



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

Orientador: Professora Doutora Maria João Figueira Martins

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
Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim, especialista de mérito
em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Marta Sofia Fragata Vitorino

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, sob a supervisão da Professora Doutora
Maria João Figueira Martins e da Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim,
no ano letivo de 2015/2016

Marta Sofia Fragata Vitorino

2016

Agradecimentos

Este relatório materializa um percurso de uma enorme aprendizagem, tanto a nível pessoal como profissional. Nele existiram dificuldades, desafios, conhecimentos, dúvidas e insatisfações, mas sempre uma certeza, a de querer ser professora de Educação Física.

Agradeço...

Em primeiro lugar à professora Manuela Jardim, orientadora de estágio da Escola Básica Eugénio dos Santos, por todo o apoio, dedicação, disponibilidade e orientação ao longo de todo o ano, e também por garantir que percorria o caminho que sempre desejei e ambicionei com sucesso e motivação. É sem dúvida um exemplo de uma excelente profissional.

À professora Maria Martins, professora orientadora de estágio pela Faculdade de Motricidade Humana, pelo seu profissionalismo, conhecimentos, intervenções críticas e disponibilidade para ajudar.

À minha mãe por todo o apoio e amor incondicional, pela educação, princípios e valores que me transmitiu e transmite todos os dias. Obrigada por acreditares em mim e me ajudares em todos os momentos.

A toda a minha família, amigos e namorado pelas palavras de coragem, pelo reconhecimento e por todo o amor e carinho transmitido. Em especial à minha irmã e ao João, sem eles nada disto teria sido possível.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica Eugénio dos Santos pela disponibilidade, simpatia, respeito e cooperação.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo

O estágio pedagógico em Educação Física é parte integrante da formação inicial do professor, caracterizando-se como uma etapa fundamental e decisiva na inclusão da prática docente. É o produto de todo o desenvolvimento formativo e o momento de confrontação do futuro professor com a realidade.

O presente documento procura descrever e analisar de forma reflexiva, crítica e sempre que possível projetiva, a experiência vivida durante todo o estágio pedagógico em Educação Física. O ano de formação foi determinante para o desenvolvimento de conhecimentos e competências fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-me resolver problemas de modo mais eficiente e adequado, bem como tornar-me mais preparada para desempenhar o papel de professora com qualidade e proficiência.

Ao longo de todo o estágio pedagógico deparei-me com várias dificuldades nas diferentes áreas de intervenção do professor. Para que as dificuldades pudessem ser minoradas e ultrapassadas foram essenciais os processos de observação e análise da intervenção pedagógica.

O estágio pedagógico não se cingiu à atividade em contexto de sala de aula, uma vez que o futuro professor também atua noutros âmbitos com o intuito de potenciar a qualidade do ensino e de melhorar as práticas desenvolvidas na escola. A participação nas dinâmicas da escola, em especial, no desporto escolar, na direção de turma e no desenvolvimento de atividades e de projetos de investigação foram algumas das oportunidades que assumiram principal destaque neste processo de formação.

Palavras-chave: Educação Física, Professor, Estágio pedagógico, Formação inicial de professores, Intervenção pedagógica, Processo de ensino-aprendizagem, Reflexão.

Abstract

Practicum in Physical Education is an integral part of the initial teacher training, which features as a fundamental and decisive stage towards the inclusion of teacher practice. This is the product of all the formative development and the moment of confrontation with the reality of the future teacher.

The present document seeks to describe and analyze reflectively, critically and, whenever possible projectively, the experience lived throughout the Physical Education practicum. The training year formation was crucial to the development of knowledge and fundamental skills in the teaching-learning process, allowing me to solve problems more efficiently and appropriately, and also to become more prepared to act as a teacher with quality and proficiency.

Along the entire practicum, I've come across with several difficulties in the different activities of teacher intervention. A process of observation and analysis of the pedagogical intervention was essential to lessen and overcome such difficulties.

The practicum wasn't confined to the classroom context, since the future teacher also operates in other areas in order to improve the school's practices. Participation in the school's dynamics, such as, in extra-curricular sports, in the direction of a class and developing of activities and research projects, were some of the opportunities, which had a particular highlight in this training process.

Keywords: Physical Education, Teacher, Practicum, Initial teacher training, Pedagogical intervention, Learning process, Reflection.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização	2
2.1. O Agrupamento.....	2
2.2. A turma.....	5
2.3. O departamento	7
2.4. O subdepartamento de Educação Física	7
2.5. O núcleo de estágio	9
2.6. Recursos	11
3. Ensinar e aprender: o professor nas aulas de Educação Física.....	13
3.1. Planeamento	13
3.2. Avaliação.....	20
3.3. Condução.....	25
4. Ensinar e aprender: a intervenção do professor na comunidade escolar ..	33
4.1. O professor no papel de treinador.....	33
4.2. O professor em fase de novas experimentações	38
4.3. O professor na lecionação de outras turmas.....	41
4.4. O professor no papel de investigador.....	43
4.5. O professor no papel de diretor de turma.....	47
5. Conclusão.....	53
6. Bibliografia.....	55
7. Anexos.....	60

Índice de Anexos

Anexo 1 - Protocolo de avaliação inicial

Anexo 2 - Critérios de avaliação para o 3º ciclo

Anexo 3 - Distribuição dos espaços de Educação Física

Anexo 4 - Plano anual de turma

Anexo 5 - Plano da terceira etapa

Anexo 6 - Plano da terceira unidade de ensino

Anexo 7 - Projeto de experiência da semana com horário completo

Anexo 8 - Projeto de experiência de lecionação ao 1º ciclo

Anexo 9 - Estudo de turma

1. Introdução

O estágio pedagógico constitui-se como o momento final da formação inicial, que culmina com a obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Neste estágio, o futuro professor pode pôr em prática as competências adquiridas ao longo desta formação.

O presente relatório procura descrever e analisar de forma reflexiva, crítica e sempre que possível projetiva, a experiência vivida durante todo o estágio pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor. Ao longo de todo o documento será desenvolvida uma narrativa reflexiva sustentada no percurso realizado ao longo do processo formativo. Terá como base as experiências mais relevantes, as prioridades definidas ao longo das etapas de formação e, também, as dificuldades encontradas na sua realização bem como as estratégias utilizadas para a sua superação.

Deste modo, e de forma a apresentar as experiências e a sua inter-relação, o relatório final será estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo serão apresentados os diversos contextos escolares em que as atividades de estágio tomaram lugar, englobando as diferentes estruturas e níveis de organização do mesmo. O capítulo seguinte remete para as aprendizagens e para o trabalho desenvolvido no espaço da sala de aula, com a turma. Nele analiso e reflito sobre a minha ação como professora no processo ensino-aprendizagem, destacando as dificuldades, a superação das mesmas e necessidades de formação. No último capítulo abordarei as competências promovidas pelas atividades desenvolvidas a nível escolar e a minha integração na escola, enquanto estrutura de complexa gestão e organização; mais especificamente, analisarei as atividades de complemento curricular e enfatizarei o seu contributo para o desenvolvimento da escola e para o envolvimento da comunidade escolar no processo educativo dos alunos.

Por fim, na conclusão serão apresentados os principais aspetos que considero terem tido maior impacto na minha formação, assim como as necessidades de formação futura.

2. Contextualização

A experiência da realização do estágio pedagógico é o único momento sistemático de aprendizagem em contexto real do futuro professor. Neste sentido, é necessário que o futuro professor encare o estágio de forma investigativa, reflexiva e com intervenção no espaço escolar (Silva & Krug, 2008).

De forma a desenvolver um trabalho devidamente adequado na escola e no meio em que esta se insere, foi fundamental investigar e entender o seu funcionamento, bem como conhecer as características da comunidade escolar e meio envolvente. Nesse sentido, importa apresentar o contexto específico (Agrupamento, escola, turma, departamento e grupo de Educação Física) em que se desenvolveram as atividades de estágio.

2.1. O Agrupamento

As atividades de estágio foram desenvolvidas na Escola Básica Eugénio dos Santos, que segundo o Projeto Educativo (2015/2018), pertence desde 2013 ao Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, situado em Lisboa, mais especificamente na freguesia de Alvalade (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d.). De acordo com o seu autor, o Agrupamento é composto por seis estabelecimentos de ensino: Escola Secundária Rainha Dona Leonor, Escola Básica Eugénio dos Santos, Escola Básica de Santo António, Escola Básica do Bairro de São Miguel, Escola Básica dos Coruchéus e Escola Básica Rainha Dona Estefânia.

Segundo o artigo 6º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, um Agrupamento de Escolas “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (p.3341) e que tem como finalidade, entre outras, “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade” (p.3341). Estes aspetos determinam uma linha orientadora para todas as escolas do Agrupamento através de uma maior uniformização na organização e na produção de documentos, como é o caso do projeto educativo, do regulamento interno, do projeto curricular e ainda, do plano anual de atividades. De referir que estes documentos (projeto educativo, regulamento interno, projeto curricular e plano anual de atividades) foram facilitadores ao longo do ano letivo, pois podiam ser consultados por toda a população a fim de esclarecer qualquer dúvida.

Do meu ponto de vista, esta articulação curricular entre os níveis e ciclos educativos é bastante positiva, pois permite a existência de um processo ensino-aprendizagem segundo as mesmas normas e objetivos. Ideia corroborada pelo artigo 6º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril ao mencionar que o Agrupamento deve “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (p.6). Para além disso, ao existir uma linha orientadora comum a todos os agentes da comunidade escolar, esta faz com que haja uma facilidade na cooperação e comunicação entre o corpo docente e não-docente entre as escolas do Agrupamento.

O Agrupamento permite também que os alunos apresentem uma maior probabilidade de sequencialidade do seu percurso enquanto estudantes, uma vez que têm a possibilidade de frequentar a escolaridade desde o pré-escolar ao 12º ano. Para além disso, os alunos beneficiam ainda do facto de haver uma proximidade geográfica das escolas, bem como da existência de vários meios de transportes públicos, como é o caso do metro e dos autocarros, o que faz com que os alunos que residem fora da freguesia da Alvalade se possam incluir facilmente neste Agrupamento.

Outros fatores proficientes deste Agrupamento dizem respeito à inclusão e à oportunidade de participação dos alunos com necessidades educativas especiais e aos alunos com currículo específico individual nas atividades extracurriculares. Ou seja, um aluno do Agrupamento pode participar num núcleo de desporto escolar que não esteja a ser lecionado na sua escola, em aulas de música, no atelier de expressões ou até mesmo em aulas de desporto adaptado, o que indica que estes alunos têm uma grande diversidade de atividades onde podem participar mesmo que não sejam lecionadas na sua escola. Contudo, e tendo como base o Projeto Educativo (2015/2018), percebe-se que a “articulação vertical é pouco sistematizada e estruturada ao nível da gestão do currículo” (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d., p.23), o que indica que, embora exista articulação, esta pode ainda ser estruturada entre as escolas, principalmente no que diz respeito à aplicação do currículo nacional. Para isso, é importante que exista:

uma oferta de formação no quadro do quotidiano das escolas, em articulação com as entidades formadoras, que potencie os saberes dos seus profissionais e que crie dinâmicas de entreaajuda, assente no diagnóstico das situações, na reflexão e análise das mesmas, e na partilha de projetos que articulem os interesses dos professores e dos alunos e o projeto das escolas enquanto organização (Amado & Freire, 2002 p.209).

