas construtivas que levassem ao meu aperfeiçoamento. No final do ano, senti que eu próprio tinha noção daquilo que tinha a melhorar, daquilo que tinha de trabalhar para obter melhores resultados. Penso que a presença do nosso orientador de faculdade, foi uma peça fundamental durante o meu processo de aprendizagem. Ter noção de coisas óbvias que acontecem durante a aula é fácil de evidenciar, difícil é aspetos que não estão tão presentes e sobre os quais é preciso refletir e encontrar estratégias são algumas das razões que esta experiência se tenha tornado um pilar muito relevante no meu processo de formação.

Embora tenha conseguido resolver algumas das dificuldades, existem ainda inúmeras dificuldades sobre as quais me deverei debruçar, como professor de EF, para proporcionar as melhores condições de aprendizagem aos alunos.

Implementar, desde cedo, as regras e rotinas de modo a conseguir a organização da aula é fundamental ao desenvolvimento de todo o processo. A definição das regras, se estiver bem presente desde o início, será mais fácil corrigir os alunos.

Outro aspeto recai sobre a imagem que os alunos devem ter presente acerca do professor de modo que tanto a instrução como toda a aula garanta a atenção de todos os alunos.

Deverei continuar a procurar desenvolver um bom controlo à distância e ter noção que é necessário observar tudo e todos mesmo aqueles que se encontrem longe de mim.

Relativamente a casos de indisciplina, deverei prevenir e, caso não consiga, remediar o problema. Deverei estar presente e não me afastar do lugar que é mais propício ao desencadeamento de problemas.

8. CONCLUSÃO

Este ano de estágio chegou ao fim e apesar de todo o trabalho e dificuldades que tive de ultrapassar, possuo o sentimento de orgulho por ter terminado um ciclo. Foi sem dúvida o maior obstáculo que até ao momento passei, pois este estágio irá influenciar-me para o resto da minha vida.

Este estágio “despertou-me”, na medida em que tive de adquirir competências e crescer a um ritmo alucinante. As expectativas foram superadas face à constante necessidade de atuar e de refletir sobre as diversas áreas. A prática revelou-se fundamental e trabalhar com pessoas já num âmbito profissional elevou o meu sentido de responsabilidade. Apesar do estágio ter superado as minhas expectativas tenho pena da supervisão e orientação não ter ido ao encontro daquilo que esperava. No meu entender, o futuro professor tem de aprender fazendo e compreendendo o que faz, agindo de forma a ultrapassar situações que se apresentem problemáticas e cujas soluções terão de passar por ele próprio. No entanto, é preciso que o processo de supervisão pedagógica decorra numa relação sem receio e baseada numa confiança sólida e fiável pois só assim serão desmistificadas as preocupações e dificuldades.

Houve enormes desafios que vieram ao meu encontro, dos quais destaco especialmente a fase inicial onde o ritmo de trabalho foi estonteante. Tive uma turma com a qual me identifiquei muito por me ter criado grandes problemas, desafios e onde tive de sair da minha zona de conforto e gerir e ajustar todo o planeamento, as rotinas organizativas, aprimorar momentos de instrução, lidar com momentos de indisciplina, entre outros.

O estágio não pode ser visto como uma etapa terminada, apenas chegou ao fim uma fase onde tinha orientadores e colegas que me apoiaram nas decisões que eram tomadas. Será uma fase que será cultivada dia após dia, pois este processo não tem uma receita definida; todos os dias surgem novos desafios, novos processos. É um processo que está longe de terminar. Como refere Cunha (2003) o processo formativo de um professor jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento.

Agora uma nova etapa estará para breve e só espero poder dar o melhor de mim e superar as dificuldades encontradas durante o estágio e certamente aparecerá turmas e alunos que me colocarão outros desafios dos quais terei muito gosto em atuar da melhor maneira. O professor caminha de uma situação para outra, enfrentando novas

realidades e transformações, passando por: aluno, aluno futuro professor, estagiário, professor principiante e professor com experiência (Cunha, 2003).