Com base nesta ideia e na experiência deste ano letivo, penso que a organização de atividades de intervenção na escola seria uma boa estratégia. O envolvimento dos diferentes níveis de gestão do Agrupamento de escolas iria permitir uma maior articulação entre os intervenientes do contexto escolar, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e a integração de diferentes alunos. A título de exemplo, temos a atividade de intervenção desenvolvida no âmbito da área 3 durante o ano de estágio. Nesta participaram diferentes escolas do Agrupamento, alunos de diferentes ciclos de escolaridade, professores e auxiliares de ação educativa. O principal objetivo destas atividades seria a promoção de uma maior articulação entre os intervenientes no contexto escolar, a sua formação e cooperação com vista ao melhor desenvolvimento dos alunos.

De acordo com o Projeto Educativo (2015/2018), o Agrupamento é constituído por 3305 alunos, sendo que 75 destes apresentam necessidades educativas especiais, estando os mesmos a ser acompanhados pelo departamento de educação especial ao longo do seu percurso escolar. Relativamente à escola de estágio, Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES), esta apresenta um total de 1038 alunos, dos quais 32 apresentam necessidades educativas especiais (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d.). De mencionar que estes alunos com necessidades educativas especiais têm sido auxiliados por professores especializados, com o intuito de serem ajudados no seu processo de ensino-aprendizagem e de alguma forma serem incluídos no meio educacional (Silva, 2014).

O Projeto de Intervenção (2014/2018) refere que a população do Agrupamento apresenta uma heterogeneidade no que diz respeito ao estatuto socioeconómico, integrando-se a maioria em níveis médios/altos e encontrando-se no ano letivo referente à idade (Silva, 2014). Para além disso, de acordo com o mesmo documento verifica-se que grande parte dos encarregados de educação apresenta uma elevada formação académica, facto que poderá ser determinante para os alunos, na medida em que podem receber ajuda em casa ao longo do seu percurso de aprendizagem, tendo em conta as suas dificuldades e a disponibilidade da família. Santos e Graminha (2005, as cited in Coelho, 2010) sustentam esta ideia ao afirmarem que “os alunos cujos pais apresentam níveis de escolaridade mais elevados apresentam melhores desempenhos académicos, comparados a alunos cujos pais apresentam níveis de escolaridade inferiores” (p.58).

Tal como o Agrupamento, também a EBES apresenta várias opções educativas a nível do 2º e 3º ciclos de escolaridade, como é o caso do atelier de expressões, dos clubes (música, ambiente e palavras desenhadas), do projeto de francês e do desporto escolar.

No que concerne ao desporto escolar, a EBES ao longo do meu estágio pedagógico apresentou um leque bastante variado de modalidades, tais como os núcleos de:

basquetebol, atletismo, ténis de mesa, voleibol, ginástica, *badminton*, boccia e perícias e corridas de patins.

O desporto escolar tem, de acordo com o Programa do Desporto Escolar (DE) (2013/2017), a missão de “proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (Ministério da Educação e da Ciência, 2013, p.8). O próprio Programa do DE visa a mobilização de várias potencialidades físicas e psicológicas, fundamentais no desenvolvimento dos jovens, ao promover hábitos saudáveis, competências sociais e o sucesso escolar (Ministério da Educação e da Ciência, 2013). Através das várias ofertas da EBES considero que a escola compreende a importância que o DE tem na formação dos alunos, ao proporcionar-lhes momentos de ocupação saudáveis (tempos livres) e com visíveis benefícios na sua formação integral.

Como referido anteriormente, a EBES apresenta dois ciclos de escolaridade (2º e 3º ciclo), o que representou uma mais-valia para a minha formação profissional, pois pude contactar com alunos e professores de diferentes ciclos de ensino.

Durante o estágio pedagógico fui responsável pela leção das aulas de Educação Física a uma turma do 3º ciclo; para além disso, tive ainda a oportunidade de coadjuvar um núcleo de DE, constituído por alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade e tive ainda a possibilidade de contactar com alunos do 2º ciclo na semana de professor a tempo inteiro, onde lecionei aulas de Educação Física a várias turmas da EBES. Esta foi uma experiência bastante enriquecedora enquanto professora estagiária, uma vez que permitiu adquirir capacidades e competências nas várias matérias, bem como conhecer outras estratégias de ensino para a superação das dificuldades encontradas.

2.2. A turma

A turma à qual lecionei a disciplina de Educação Física durante o estágio pedagógico foi uma turma do oitavo ano de escolaridade, com a particularidade de ser uma turma de ensino articulado. Esta era constituída por 29 alunos, dos quais 13 eram raparigas e 16 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos de idade. Relativamente à disciplina de Educação Física e tendo como base todas as aulas lecionadas ao longo do ano, é de afirmar que apenas um aluno da turma apresentava dificuldades a nível motor; no entanto, não foi necessário realizar um plano individualizado, uma vez que este conseguiu realizar todos os exercícios propostos. De acordo com o plano anual de turma, importa mencionar que a turma era constituída por

cinco alunos que não apresentam nacionalidade portuguesa, todavia não apresentavam dificuldade a falar nem a entender o português (Vitorino, 2015). Era uma turma empenhada e com elevadas capacidades, estando mesmo uma aluna no quadro de honra; todavia, no que diz respeito à conduta da turma havia alunos que apresentavam alguns comportamentos desviantes, mas de fácil alteração.

Ao longo de todo o ano foi necessário criar desafios e objetivos para a turma, por vezes para cada aluno, pois era necessário que estes se sentissem motivados e desafiados ao longo das aulas. Esta estratégia fez também com que todo o processo de ensino-aprendizagem fosse facilitado, uma vez que os alunos apresentavam menos comportamentos desviantes nas suas tarefas e mais tempo de prática motora. Para além disso, foi ainda necessário fazer um estudo sobre a turma de forma a perceber quais as relações sociais existentes, pois estas são fundamentais para o processo de intervenção pedagógica.

Tal como no início do ano, também no final o conselho de turma verificou que a turma era muito conversadora, participativa, mas por vezes não respeitava a participação dos colegas, sendo na maioria dos casos os mesmos alunos a responderem às questões colocadas pelos docentes. De forma a controlar essa situação nas aulas de Educação Física e de modo a que toda a turma participasse, recorri ao questionamento dirigido, estratégia utilizada para promover a reflexão dos alunos, a interação professor-aluno, criar ambientes de aprendizagem estimulantes e avaliar os conhecimentos dos alunos (Afonso, 2012).

Nestas aulas e ao longo de todo o ano foi ainda necessário diferenciar o ensino dos alunos pelo que optei por criar grupos heterogéneos entre si, mas homogéneos entre os alunos desse mesmo grupo, estratégia que me permitiu diferenciar e criar um clima positivo de aprendizagem para os alunos. Porém, no terceiro período senti que os alunos mais aptos deviam ajudar os menos aptos, tendo formado grupos heterogéneos entre si e entre os alunos desse mesmo grupo. Esta estratégia permitiu-me assegurar o equilíbrio competitivo das equipas e o desenvolvimento de relações de cooperação e entreajuda entre os alunos (Siedentop, 1998). A alteração dos grupos permitiu que a turma ficasse mais unida, tendo-se ainda verificado uma elevada responsabilidade por parte dos alunos mais hábeis, pois estes tinham como tarefa ajudar os mais fracos, de modo a que estes conseguissem assim atingir o sucesso na disciplina.

No capítulo seguinte serão analisadas as estratégias que foram desenvolvidas para melhorar os aspetos relativos ao aproveitamento e ao comportamento dos alunos na disciplina de Educação Física.

2.3. O departamento

Segundo o Regulamento Interno, o departamento de expressões do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (AERDL) é constituído por vários subdepartamentos: subdepartamento de educação visual e tecnológica de 2º ciclo, subdepartamento de artes visuais do 3º ciclo e ensino secundário, subdepartamento de educação musical, subdepartamento de educação física do 2º ciclo e subdepartamento de educação física do 3º ciclo e ensino secundário (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, 2014).

Ao longo do ano letivo apenas se realizou uma reunião de departamento de expressões, o que me pareceu insuficiente tendo em conta as atividades projetadas no Plano Anual de Atividades (2015/2016). Considero assim que este departamento pouco fomentou a cooperação entre todos, pois embora se tenham efetuado várias atividades estas foram realizadas isoladamente por cada subdepartamento, esses sim ativos e dinâmicos. Este aspeto deve ser alterado a fim de se promover um trabalho colaborativo entre os subdepartamentos e de se fixar objetivos que fomentem o gosto dos alunos na realização destas atividades.

2.4. O subdepartamento de Educação Física

No que concerne ao subdepartamento de Educação Física, o professor responsável pelo mesmo leciona na Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL), onde também são realizadas todas as reuniões do subdepartamento de Educação Física do 3º ciclo e secundário, a fim de se debaterem os seus critérios de classificação, o protocolo de avaliação inicial (anexo 1), os resultados das avaliações e o plano anual de atividades.

Este subdepartamento é constituído por dois grupos: um que corresponde ao 2º ciclo, constituído por apenas professores da EBES, e outro grupo correspondente ao 3º ciclo e ensino secundário, do qual fazem parte professores da EBES e da ESRDL.

O subdepartamento de Educação Física conta com dois subcoordenadores, um para o 2º ciclo e um para o 3º ciclo e ensino secundário. No que diz respeito à coordenação do 2º ciclo de escolaridade, o professor responsável leciona na EBES; por sua vez, o subcoordenador do 3º ciclo e ensino secundário leciona na ESRDL.

Durante este ano de estágio tive a oportunidade de marcar presença em todas as reuniões correspondentes ao 3º ciclo, experiência que foi e será uma mais-valia enquanto professora de Educação Física (EF), uma vez que estas reuniões de subdepartamento são fundamentais ao permitirem que haja uma maior comunicação, partilha de conhecimentos entre os docentes e articulação curricular nos diferentes níveis e ciclos educativos.

Na minha opinião as quatro reuniões realizadas ao longo do ano foram insuficientes, pois não se cumpriram todos os objetivos propostos. Por exemplo, na primeira reunião, que ocorreu no início do ano letivo, foram apenas apresentados os critérios de avaliação e o protocolo de avaliação inicial (PAI). Os Programas Nacionais de EF (PNEF) referem que o PAI deve ser construído com a participação de todos os elementos do Departamento de EF, recorrendo assim às experiências pessoais e coletivas (Ministério da Educação, 2001), todavia tal não aconteceu tendo sido apenas aprovado. Considero que o grupo devia ter realizado uma análise minuciosa dos critérios de avaliação e do PAI, de modo a promover a participação dos docentes e sua compreensão acerca dos documentos.

A segunda reunião do subdepartamento ocorreu após o período de avaliação inicial, onde se realizou uma breve comparação entre os níveis apresentados pela EBES e pela ESRDL. Nesta, mais uma vez, não se analisaram nem discutiram pormenorizadamente os dados obtidos, pois houve professores que colocaram alunos na parte do introdutório na matéria do atletismo. Contudo, nesta matéria os alunos deviam ser apenas avaliados como não atingindo o nível introdutório, introdutório, elementar ou avançado, o que indica que os docentes ou não respeitaram o protocolo com o qual tinham concordado ou decidiram efetuar uma avaliação mais pessoal, o que faz com que os dados finais não apresentem unanimidade.

A terceira reunião ocorreu no final do primeiro período e a quarta no final do segundo período, ambas com o propósito de abordar a avaliação sumativa e fazer um balanço do respetivo período.

Podiam desenvolver-se mais reuniões entre este grupo (3º ciclo e ensino secundário), a fim de se partilharem documentos entre os professores, como é o caso dos planos da avaliação inicial e das avaliações sumativas, proporcionando assim um trabalho colaborativo constante e uma maior uniformidade no que se refere às questões do planeamento e da própria avaliação. Para tal, os docentes têm de estar dispostos, não só a transmitir os seus pontos de vista e as suas ideias, mas também a receber, com respeito pela diferença, outros pontos de vista e outras opiniões, numa responsabilização conjunta na resolução dos problemas (Leite, 2000, as cited in Boavida & Ponte, 2002). Para além disso, a existência de mais reuniões possibilitaria verificar e avaliar o que está a ser feito pelos docentes, bem como realizar os ajustes necessários.

A minha participação no subdepartamento de EF foi bastante enriquecedora, permitindo-me conhecer o seu funcionamento e a dinâmica de trabalho do docente responsável. No entanto, e fazendo um balanço deste ano de estágio, considero que poderia ter sido mais participativa e ativa, principalmente nos momentos de discussão ao longo das reuniões e

na sugestão/apresentação de melhorias dos documentos produzidos pelo AERDL, quer no início do ano letivo quer no final do mesmo. Foi desde cedo (durante a avaliação inicial), que o núcleo de estágio de EF percebeu que no PAI não estavam nomeadas quais as danças a abordar em cada ano de escolaridade, cabendo assim ao docente decidir qual ou quais avaliar. Esta situação deveria ter sido alvo de correção, pois fez com que não se verificasse uma uniformização nos resultados desta matéria. Outra situação que poderia ter sido alvo de sugestão e melhoramento eram os critérios de avaliação do AERDL (anexo 2). Todavia o núcleo de estágio só se apercebeu da pouca diferenciação entre o nível 3 e o 5 a meio do terceiro período, o que fez com que a proposta de melhoria deste documento não se confirmasse devido à prioridade de entrega de outros trabalhos.

Para além destas reuniões realizou-se ainda outra na EBES, onde estiveram presentes oito professores de EF e três professores estagiários desta disciplina, com o intuito de se agendarem as atividades anuais a serem realizadas durante o ano letivo. Ainda que só tenha existido esta reunião, os professores comunicaram constantemente com o intuito de esclarecerem e partilharem eventuais problemas e informações sobre os alunos ou sobre o processo de lecionação. Segundo Machado e Almeida (2010) o trabalho colaborativo é fundamental para auxiliar as reflexões das práticas pedagógicas dos professores através da transmissão de experiências e de conhecimentos. A maioria destes docentes de EF foram fundamentais no meu processo de formação, uma vez que sendo professores mais experientes, me ajudaram na criação de estratégias para a condução das aulas, a tornar a avaliação mais simples e mais rápida e auxiliaram-me na aprendizagem de alguma matéria menos dominada.

2.5. O núcleo de estágio

O núcleo de estágio da EBES era constituído por cinco elementos, duas professoras orientadoras – a professora Manuela Jardim, orientadora da EBES, e a professora Maria João Martins, orientadora da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – e por três professores estagiários.

Durante o estágio pedagógico foram realizadas diversas atividades pelo núcleo de estágio, das quais destaco: a observação e análise das aulas dos colegas; a observação e participação das aulas da professora orientadora da EBES; as conferências pós-aula dos professores estagiários e a realização de autoscopias.

A observação e análise das aulas dos colegas foram uma tarefa imprescindível no meu processo de formação. Como estagiária observada, a observação efetuada pelos meus

colegas permitiu que me ajudassem a identificar os meus pontos fortes da intervenção pedagógica e as minhas necessidades de reformulação de estratégias e de formação. Por sua vez, ser estagiária observadora permitiu-me refletir e analisar sobre as atitudes dos meus colegas na sua intervenção pedagógica, contribuindo assim para uma discussão e análise de possíveis estratégias formativas no processo de formação do professor estagiário.

A observação e participação nas aulas da professora orientadora foram uma oportunidade extra e única ao permitirem-me melhorar os processos de observação, condução e avaliação dos alunos. As conferências pós-aula realizavam-se semanalmente e contavam com a presença dos professores estagiários e da professora orientadora da EBES, havendo também ocasiões em que a professora orientadora da FMH esteve presente. Estes momentos de conferência foram bastante importantes ao possibilitarem a análise das aulas desenvolvidas, quer ao nível da condução e planeamento quer ao nível das decisões tomadas.

As autoscopias são uma “actividade de análise e reflexão individual, é uma prática que incide sobre determinado assunto ou momento da formação, devendo, incondicionalmente, ser alvo de registo escrito sistematizado, podendo eventualmente recorrer à utilização de meios audiovisuais” (André, 2005, p.17). Normalmente era a partir desta atividade que se realizavam as conferências pós-aula, uma vez que os aspetos inerentes à mesma já se encontravam analisados.

As professoras orientadoras eram responsáveis pela observação das aulas, pela análise de todos os documentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e de formação, e ainda por ajudarem a refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. Aspeto que foi uma mais-valia para a minha aprendizagem ao contribuir para uma modificação comportamental dia após dia ao auxiliarem na identificação de lacunas do meu processo de formação, a sua natureza e conseqüentemente as suas causas.

Os dois colegas do núcleo de estágio foram uma mais-valia ao longo do meu processo de formação ao estarem presentes em todos os momentos de lecionação, contribuindo assim para uma melhor formação através das suas críticas construtivas. Inicialmente houve algumas dificuldades no trabalho de grupo com os meus colegas de estágio, pois apresentávamos diferentes formas de trabalhar, pelo que houve um tempo de adaptação que foi essencial no estabelecimento de rotinas e regras de trabalho. Por exemplo, o cumprimento dos prazos entre nós não foi de todo obedecido, o que fez com que algumas vezes fossemos obrigados a fazer o trabalho uns dos outros. No entanto, ao longo do ano fomos ultrapassando essas dificuldades, pois o objetivo era criar um clima

positivo e motivador, uma vez que tínhamos de cooperar uns com os outros durante todo o ano letivo. Como tal, reunimo-nos mais vezes, pois assim tínhamos a certeza de que todos estavam dedicados às tarefas comuns, deixando para fazer mais tarde as de cariz mais individual. Nestes momentos menos bons e ao longo de todo o estágio a supervisão pedagógica das orientadoras foi fundamental para a superação das dificuldades, pois estas demonstraram sempre compreensão e disponibilidade para as dúvidas que surgiam. Entenda-se “supervisão como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 197). Ainda segundo estes autores, deduz-se ainda que “a supervisão tem de ter lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo” (p. 197). Foi sempre com base nas suas partilhas, orientações, críticas e sugestões que consegui desempenhar com sucesso e eficácia o papel de professora durante todo o estágio, pois o facto de me conduzirem a um processo de autorreflexão em todas as semanas do estágio fez com que todos os dias tentasse modificar os meus comportamentos e atitudes com o intuito de ser uma melhor profissional. Assim, é de afirmar que, de facto, o principal objetivo da supervisão pedagógica é o “aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, sendo que a maioria das definições referem como funções do supervisor: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, incentivando-os a aperfeiçoar as suas práticas” (Toscano, 2012, p.125).

2.6. Recursos

Segundo o Projeto Educativo (2015/2018), os estabelecimentos e equipamentos do AERDL diferem um pouco de instituição para instituição, isto porque a escola sede apresenta condições mais favoráveis, devido à recente intervenção da Parque Escolar (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d.). Quanto às outras escolas, o Projeto Educativo (2015/2018), refere que estas apresentam uma necessidade de requalificação, principalmente nos espaços destinados aos tempos livres, às atividades de enriquecimento curricular e ainda nos espaços e equipamentos destinados à disciplina de EF (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d.).

Relativamente aos espaços disponíveis para a lecionação das aulas de EF, a EBES dispõe de cinco espaços. A utilização dos espaços obedece a um roulement (anexo 3) que é criado com base nas turmas existentes e principais espaços da escola – o ginásio A (GA), o pátio principal (PP) e o pátio superior (PS). Para além destes, existem ainda mais dois espaços com dimensões mais reduzidas, o ginásio B (GB) e o ginásio (GC),

que na maioria das vezes são utilizados quando não é possível lecionar aulas nos espaços exteriores (PP e PS) devido às condições climáticas.

A leção da EF na EBES apresenta uma carga semanal de 135 minutos, onde um bloco é constituído por 90 minutos consecutivos e outro por 45 minutos. Há que referir que a cada 45 minutos os professores têm de realizar uma troca de espaço, pelo que numa semana o professor tem a possibilidade de passar pelos três espaços principais e de lecionar diferentes matérias. Esta estratégia é bastante vantajosa, pois permite que haja uma maior flexibilização ao nível do planeamento das etapas e das várias unidades de ensino.

Durante o primeiro período, principalmente na avaliação inicial, questionei-me várias vezes porque é que o grupo de EF não organizava o roulement em três blocos de 45 minutos isolados, em vez de um bloco de 90 minutos. Este parecer também é fundamentado pelos PNEF, uma vez que é recomendado que as aulas de EF devem ser distribuídas em três blocos de 45 minutos separados por semana (Ministério da Educação, 2001). Porém, passada esta etapa, apercebi-me de que estava equivocada, pois após se estabelecerem as regras e as rotinas com a turma o tempo despendido na transição dos espaços é menor do que comparado com o tempo despendido na transição dos alunos entre as outras aulas das diferentes disciplinas. Por outro lado, este tempo foi também por vezes menor quando comparado com o tempo que se leva no aquecimento, na instrução e na organização da turma numa aula de 45 minutos isolada. Todavia, importa mencionar que estas declarações são apenas referentes à minha experiência ao longo do estágio, uma vez que a minha turma num dos dias da prática de EF saía da disciplina de Francês para a aula de EF sem intervalo. Esta situação levou alguns alunos a criarem o seu próprio intervalo e a chegarem atrasados à aula de EF, pelo que foi necessário arranjar estratégias para fomentar a chegada dos alunos mais cedo.

Para terminar, importa mencionar que o grupo de EF da EBES orienta a sua atividade pedagógica em concordância com as diretrizes dos PNEF, pelo que a organização do ano letivo é realizada através de etapas, existindo uma divisão do ano letivo em períodos temporais mais curtos que permitam orientar e focar o percurso de aprendizagem dos alunos consoante a intenção do professor (Ministério da Educação, 2001). Como tal e para que isto se realize, os docentes de EF têm ao seu dispor uma grande quantidade e qualidade de recursos espaciais e materiais.

3. Ensinar e aprender: o professor nas aulas de Educação Física

Durante o estágio pedagógico foi possível perceber que a tarefa de um professor é abrangente e que não comporta somente a tarefa de ensinar, mas também a tarefa de aprender, quer dentro, quer fora da sala de aula. Considera-se fundamental que um docente apresente algumas capacidades essenciais para o processo ensino-aprendizagem, que passam pelo planejar, avaliar e promover situações de aprendizagem para os alunos. Todavia, para que tal ocorra torna-se determinante que o professor conheça os seus alunos, de forma a saber como deve agir, interagir e trabalhar com eles.