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A. A. d. C. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. (Tese de Doutoramento), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa;
- Araújo, F. (2007). *A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado*. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (Livros Horizonte ed.). Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Bratifische, S. A. (2003). *Avaliação em Educação Física: um desafio*. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), 21-31.
- Carreiro da Costa, F. (1991). *A investigação sobre a Eficácia Pedagógica*. *Inovação*, 14 (1). 9 -27.
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. *Boletim SPEF*, 10(11), 135-151.
- Cavalcante, R. C. (1998). *Colaboração entre pais e escola: educação abrangente*. *Psicologia escolar e Educacional*, 2(2), 153-159.

- Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho académico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 277-286.
- Cunha, A. C. (2003). A socialização dos professores e os ciclos de vida profissional. *Educação em Revista, nº 4*, 51-64.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia (08723419)*, 28, 167-192.
- Ildfonso, T. (2013). A análise do ensino de professores estagiários de Educação Física: A forma e o conteúdo das autoscopias das aulas. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa;
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento)–Ensino Básico 3º Ciclo. *Lisboa: Ministério da Educação*.
- Marcon, D. (2011). *Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros Professores de Educação Física*. (Dissertação de Doutoramento), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. (Tese de Mestrado), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Monteiro, C. M. L. (2009). *Indisciplina e violência escolar*. (Tese de Mestrado), Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Moran, J. M. (2007). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In J. M. Moran (Ed.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (13ª Edição ed., pp. 11-66): Papirus Editora.

- Nord, C.W., Brimhall, D., and West, J. (1997). *Fathers' Involvement in their Children's Schools*. NCES 98-091. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics
- Novais, E.L. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem e Ensino*, 7(1), 15-51
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. (Tese de Doutoramento), Faculdade de Motricidade Humana.
- Pinheiro, M. (s.d). As influências da relação professor-aluno no processo ensino e aprendizagem. Universidade Tuiuti do Paraná.
- Renca, A. A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. (Tese de Mestrado), Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, J. & Onofre, M. (2009). As percepções de estagiários e orientadores sobre as práticas de supervisão pedagógica num processo de estágio pedagógico em educação física. *Atas IX Simposium de Apoio, Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana*.
- Santos, B. (2001). Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação? *Reflexão apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*, 15.

Santos, F. (2001). *Da importância dos conteúdos na atitude dos alunos face à aula de Educação Física*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Teixeira, C. M. (2007). *Representações da indisciplina de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso*. (Tese de Mestrado), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Escola Superior de Educação.

Teixeira, M. e Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas em Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. 29/06 a 01/07. Pontevedra.

Zedan, R. F. (2012). Parent involvement according to education level, socio-economic situation, and number of family members. *The Journal of Educational Enquiry*, 11(1).

Sites consultados:

Avaliação Externa das Escolas (2011). url: http://www.ige.min-edu.pt/upload/ae_2011_drlvt/ae_11_ag_d_filipa_lencastre_r.pdf - 20 de Outubro de 2014.

António Rosado (s.d.). Planeamento de Educação Física: Modelos de Leccionação. url: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm. - 8 de Maio de 2015

Projeto Educativo da Escola (2011). url: <http://www.aedfl.pt/files/ProjectoEducativofilipalencastre.pdf> - 20 de Outubro de 2014

Ranking das escolas (2013). url: <http://expresso.sapo.pt/ranking-das-escolas-2013=f840093> - 20 de Outubro de 2014

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre (2013). url: http://www.aedfl.pt/files/13_14/REGULAMENTOINTERNOFILIPA-%20VERSA%CC%83OFINAL.pdf - 20 de Outubro de 2014

Documentos consultados:

Guia de Estágio Pedagógico – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2012-2013

Projeto Curricular do Agrupamento 2013/2014 – Documento não publicado

10. ANEXOS

(Em CD, formato digital)