É neste sentido que este capítulo será desenvolvido, já que serão apresentados os encadeamentos realizados entre o planeamento, avaliação, condução de procedimentos, bem como entre as aulas de EF e a minha aprendizagem enquanto professora estagiária.

3.1. Planeamento

Um dos processos mais importantes e fundamentais no processo ensino-aprendizagem é o planeamento, uma vez que é através deste que construímos ações e antecipamos os resultados que pretendemos ver alcançados. Matos (2010, as cited in Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2014) afirma que uma das funções do planeamento é orientar o processo de ensino de forma a maximizar as aprendizagens aos alunos.

Ao longo do meu percurso enquanto estagiária, o planeamento foi desde cedo uma tarefa bastante complicada e trabalhosa. Este exigiu muito tempo de reflexão, tendo sido por isso uma das minhas maiores preocupações ao longo de todo o ano letivo. Este aspeto é confirmado por Teixeira e Onofre (2009) ao apontarem que as maiores dificuldades dos professores estagiários ao longo do processo ensino-aprendizagem estão relacionadas com o planeamento, avaliação, instrução, organização e clima de aula.

Durante o ano de estágio o planeamento esteve sempre presente, apresentando assim diversos momentos temporais (longo prazo, médio prazo e curto prazo). A longo prazo realizou-se desde cedo o plano anual de turma (anexo 4), a médio prazo todos os planos de etapa (anexo 5) e por fim, a curto prazo os planos das unidades de ensino (anexo 6) e os planos de aula.

Neves e Graça (1987, as cited in Mourão, 2012) afirmam que é importante que os professores no início do ano letivo detenham logo uma visão de todo o processo de ensino-aprendizagem que irão desenvolver ao longo do mesmo. Como tal, foi necessário realizar um estudo autónomo acerca das características da escola, dos seus espaços e das normas seguidas pela mesma. Este trabalho foi facilitado pelas professoras

orientadoras que desde cedo demonstraram disponibilidade na orientação do meu percurso.

Ao nível do planeamento, as primeiras tarefas realizadas no estágio pedagógico foram: a elaboração de uma apresentação para o primeiro dia de aulas, onde foi crucial a apresentação do professor, da disciplina de EF e das suas regras e normas de funcionamento; a conceção de três planos de aula de adaptação para a primeira semana do ano letivo, onde coube a cada estagiário decidir o que lecionar; a criação de uma ficha de identificação do aluno e a iniciação da conceção do plano de formação (PF).

Para as aulas de adaptação optei por escolher as matérias em que sentia ter mais domínio de modo a ficar menos preocupada com os conteúdos e mais segura na leção dos mesmos. Além disso era importante também estar mais desperta para analisar de uma forma geral o nível da turma na disciplina de EF e conhecer os alunos.

As aulas de adaptação foram assim fundamentais, pois permitiram conhecer a turma, os espaços onde iria lecionar ao longo de todo o ano, estabelecer algumas normas e rotinas organizativas (locais de reunião da turma nos diferentes espaços, pontualidade, respeitar o colega quando fala e sinais de paragem) e ainda recolher alguns dados quanto às aprendizagens dos alunos nas matérias abordadas. Todavia, na leção destas aulas senti que os momentos de instrução e de organização da turma tinham de ser melhorados, o que fez com que todo este planeamento fosse novamente fonte de reestruturação para a etapa seguinte, a avaliação inicial.

A ficha de identificação do aluno foi elaborada em conjunto com os meus colegas de estágio, de modo a estar o mais completa possível, pois é através dela que recolhemos todos os dados dos alunos a nível familiar, escolar, social e até a nível de saúde. Estes dados são muito importantes, pois é através deles que se elabora o plano anual de turma.

A elaboração do PF foi uma tarefa relevante e detalhada. Para a sua elaboração contei com os meus colegas de estágio, a fim de partilharmos informações, e com as orientadoras que foram fundamentais em todo o processo de reestruturação do mesmo. O PF constou duma análise e reflexão de todas as competências do guia de estágio, a fim de ficar a conhecer quais as tarefas que devia realizar para a sua concretização, bem como identificar possíveis dificuldades que iria enfrentar no seu desenvolvimento, e ainda quais as estratégias necessárias para as ultrapassar. De referir que o PF auxilia o professor no processo ensino-aprendizagem, ao permitir que o docente planeie, reflecta e analise o seu processo de formação e perceba se está a evoluir ao longo do tempo.

Simultaneamente à realização e lecionação das aulas de adaptação esteve a preparação da primeira tarefa a médio prazo, o planeamento da etapa de avaliação inicial. Antes da sua elaboração foi determinante a análise do PAI do AERDL e a realização de um estudo autónomo sobre as suas finalidades.

A avaliação inicial consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias a leccionar durante o decorrer do ano letivo, executando conjuntamente uma recordação e retificação dos diversos temas já abordados, uma vez que permite rever os conteúdos abordados nos anos anteriores (Ministério da Educação, 2001, p.25).

É através desta avaliação que o professor afere o nível inicial dos alunos nas diversas áreas da EF – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos – a fim de se estabelecerem as prioridades de desenvolvimento ao nível das matérias, dos conteúdos e dos alunos (Ministério da Educação, 2001).

De forma a alcançar estes objetivos comecei por efetuar a calendarização da etapa de avaliação inicial, que teve uma duração de quatro semanas. Definida a sua duração foi necessário realizar o planeamento das aulas, tendo em conta o roulement da turma, as características de cada espaço e ainda as matérias que se poderiam leccionar em cada um deles de forma a desenvolver as melhores situações de aprendizagem.

Foi durante esta etapa (avaliação inicial) que tive o primeiro contacto com aulas politemáticas, ao contrário das aulas de adaptação que foram de natureza monotemática. A minha grande preocupação durante esta etapa foi a lecionação de todas as matérias definidas no PAI, uma vez que para além de ter de observar e avaliar toda a turma nas diversas matérias tinha também como objetivo ensinar e rever os conteúdos das mesmas. Assim, optei por planear duas aulas de cada uma das matérias, e embora o processo nem sempre se tenha verificado devido às condições climatéricas, é de mencionar que foi uma mais-valia. Para além de conseguir atingir os objetivos anteriormente mencionados, verifiquei ainda que alguns alunos apresentavam o mesmo nível de execução em algumas matérias, ainda que com ritmos de aprendizagem diferentes, o que me permitiu assim definir prognósticos mais pormenorizados.

O facto de nunca ter lecionado anteriormente fez com que inicialmente sentisse uma grande dificuldade, pois para além de ter de observar a turma, tinha também de controlar os alunos e leccionar a matéria. Uma das estratégias adquiridas foi optar por observar na primeira aula de cada matéria os alunos mais aptos e os alunos menos aptos, para que os restantes alunos, os “mais difíceis” de avaliar, ficassem para a segunda aula dessa mesma matéria. Devido a esta estratégia consegui acompanhar com mais rigor todos os

alunos, bem como obter um controlo mais rigoroso de toda a turma, ainda que estando um pouco “fechada” nas estações onde me encontrava.

Durante a avaliação inicial (AI) o instrumento de anotação do desempenho dos alunos foram as grelhas de registo, que eram constituídas pelos nomes dos alunos por ordem alfabética e pelos indicadores dos níveis de execução de cada matéria a avaliar. Ainda assim, o seu preenchimento não ocorreu como esperado, uma vez que ainda não conhecia bem os alunos e isso fez com que, na maioria dos casos, a grelha fosse preenchida após o término da aula, com a presença da folha das fotografias dos alunos. Devido a isto, houve a necessidade de reformular as grelhas de observação, onde organizei os alunos pelos grupos de trabalho, e onde coloquei somente os indicadores que rapidamente me permitiam diferenciar os níveis de execução, facilitando assim a observação do professor. Houve vezes que me esqueci de um ou dois níveis de execução, outras em que tive dúvidas, pelo que a solução encontrada foi assinalar com cor “viva” o espaço da grelha reservado a esse aluno de modo a que na aula seguinte fosse alvo de nova observação.

Ainda na tentativa de utilizar outros métodos e de assinalar logo os níveis dos alunos, durante a aula optei por levar uma placa com a folha de registo, porém passado poucos minutos desisti da ideia. Andar com a placa na mão não ajudava em nada no processo ensino-aprendizagem, pois era mais o tempo que passava a observar e a anotar ou a pousar e a procurar a placa do que a transmitir feedback e a ajudar os alunos, pelo que decidi abandoná-la e preencher a folha de registo apenas nos momentos de transição e/ou no final da aula.

Outro fator que dificultou a observação dos alunos na prática foi a deficiente formação dos grupos de trabalho, como já era previsto, uma vez que não conhecia a turma. Porém com a ajuda da professora orientadora da escola e com a evolução do meu conhecimento os grupos foram sendo ajustados ao longo da etapa. Além dos grupos de trabalho, também o planeamento foi reajustado e adaptado ao contexto da turma, aos recursos espaciais e à evolução das aprendizagens dos alunos.

Na etapa de AI houve ainda a necessidade de planear o meu deslocamento e posicionamento durante a aula, estratégia que me permitiu reunir a maioria dos alunos no meu campo de visão, evitando assim a circulação aleatória pelo espaço. Esta estratégia, além de me permitir uma melhor observação, também facilitou a minha intervenção e controlo da turma, quer na AI quer nas restantes etapas.

Considero que o planeamento da etapa de AI foi um momento de dificuldade e um período de adaptação ao ensino da EF, facto que justifico pela inexperiência e

desconhecimento de lecionação. Esta é uma ideia também apoiada por Griffey e Housner (1991, as cited in Inácio et al., 2014) ao referirem que a dificuldade no planeamento está relacionada com o facto de os professores estagiários planearem para realidades com as quais não se encontram familiarizados e na qual têm pouca experiência.

Com base nos dados recolhidos na ficha de identificação do aluno e nos níveis da AI foi possível começar a elaborar o plano anual de turma. De mencionar que para a elaboração deste plano houve a necessidade de analisar os PNEF e realizar um estudo autónomo sobre os critérios de 3º ciclo do AERDL.

O plano anual de turma (PAT) é um:

plano de trabalho que integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma ou conjunto de objetivos, estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projeto educativo anual para a turma em particular (Rosado, 1999, p.1)

Este plano de trabalho divide-se em etapas (períodos mais curtos) e apresenta objetivos diversificados, que simplificam a orientação e regulação do processo ensino aprendizagem (Ministério da Educação, 2001). A sua construção efetuou-se após a AI e simultaneamente com a elaboração da segunda etapa e primeira unidade de ensino.

O PAT permitiu-me caracterizar os recursos humanos, os recursos espaciais e os recursos temporais da escola, possibilitou-me conhecer melhor a turma e caracterizá-la, ficar a saber os gostos dos alunos, as suas atividades extracurriculares e de alguma forma ficar mais familiarizada com a sua predisposição para a prática de exercício físico. Neste documento estão presentes todas as informações recolhidas na ficha de identificação dos alunos entregue e preenchida por estes no início do primeiro período, os seus diagnósticos – resultados dos alunos em cada uma das áreas da disciplina – bem como os seus prognósticos, ou seja, o nível que se pretende que estes alcancem até ao final do ano letivo nas atividades físicas, na aptidão física e nos conhecimentos. Aliado a isto, no PAT estão também apresentadas e distribuídas as matérias prioritárias (definidas com base nos diagnósticos da AI), definidos os objetivos que devem ser cumpridos nas etapas de ensino (quer pelos alunos quer pelo professor), as estratégias a adotar ao longo do ano letivo pelo professor e os processos a serem realizados na avaliação formativa e na avaliação sumativa.

Durante a elaboração do PAT deparei-me com algumas dificuldades. A primeira delas recaiu nos objetivos a atingir em cada nível de execução; porém, após ter identificado os níveis dos alunos em cada uma das matérias e ter analisado os PNEF e o PAI da EBES,

esta dificuldade foi ultrapassada. Importa mencionar que os objetivos selecionados foram organizados por etapa, o que facilitou a elaboração destes planos. Outra dificuldade sentida no PAT prendeu-se com a distribuição das matérias pelas várias etapas, pois os espaços da escola apresentam características muito específicas tal como foi mencionado no capítulo anterior. De forma a ultrapassar esta dificuldade contei com a ajuda do meu núcleo de estágio, que foi uma mais-valia, uma vez que a discussão e as diferentes perspetivas me permitiram finalizar a construção do PAT com sucesso.

A construção do PAT foi um processo constante e ativo, pois houve várias reflexões a realizar ao longo do processo ensino-aprendizagem. Como exemplos apresento as alterações de alguns objetivos individuais dos alunos, pois o seu prognóstico evidenciou-se muito ambicioso e inalcançável, havendo a necessidade de ser reformulado. Este trabalho foi feito para cada aluno e para cada grupo de nível, considerando a sua progressão em cada uma das áreas de extensão da EF.

Outra situação verificada foi ao nível da calendarização, uma vez que as condições meteorológicas e a participação dos alunos em visitas de estudo e nos encontros do DE puseram em causa a lecionação de algumas matérias.

O PAT assume-se, assim, como um documento de extrema importância devendo ser reajustado, sempre que tal se verificar necessário, para que se constitua como uma referência válida e um instrumento de trabalho e de consulta constante, ao longo de todo o ano letivo (Carvalho, 1994).

Da realização do PAT decorre a elaboração do plano de etapa e de unidade de ensino. Considero que os planos de etapa e de unidade de ensino apresentam também uma grande complexidade, pois têm de ser elaborados com todos os detalhes, como é o caso dos grupos de trabalho para as diversas matérias, das prioridades de acompanhamento, das estratégias a adotar para o empenho dos alunos e ainda as prioridades de formação do professor ao longo de toda a etapa/unidade de ensino. Inicialmente, estes documentos foram alvo de grande reestruturação, uma vez que não compreendia de forma clara a diferença entre o plano de etapa e o plano de unidade de ensino, o que fez com que recorresse algumas vezes ao apoio da professora orientadora de forma a ultrapassar as minhas dificuldades.

O plano de etapa é um documento mais geral, onde são apresentados os objetivos finais para cada área de extensão da EF. Por sua vez, os planos de unidade de ensino são mais específicos, apresentando um conjunto de aulas agrupadas, segundo diversos critérios pedagógicos (Rosado, 1999). Os planos das unidades de ensino contêm os grupos de trabalho, as estratégias que se pretendem realizar para alcançar os objetivos

definidos, a organização espacial dos alunos, as prioridades de formação do professor estagiário, o seu deslocamento, as suas prioridades de acompanhamento, as fichas formativas com o nível de execução dos alunos e ainda as fichas de trabalho para os mesmos.

A elaboração destes planos mais específicos foi sofrendo uma evolução significativa, uma vez que foram cada vez mais completos. Ou seja, os primeiros planos de unidade de ensino (PUE) não abrangiam os alunos prioritários em cada uma das matérias, não evidenciavam as minhas prioridades de acompanhamento, nem como iria ser o meu deslocamento ao longo das aulas. Todavia, com a ajuda das autoscopias e com os conselhos das professoras orientadoras, apercebi-me que se planeasse estes aspetos mais disponível iria estar para lecionar, observar e avaliar os alunos. Estas reflexões permitiram-me assim encontrar um modelo mais útil e completo para a minha intervenção pedagógica, pois a partir do momento em que elaborei os PUE não senti mais necessidade de elaborar os planos de aula. Esta situação ocorreu porque nos PUE já se encontravam todas as decisões relativas ao planeamento, condução e avaliação do ensino, o que fez com que todo o trabalho despendido na sua elaboração fosse de algum modo recompensado.

Nos PUE houve várias dificuldades que tiveram de ser superadas. A primeira e talvez aquela que surgiu com mais frequência ao longo de todo o ano foi a formação dos grupos de trabalho, uma vez estes nem sempre foram criados pelo grupo de nível. Devido a isto, de aula para aula foi necessário realizar uma observação mais cuidadosa do desempenho dos alunos de forma a conseguir reajustar os grupos de trabalho e os seus objetivos sempre que necessário. Para além desta dificuldade houve outra que também me acompanhou ao longo do estágio, a elaboração de exercícios critério para as várias matérias a lecionar.

Para ultrapassar esta dificuldade, por exemplo, no grupo com mais dificuldades do futebol criei situações mais técnicas (exercícios de condução de bola, de penetração e de cobertura) passando depois para as mais táticas (situação de jogo real). No entanto, os alunos sentiam-se pouco motivados na realização destes exercícios critério, o que fez com que adaptasse as mesmas no jogo reduzido por corredores. Assim conclui-se que os exercícios critério devem ser motivadores e adequados à capacidade de execução dos alunos, pois só assim será possível haver uma evolução na aprendizagem dos discentes.

Além disso, outra estratégia de planeamento que decidi adotar ao longo do ano de estágio foi o planeamento das informações a transmitir aos alunos nos momentos de instrução.

A instrução refere-se aos comportamentos de ensino que fazem parte das competências do professor para comunicar as informações, diretamente relacionadas com os objetivos e os conteúdos de ensino (Siedentop, 1998). A preparação da instrução de cada aula foi crucial, pois permitiu-me superar as minhas dificuldades de comunicação com os alunos, bem como ficar mais calma ao longo de toda a lecionação. Este planeamento permitiu-me ainda interiorizar todos os aspetos fulcrais para que a instrução se realizasse de forma fluída e natural, uma vez que explicava detalhadamente as normas de funcionamento da aula e os critérios de êxito que os alunos deveriam efetuar durante a mesma. Por sua vez, o balanço final da aula não era tão bem preparado, pois dependia e depende dos acontecimentos da aula, o que resultava num discurso mais centrado na superação dos erros e destaque do êxito dos alunos. Esta preparação detalhada possibilitou-me estar focada no acompanhamento da turma e sua interação, tendo assim sido uma mais-valia.

Ainda ao nível do planeamento existiram mais quatro atividades durante o ano de estágio que foram fundamentais no meu processo de formação: o núcleo de DE de perícias e corridas de patins, as aulas de desporto adaptado, a semana de professor a tempo inteiro e, por fim, a experiência de lecionação ao 1º ciclo.

Em duas destas quatro atividades – aulas de desporto adaptado e experiência de lecionação ao 1º ciclo – o planeamento restringiu-se ao plano de aula, ou seja, a um planeamento a curto prazo. Na atividade de professor a tempo inteiro o planeamento foi também a curto prazo, mas inserido nos planeamentos a médio e a longo prazo dos professores responsáveis por cada uma das turmas selecionadas. A nível do DE o planeamento foi realizado a longo, médio e curto prazo. Todas estas experiências serão posteriormente mencionadas nos pontos referentes neste relatório.

Terminadas as tarefas de planeamento ao longo do estágio pedagógico, importa agora abordar a avaliação.

3.2. Avaliação

Outro aspeto não menos importante e que deve continuar a ser alvo de aperfeiçoamento diz respeito à avaliação. Durante o ano de formação a avaliação foi planeada para as três áreas de extensão da EF (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), tal como determinam os PNEF.

A avaliação é algo benéfico e inevitável no processo de ensino. Benéfico porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades

de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, e inevitável, porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios (Boggino, 2009, p.82).

À semelhança do planeamento, também a avaliação do desempenho dos alunos é considerada como uma das principais dificuldades dos professores estagiários de EF durante o ano de estágio (Teixeira & Onofre, 2009). Contudo, esta assume-se como sendo crucial no processo de ensino-aprendizagem, ao permitir orientar, regular e certificar todas as decisões tomadas relativamente a um determinado aluno ou a um grupo de alunos (Carvalho, 1994). De acordo com estes princípios percebemos que a avaliação é assim um processo fundamental durante o trabalho de um professor, uma vez que permite perceber e qualificar as aprendizagens dos alunos.

Tendo em conta que anteriormente foi mencionada a importância da AI no processo orientador do professor, no presente ponto irei dedicar-me às duas dimensões da avaliação: formativa e sumativa.

A avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se por assumirem finalidades diferentes: a primeira visa o desenvolvimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem do aluno; a segunda, por outro lado, expressa e toma decisões consoante um resultado final do processo de aprendizagem (Araújo, 2015).

Segundo Fernandes (2007) a avaliação formativa e a avaliação sumativa devem estar articuladas, uma vez assumem “dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas; e/ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras” (Araújo, 2005, p.8).

De acordo com o artigo 11º do Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril, a avaliação formativa é uma avaliação contínua, sistemática e que apresenta uma função diagnóstica. Esta permite que o professor, o aluno e os encarregados de educação obtenham informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens (Rosado & Silva, 1999) e ainda verificar se as estratégias estão bem ajustadas e quais as dificuldades que os alunos estão a sentir (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

A avaliação formativa é então uma apreciação que realizamos ao longo de todas as etapas e em cada uma das unidades de ensino, de forma a regular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, para que tal ocorra é necessário realizar uma observação sistemática, de modo a recolher todo o tipo de informações acerca das aprendizagens dos alunos.

Durante o meu processo de formação a tarefa de observação nem sempre foi fácil, pois a turma apresentava um elevado número de alunos e praticamente em todas as aulas eram lecionadas três matérias, o que dificultou bastante a minha observação de todos os alunos em cada uma delas. Decidi utilizar novamente as mesmas estratégias da AI, ou seja, preencher as folhas de registo depois do término da aula, planejar quais as matérias prioritárias e quais os alunos a observar em cada uma delas. Esta deliberação foi bastante facilitadora na medida em que me permitiu recolher informações intencionais e mais completas em termos da qualidade da execução dos discentes nos vários exercícios.

Outra forma de simplificar detalhadamente esta observação foi ter destacado na folha de registo os alunos prioritários a observar ao longo da aula, tendo em conta o grupo e a rotação em que se encontrava. Futuramente, esta será uma estratégia a utilizar, pois permitiu-me observar e realizar os registos necessários do desempenho dos alunos.

Todas estas informações recolhidas foram essenciais e fundamentais para o estabelecimento de objetivos a atingir pelos alunos, mas igualmente trabalhosas, uma vez que estava a meu cargo todo o seu reajuste ao longo das unidades de ensino. Porém foi também devido a estas que consegui realizar a “ponte” das progressões, ou seja, verificar se os alunos estavam ou não a alcançar os objetivos propostos, de modo a ajustá-los sempre que necessário. De referir que esta “ponte” apenas foi possível realizar devido a alguns documentos elaborados durante o estágio, como é o caso das autoscopias, dos balanços das unidades de ensino e dos balanços de cada uma das etapas.

As autoscopias permitiram-me refletir sobre o desempenho dos alunos ao longo do ano letivo e perceber que estratégias devia utilizar para que estes conseguissem chegar ao objetivos por mim definidos. Estas afirmações são corroboradas por Inácio et al. (2014), ao referirem que:

(...) a reformulação de objetivos acontece através da avaliação formativa pois, em função daquilo que o estagiário vai verificando nos seus alunos, poderá ter de realizar reformulações no percurso do aluno para que este consiga aprender eficazmente, muitas das vezes através da formulação de objetivos intermédios (p.61).

Na avaliação formativa, para além de haver uma recolha de informações, também subsiste a transmissão das mesmas aos alunos, pois é fundamental que estes tenham conhecimento do seu nível de execução em cada uma das matérias, de forma a compreenderem de que modo podem evoluir ao longo das mesmas.

Deste modo, e para ajudar os alunos numa melhor compreensão da sua avaliação formativa, tentei sempre referir na instrução os objetivos a cumprir em cada matéria. Ao longo das aulas afixava também folhas no espaço de lecionação, de modo a que os alunos as consultassem. Para cada matéria havia uma folha onde estava apresentado o nível de cada aluno, os objetivos que estes se encontravam a trabalhar, bem como os objetivos que estes tinham de cumprir para alcançar o nível seguinte. Por vezes, nas matérias individuais foi necessário diferenciar mais o ensino, tendo cada aluno objetivos distintos a cumprir. Na última aula de cada unidade de ensino informava verbalmente os alunos sobre os seus níveis, a fim de estes refletirem sobre o seu percurso.

Relativamente à avaliação formativa da aptidão física, os alunos tinham conhecimento das suas aprendizagens no final da realização dos testes da bateria de testes do fitnessgram, através de uma folha individual, onde cada aluno era responsável por registar os seus resultados e confrontar os mesmos com os intervalos das duas zonas de aptidão física (dentro ou fora da zona saudável de aptidão física).

No que concerne à área dos conhecimentos os alunos também foram sempre informados sobre os seus resultados nos testes e trabalhos que realizaram. Para além da entrega dos trabalhos aos alunos, também lhes fornecia uma correção e caso se justificasse uma apreciação com a indicação dos aspetos bem conseguidos e os que deviam ser alvo de maior investimento, a fim de melhorarem os seus conhecimentos e momentos de avaliação.

Na minha perspetiva estas estratégias foram eficazes, pois permitiram que os alunos acompanhassem desde cedo todo o seu trabalho ao longo do ano letivo. Todavia, considero necessário um maior investimento, da minha parte, na abordagem dos conteúdos dos conhecimentos nas aulas de EF. Para tal, durante a lecionação destas aulas devo tentar estabelecer uma interligação entre as capacidades físicas e o esforço realizado num determinado exercício, para interpretar as adaptações do organismo aquando da realização de atividade física, entre outros.

A avaliação sumativa, de acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2015/2016, p.9), (...) “deve ser entendida como um balanço de toda a atividade desenvolvida, tomando como referência os objetivos de aprendizagem e os dados da avaliação formativa” (Faculdade de Motricidade Humana, 2015). Não obstante, esta avaliação permite ao professor utilizar os dados recolhidos e classificar os alunos em função do seu grau de consecução dos objetivos (Carvalho, 1994). Por forma a realizar a avaliação sumativa implementei as orientações dos PNEF e os critérios de avaliação de EF do AERDL.

Ao longo do ano letivo os alunos foram sempre avaliados tendo em conta as três áreas de extensão desta disciplina, atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, tal como foi referido ao longo deste capítulo.

De todas as avaliações anteriormente abordadas a avaliação sumativa é por norma uma das mais fáceis de realizar, uma vez que todo o trabalho de recolha e tratamento da informação sobre os níveis dos alunos já se encontra efetuado. Todavia, na segunda etapa do meu processo de formação este processo foi bastante complicado, uma vez que não consegui lecionar todas as matérias devido às condições meteorológicas, o que fez com que todo o processo de avaliação fosse submetido a uma reflexão bastante minuciosa. De forma a contornar o problema contei com o apoio da professora orientadora da escola, tendo todo o processo ficado mais simples e acessível. Tal como na avaliação formativa, também na avaliação sumativa houve uma preocupação em envolver os alunos em todo o processo. Neste sentido, decidi utilizar uma ficha de autoavaliação facultada pela professora orientadora, tendo a mesma sido alvo de ajustes a fim de ficar mais individualizada.

Tendo em conta que o AERDL apresenta critérios de avaliação claros para cada um dos ciclos de escolaridade, apresento como sugestão a elaboração de um documento em formato excel. Este documento iria facilitar a avaliação sumativa, pois inseridos os dados obtidos na avaliação formativa este atribuiria uma classificação imediata na disciplina de EF.

Na EBES está ainda contemplado outro procedimento de avaliação, designado por prova global. Esta foi realizada no final do ano letivo e teve uma duração de quatro semanas, tal como a AI.

A prova global teve como objetivo aferir as avaliações sumativas dos alunos em todas as matérias lecionadas ao longo do ano letivo. Como tal foi essencial a presença e a observação da professora orientadora da escola e dos meus colegas estagiários, a fim de se chegar a uma avaliação sumativa com níveis de execução mais corretos. De forma a ajudar a observação e seu registo dos intervenientes produzi ao longo de todas as aulas um documento que continha os níveis que atribuí aos alunos nas várias matérias. Considero a prova global um momento necessário às aprendizagens do aluno e às aprendizagens do professor, pois permite trocar opiniões sobre os vários níveis de execução dos discentes.

Findas as tarefas de planeamento e avaliação, importa agora abordar a condução, a qual conquistou uma maior entrega ao longo de todo o estágio pedagógico.

3.3. Condução

Como referi anteriormente, a condução foi um dos processos a que mais me dediquei, talvez pelo facto de ter sido a primeira vez que lecionei num contexto real.

No início do ano sentia ansiedade e receio de não conseguir ensinar as matérias aos alunos, todavia sabia que era neste processo que tinha mais capacidades de adaptação uma vez que beneficiei de uma formação inicial bastante variada e completa ao ter frequentado duas instituições de ensino superior com abordagens distintas do ensino da EF. Enquanto na licenciatura pude lecionar pequenos períodos de aula aos meus colegas de diversas matérias (futsal, ginástica de solo, andebol, patinagem, entre outras), no mestrado beneficiei da lecionação de três aulas completas aos meus colegas (ginástica, futebol e corfebol) e ainda de aula de expressão físico-motora a uma turma de 1º ciclo. Considero que todas estas oportunidades de lecionação e experimentação foram fundamentais no meu processo de adaptação à condução do processo ensino-aprendizagem ao permitirem várias experimentações de intervenção.

A condução do ensino, segundo Siedentop (1991), depende de quatro dimensões: instrução, organização, clima relacional e disciplina.

A instrução é um momento das aulas de EF que permite aos alunos compreender as informações que lhes são transmitidas, estando estas diretamente relacionadas com os objetivos e com os conteúdos de ensino, como referido anteriormente (Siedentop, 1991). No desenvolvimento desta dimensão, as necessidades de formação situaram-se em três momentos: antes da prática específica, através da instrução inicial; durante a prática, através do feedback pedagógico; e após as tarefas de aprendizagem, sob forma de balanço final da sessão.

Durante o ano letivo, um dos meus objetivos era a transmissão de todos os conteúdos inerentes às atividades de aula, considerando assim essencial transmitir informações completas e claras para uma melhor compreensão dos alunos. Todavia, muitos destes momentos foram superiores ao planeado, o que levou assim a um menor tempo de prática e ao surgimento de comportamentos desviantes (conversa entre os alunos). Identificado este problema e sendo da minha responsabilidade resolvê-lo, optei por planear todos os momentos de instrução no dia anterior às aulas, o que fez com que a instrução passasse a ser mais clara, breve e sucinta, ajudando assim os alunos na sua compreensão.

Identificada como uma mais-valia, após a etapa de AI, decidi planear toda a aula, desde o toque inicial ao toque final. A seleção de informação passou por definir as tarefas a

realizar, os objetivos que os alunos deviam cumprir em cada matéria, os momentos de questionamento e de demonstração e seus executantes e ainda, a gestão temporal de cada uma das tarefas. Esta estratégia permitiu-me assim melhorar toda a dinâmica da aula, uma vez que para além de me sentir mais segura ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem os alunos compreendiam o que lhes era transmitido. Foi também nestes momentos de instrução inicial que fiz referência a algumas conquistas dos alunos e a alguns erros que deviam ser evitados, estabelecendo uma relação com as aulas anteriores e fazendo referência à avaliação formativa de alguns alunos.

Outros dois aspetos utilizados durante o ano letivo na instrução inicial foram o questionamento e a demonstração, que segundo Siedentop (1998) proporcionam aos alunos uma melhor interiorização dos aspetos referidos pelo professor, sendo assim fundamentais para assegurar a qualidade da instrução.

A demonstração assume um papel fundamental na medida em que possibilita ao aluno visualizar a ação pretendida. Segundo Kwak (2005, as cited in Rosado & Mesquita, 2011) os alunos que usufruem de explicações verbais aliadas a demonstrações completas são mais eficazes na execução das tarefas, apresentando melhores características de execução e assimilando de um modo mais eficaz a informação transmitida. Mesquita (1998, p. 56) refere que para “a demonstração ser eficaz deve ser portadora de diversas características: Precisa (...); realizada preferencialmente por um atleta que seja um bom modelo; destacada a informação mais importantes e repetida várias vezes e de diferentes ângulos”. No que concerne ao questionamento, Onofre (2003) afirma que para além de proporcionar uma maior participação e integração dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, permite também que estes estejam mais atentos e concentrados nos momentos de instrução, possibilitando ao professor compreender se a informação foi corretamente transmitida. Tanto a demonstração como o questionamento foram previamente planeados nas várias unidades de ensino, a fim de serem operacionalizados. Na demonstração era frequente utilizar agentes demonstrativos com melhor desempenho no objetivo pretendido; por sua vez, no questionamento recorri a diferentes alunos de aula para aula, de modo a captar a atenção dos mesmos e a verificar que a informação transmitida era compreendida. Para além disso, o questionamento permite ainda verificar o grau de conhecimento dos alunos sobre a informação transmitida, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, a solicitação de apreciação, efetuar o controlo de aspetos de carácter organizativo, o aumento da frequência de interações entre o professor e o aluno, a melhoria da motivação e do clima,

da instrução, da gestão e da disciplina nos diversos contextos educativos (Vacca, 2005, as cited in Rosado & Mesquita, 2011).

O questionamento e a demonstração serão alvo de execução no futuro, enquanto professora de EF, pois são uma estratégia fundamental na revisão e na consolidação de conhecimentos.

Outra forma de instrução realizada ao longo do ano letivo durante a prática dos alunos foi o fornecimento de feedback pedagógico. O feedback tem como principal objetivo reduzir a discrepância entre o desempenho dos alunos num determinado momento e aquilo que o professor pretende que o aluno realize num momento futuro (Hattie, 2009, as cited in Carvalho, Conboy, Santos, Fonseca, Tavares, Martins, Salema, Fiuza & Gama, 2014).

Segundo este autor os professores afirmam que fornecem aos seus alunos uma grande quantidade de feedback. Todavia, pode-se questionar se será este o melhor processo para aumentar os níveis de desempenho.

Ao longo do meu ano de estágio percebi que no feedback não interessa tanto a quantidade, mas sim a qualidade, pois é através do fecho do ciclo de feedback que os alunos aprendem, uma vez que há um processo de observação, correção (feedback) e observação que é fundamental para se perceber se realmente o aluno apreendeu o que lhe foi transmitido, a fim de melhorar os seus níveis atuais de desempenho (Hattie, 2009, as cited in Carvalho et al., 2014).

Durante o ano letivo, principalmente na primeira e na segunda etapa, registei uma tendência significativa para me “fechar” numa determinada estação, o que fazia com que a minha intervenção fosse apenas benéfica para esse pequeno grupo onde me encontrava. De forma a contornar esta situação planeei o meu deslocamento e posicionamento, como referi anteriormente, o que me permitiu ter mais alunos no meu campo de visão. Aliado a isto houve uma maior preocupação em fornecer feedbacks, pois estava mais disponível para acompanhar a turma, o que fez com que a minha taxa de feedbacks aumentasse significativamente. Contudo, apercebi-me que, devido a este número exagerado de interações, poucas eram as vezes que fechava o ciclo de feedback, não sabendo assim se o aluno melhorava o seu desempenho ou se o aluno entendia a informação que lhe era transmitida. Como tal, houve uma necessidade de refletir sobre a situação. No sentido de melhorar esta competência, apercebi-me que melhor do que fornecer feedbacks a toda a turma é fornecer feedbacks a um número mais restrito de alunos e ficar para observar esse grupo, a fim de fechar o ciclo. Ainda que esta medida não tenha sido cumprida em todas as aulas como era desejado, considero que foi fulcral tanto no meu processo de formação como na aprendizagem dos

alunos, pois permitiu-me realizar um acompanhamento mais efetivo e constante, enquanto aos alunos possibilitou-lhes melhorar as suas prestações ao longo das aulas.

Outra dificuldade trabalhada ao longo de todo o ano letivo foi o tipo de feedback pedagógico fornecido. Este inicialmente era de cariz negativo e muito prescritivo, pelo que houve necessidade de diversificar o tipo de feedback. Um dos principais motivos para o feedback ter sido negativo e prescritivo na primeira etapa de formação foram as lacunas quanto ao domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo e a inexperiência na observação da execução dos alunos. De forma a melhorar, realizei um estudo autónomo sobre as matérias, para que a minha perceção do erro fosse mais rápida e o tempo de observação menor, o que me permitiu ser mais interventiva ao longo da prática motora dos alunos. A melhoria destes aspetos levou assim a uma diversificação do tipo de feedback, passando da maior frequência de atribuição de feedbacks negativos, para os feedbacks positivos, prescritivos, interrogativos e quinestésicos.

De um modo geral posso afirmar que apresentei uma evolução bastante significativa desde o primeiro ao terceiro períodos, uma vez que a meio do segundo período foi notório o meu esforço para conseguir fechar o ciclo de feedback e transmiti-lo à distância. Porém, considero que esta é uma capacidade que pode e deve ser melhorada no meu futuro enquanto professora, pois como referido previamente é devido ao feedback que os alunos aprendem.

Outra dimensão do ensino que foi trabalhada desde cedo diz respeito à organização. Esta dimensão refere-se à gestão temporal, gestão espacial, gestão material e à gestão dos alunos (Onofre, 1996).

A organização foi trabalhada desde cedo (aulas de adaptação e de AI) a fim de se definirem as regras e as rotinas de organização em sala de aula, pois são fundamentais para o bom funcionamento da aula, o que fez com que se tornasse assim uma das minhas maiores preocupações no processo de condução.

A organização dos alunos pelas estações foi sempre uma tarefa fácil, rápida e eficaz. Adotei-a das aulas da professora orientadora, pois verifiquei que através dela a professora conseguia maximizar o tempo útil da aula, o que fez com que também a realizasse ao longo de todo o estágio pedagógico. A estratégia consistia em imprimir a folha com os grupos de trabalho e afixá-la no espaço de lecionação, o que proporcionava uma consulta por parte dos alunos assim que entravam no espaço de aula ou depois de mencionar a estação onde iriam iniciar a prática. Esta estratégia foi bastante útil, pois

além de diminuir o tempo perdido entre as transições, também diminuiu o tempo de comunicação verbal destas informações.

Outra rotina implementada esteve também relacionada com a afixação de folhas, mas desta vez preenchidas com os objetivos dos alunos em cada uma das matérias que iriam ser lecionadas neste dia, os grupos de nível e ainda os alunos responsáveis pelo material ao longo da unidade de ensino.

Uma dificuldade que senti na organização dos alunos prendeu-se com a formação dos grupos de trabalho. A formação dos grupos de trabalho foi realizada de acordo com os resultados da AI, ou seja, através de grupos de nível, tendo sido alvo de reformulação ao longo de todo o ano letivo. Estas reformulações destinaram-se essencialmente a diagnósticos incorretos durante a AI e a uma evolução por parte das aprendizagens dos alunos.

Durante o primeiro e o segundo períodos os grupos eram de cariz homogéneo, tendo sido os grupos heterogéneos formados essencialmente no terceiro período. O Ministério da Educação (2001) refere que “a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos” (p.24). Durante o estágio pedagógico utilizei maioritariamente os grupos homogéneos, uma vez que para mim era mais fácil diferenciar o ensino e ajudar os alunos nas suas dificuldades. Todavia, no terceiro período criei grupos heterogéneos, uma vez que houve a necessidade de os alunos mais hábeis ajudarem os alunos menos hábeis, facilitando assim o processo de aprendizagem dos mesmos, e esta foi uma estratégia eficaz na qualidade do ensino e na qualidade das aprendizagens.

Quanto à organização dos espaços e dos materiais não houve grandes dificuldades, tendo sido conseguida ao longo do ano letivo. Todavia, foi fundamental ter em atenção os materiais que eram deixados no chão pelos alunos, uma vez que punham em causa a sua integridade física. Para além disso, tive ainda em atenção a arrumação do material no final das aulas e o reajustamento dos espaços onde os alunos desempenhavam as suas tarefas. Estes pequenos obstáculos foram superados e resolvidos, uma vez que foram discutidos nas reuniões de núcleo de estágio.

Ainda relacionado com a dimensão de organização está a gestão do tempo de aula. As aulas de EF, ao longo do estágio pedagógico, foram organizadas por estações e embora o seu planeamento contabilizasse o tempo de prática de cada estação, os tempos das rotações e os tempos de transição entre os espaços, estes não se verificavam na

lecionação das sessões. Este desfasamento entre o tempo de prática e entre cada rotação devia-se essencialmente ao prolongamento da instrução inicial, à minha intervenção junto dos alunos e ainda ao tempo de transição entre os espaços de lecionação. Estando a maioria das razões relacionada com a imprevisibilidade e incerteza do contexto real, é necessário que o professor apresente capacidade de readaptação a fim de realizar uma gestão adequada do tempo de aula.

De seguida, abordarei a dimensão do ensino em que senti mais dificuldades ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, o clima relacional. Segundo Onofre (1996), o clima relacional apresenta três tipos de relações: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa.

Como referi no capítulo anterior, a turma era bastante empenhada e competitiva na prática, mas havia matérias em que os alunos ficavam menos motivados, apresentando assim mais comportamentos fora da tarefa. Para tal, foi necessário arranjar estratégias, como foi o caso de verificar quais as matérias favoritas destes alunos, instituir objetivos desafiantes e ainda alterar os estilos de ensino ao longo das aulas.

A primeira estratégia, a verificação das matérias favoritas, consistiu em motivar os alunos para a prática alternando o sistema de rotação. Ou seja, os alunos terminavam a aula na matéria que mais gostavam, consentindo assim que os alunos se sentissem mais motivados e empenhados ao longo das tarefas anteriores e minimizando os comportamentos de desvio.

Os objetivos desafiantes caracterizam-se por serem objetivos quantificáveis, que eram mencionados na instrução inicial e ainda afixados através de folhas ao longo do espaço de lecionação. Exemplos destes objetivos foram possíveis de verificar na estação do minitrampolim, onde cada aluno tinha estipulado quantas repetições devia fazer de cada salto e ainda na estação de aptidão física, nomeadamente na estação de força, onde também individualmente era apresentado o número de vezes de cada exercício (abdominais) e/ou o seu tempo de execução (prancha de antebraços). Estas são estratégias que certamente serão aplicáveis no meu futuro enquanto professora, pois para além de permitirem que os alunos se responsabilizem pelas suas aprendizagens, possibilita ainda que sejam confrontados com as suas execuções, maximizando assim a relação aluno-tarefa.

No que concerne à relação professor-aluno penso que esta foi gradual, pois inicialmente apresentava uma postura rígida, de forma a criar hábitos e rotinas em todos os espaços de lecionação, pois é fundamental que os alunos percebam que o professor tem

autoridade para tomar todas as decisões da aula e ao longo da aula. Aliado a isto tentei também exibir um sentido de responsabilidade, de autonomia e de confiança, pois os discentes devem sentir que estão perante uma pessoa em quem podem confiar e que se preocupa com cada um individualmente. No entanto, a minha intervenção com os alunos e a abordagem pedagógica com os mesmos não foi a mais adequada, uma vez que era muito rígida com a turma, apresentando sempre um distanciamento de forma a conseguir controlar todos os seus comportamentos. Devido à minha inexperiência não me apercebi de tal situação, o que fez com que fosse sujeita a críticas construtivas por parte das orientadoras e dos meus colegas de estágio.

Desta forma senti que a minha postura devia então ser alterada de forma a criar um clima de aula mais positivo. Optei então por apresentar uma postura mais serena, mais entusiasta e mais dinâmica, o que permitiu que os alunos também ficassem menos nervosos e mais motivados e empenhados. De referir que esta evolução se verificou devido às reuniões semanais com o núcleo de estágio, pois foi a partir destas que consegui realizar uma maior reflexão e discussão acerca do meu desempenho semanal, bem como arranjar sempre possíveis estratégias que minimizassem a situação. Outra alteração verificada foi a minha abordagem com os alunos, que se tornou mais amigável e menos autoritária, tendo assim melhorado o clima professor-aluno e auxiliado no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a turma esteve mais concentrada e vinculada relativamente às tarefas propostas.

Na dimensão disciplina, foi necessário desenvolver e aplicar medidas que me permitissem um maior controlo da turma e manutenção de um bom clima. Como a turma era constituída por vinte e nove alunos e alguns deles apresentavam comportamentos desviantes, houve a necessidade de separar os alunos mais conversadores a fim de conseguir momentos de instrução e balanço final mais calmos.

Inicialmente optei por separar os alunos por rapariga-rapaz-rapariga, no entanto a conversa e a troca de lugares era recorrente. Com o decorrer do ano letivo fui aumentando o meu conhecimento sobre os alunos e sobre as suas relações interpessoais, o que fez com que criasse uma tabela definindo os lugares que os alunos deviam ocupar nos momentos de instrução, reunião e balanço final. Considero que esta estratégia foi bastante positiva, pois consegui que os momentos de transmissão de informação fossem mais silenciosos, aumentando assim o tempo destinado à prática.

Durante o ano letivo foram utilizados vários estilos de ensino convergentes, sendo eles, o estilo de ensino por comando, tarefa, recíproco e autoavaliação (Mosston & Ashworth, 2008).

O ensino por comando permite um maior controlo da turma e menos comportamentos desviantes, pois quem toma as decisões é o professor, tendo assim o aluno um papel passivo ao longo das mesmas (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino foi frequentemente utilizado nas aulas de dança e nos momentos de mobilização articular, o que me permitiu iniciar a aula com maior controlo e calma, bem como delimitar a minha assertividade desde cedo. No estilo de ensino por tarefa o professor cria e define as situações de aprendizagem e o aluno executa com alguma independência, havendo depois uma retroalimentação por parte do professor sobre a execução do aluno (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino foi fundamental nas aulas de estações, pois permitiu-me ter um contacto predominante com os alunos prioritários, uma vez que havia diferentes situações de aprendizagem. O estilo de ensino recíproco que consiste na apreciação e avaliação de um colega sobre a realização de uma determinada tarefa escolhida, objetivada e organizada pelo professor, o que permite que haja um trabalho colaborativo entre o executante e o observador (Mosston & Ashworth, 2008). Este estilo de ensino foi utilizado principalmente na ginástica de solo e no atletismo, onde os alunos tinham como função observar, avaliar e ajudar o colega nas suas execuções.

Por fim, o estilo de ensino de autoavaliação que foi também utilizado na ginástica de solo. Nesta matéria os alunos tinham uma ficha de apoio constituída por duas tabelas. Numa tabela constavam os elementos que os alunos tinham de trabalhar (objetivos propostos), sendo que a outra tinha como finalidade ser preenchida pelos alunos com base nos objetivos que conseguiam realizar.

Todos estes estilos de ensino foram fundamentais no processo ensino-aprendizagem da turma e no desenvolvimento de um clima relacional positivo, pois permitiram que os alunos se ajudassem e se integrassem nos diversos grupos da turma.

Para concluir, devo mencionar que todas as críticas construtivas e todo o processo de supervisão realizado pelas minhas professoras orientadoras e pelos meus colegas de estágio foram fundamentais na minha evolução no processo de condução de ensino, uma vez que foi através destas críticas que fiquei a conhecer quais as minhas principais lacunas e as principais alterações a realizar enquanto pessoa e enquanto profissional.

4. Ensinar e aprender: a intervenção do professor na comunidade escolar

Aprender a ser professor é uma viagem extensa e complexa, mas que acarreta vários desafios e emoções. Esta inicia-se desde cedo com as diferentes experiências que realizamos com os nossos familiares e prossegue ao longo de toda a escolaridade, onde nela conhecemos e observamos vários professores. A viagem alcança o seu ponto mais alto na formação profissional e continua ao longo da vida com as experiências que vamos vivendo (Arends, 1995, as cited in Frias, 2013).

Neste capítulo pretende-se apresentar todas as atividades de complemento curricular ao longo da minha etapa de formação, atividades essas que foram promotoras de várias competências desenvolvidas fora do contexto habitual de sala de aula. Ao longo do mesmo irei realizar uma reflexão sobre o meu processo individual de conhecimento, do contributo que a escola deteve na minha formação e ainda o meu contributo para o trabalho desenvolvido na escola ao longo do ano letivo.

4.1. O professor no papel de treinador

Segundo o artigo 5º do Decreto-Lei nº 95/1991 de 26 de fevereiro, o DE é:

(...) o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objecto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de actividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (p.943).

O DE não se destina somente aos alunos com melhor desempenho, mas sim a todos os alunos que gostam de praticar desporto, independentemente da sua qualidade ou da sua experiência. Este aspeto foi possível verificar no núcleo de DE de perícias e corridas de patins, pois muitos foram os alunos que se inscreveram com o intuito de melhorar a sua prestação e, conseqüentemente, a sua classificação na disciplina de EF.

Como referi, a EBES apresentava um leque variado de núcleos de DE, sendo responsável pela sua organização, operacionalização e avaliação. Todavia, durante o ano letivo 2015/2016, os professores estagiários podiam acompanhar e coadjuvar somente três modalidades devido aos horários e aos ciclos de lecionação, sendo eles os núcleos de: perícias e corridas de patins, voleibol e ginástica, que mais tarde foi substituída pelo boccia. Destes núcleos qualquer um era do meu interesse, uma vez que

em todos eles iria aumentar o meu conhecimento, pois não apresentava qualquer experiência enquanto treinadora em nenhuma das modalidades.

Após debater o assunto com os colegas de estágio, acordámos que eu iria ficar com o núcleo de perícias e corridas de patins. Neste núcleo de DE os meus principais objetivos de formação passaram pelo conhecimento mais aprofundado acerca da modalidade, por melhorar a minha capacidade de planeamento e condução dos treinos, bem como, aumentar a minha intervenção junto dos alunos. Para além destes, foram ainda adicionadas todas as questões burocráticas inerentes ao bom funcionamento do núcleo de DE como é o caso das inscrições dos alunos e a sua organização enquanto equipa nas competições.

O núcleo de perícias e corridas de patins direcionava-se a todos os alunos da EBES que tivessem interesse em aprender, praticar ou até mesmo aperfeiçoar esta matéria ao longo de todas as semanas. Os treinos decorriam todas as quartas-feiras das 9h00 às 9h30 e das 13h30 às 14h15, e ainda às quintas-feiras das 14h15 às 15h00, de modo a permitir que todos os alunos praticassem a modalidade, uma vez que nesta escola há turnos escolares, ou seja, alunos que frequentam somente o turno da manhã ou o turno da tarde.

No início da primeira etapa de formação foi fundamental divulgar o núcleo pela escola a fim de angariar atletas para o mesmo. Como tal, elaborei um cartaz que foi afixado no placard do pavilhão de EF, juntamente com as fichas de inscrição de cada um dos dias de treino.

Previsivelmente, a minha função no núcleo seria de coadjuvação, tanto ao nível do planeamento como da condução dos treinos. Todavia, o meu papel foi de uma total responsabilização nas tarefas que deveria partilhar com a professora responsável, como o planear, conduzir, avaliar e acompanhar os alunos nas diversas competições inter-escolas, uma vez que a professora responsável não dominava a modalidade. Esta situação obrigou-me desde cedo a refletir, a estudar sobre a modalidade, bem como a apresentar uma postura de segurança, de responsabilidade e de alguma rigidez, uma vez que todo o núcleo estava praticamente dependente das minhas decisões. A situação nem sempre foi fácil, pois originou em mim um grande nervosismo e ansiedade, talvez pela pressão que sentia ao ter de realizar individualmente as tarefas, uma vez que o seu resultado afetaria todo o núcleo. Um dos aspetos que me ajudou a ultrapassar esta barreira foi a elaboração do projeto de acompanhamento do núcleo de DE, pois foi a partir deste que consegui criar objetivos individuais e gerais, as estratégias a implementar ao longo do ano letivo e, ainda, o planeamento das atividades dos treinos e a avaliação

dos alunos. Com a conceção deste projeto senti-me mais confiante, autónoma e ativa, uma vez que a planificação já se encontrava esquematizada.

À semelhança das aulas de EF, também no DE foi necessário realizar a AI dos níveis dos alunos. Este processo decorreu ao longo de todo o mês de outubro, de forma a observar todos os alunos. Para esta avaliação ser mais rápida também criei grelhas de observação, tal como para as aulas de EF. Contudo, as grelhas do DE só apresentavam os indicadores que me permitiam diferenciar rapidamente o nível dos alunos, como era o caso da meia volta e da travagem em T, elementos mais complexos da patinagem. Identificados os níveis dos alunos e as principais necessidades de cada um deles, procedi à criação de objetivos e tarefas de aprendizagem para cada grupo de nível ou, se necessário, para cada aluno, criando depois grupos de trabalho como estratégia de ensino-aprendizagem. Os alunos que ingressaram no núcleo depois deste período foram avaliados somente numa aula, através da realização de um percurso com várias habilidades.

Ao longo da tarefa de planeamento surgiram dificuldades ao nível dos exercícios a realizar e das progressões pedagógicas a aplicar, pois esta modalidade também era pouco dominada por mim, o que fez com que efetuasse um estudo autónomo dos conteúdos e das situações de aprendizagem. Para além disso, recorri ainda à ajuda da professora orientadora da escola, que em anos anteriores tinha sido a responsável por este grupo/equipa.

Importa mencionar que o planeamento é tão importante nas aulas de EF como nas sessões de treino do DE, pois é através dele que conseguimos maximizar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Todavia o planeamento do DE difere do planeamento das aulas porque, enquanto nas aulas de EF planeamos variadas matérias e conteúdos, no DE apenas trabalhamos uma modalidade ao longo de todo o ano letivo.

Outra diferença notável entre o núcleo de DE e as aulas de EF foi o número de alunos em cada uma das sessões, principalmente no primeiro período, onde a comparência dos alunos nos treinos foi instável, o que dificultou o cumprimento do planeamento. De forma a ultrapassar este obstáculo optei por montar um percurso com diversos exercícios e níveis de execução, pois foi a única forma de conseguir aproveitar o espaço e diferenciar o ensino.

Para além disso, houve a ainda a necessidade de dividir os alunos pelos dois espaços de lecionação (GA e GB), ficando eu responsável por um grupo e a professora responsável do DE por outro grupo do núcleo. Decidi acompanhar os alunos “menos hábeis”, uma vez

que estes necessitavam de um maior acompanhamento devido ao facto de não saberem patinar e de apresentarem menos conhecimento acerca da patinagem, tendo a professora responsável ficado com os alunos que já pertenciam ao núcleo, ou seja, os “mais hábeis”.

Contudo, perto do final do mês de novembro a evolução de alguns alunos já era visível e notória, pelo que a professora responsável sugeriu que trocássemos de grupos, uma vez que os “menos hábeis” já conseguiam desempenhar várias habilidades, ainda que com alguma dificuldade, podendo assim ingressar no grupo dos “mais hábeis”. Aceitei de imediato a proposta, pois o objetivo era juntar ambos os grupos à medida que os alunos “menos hábeis” fossem evoluindo.

Considero que esta mudança foi fundamental, pois fiquei mais motivada e interessada, facto que se deve à saída da minha zona de conforto e ao enfrentar de um desafio, em termos de intervenção, feedback e acompanhamento. Nesta fase foi importante diferenciar o ensino e tornar as sessões mais desafiantes e motivadoras para os alunos, aspeto que anteriormente não acontecia porque os alunos apresentavam um nível de execução muito baixo. Desta forma, optei por dividir o GA em diferentes espaços e com diversos exercícios para que todo o acompanhamento e deslocamento fossem também facilitados.

De forma a estipular novas metas e a refletir sobre cada treino optei por realizar autoscopias no final de cada sessão. Nestas eram registados os aspetos positivos e os aspetos negativos, com o intuito de colmatar as falhas observadas e ultrapassar as dificuldades encontradas, bem como aprimorar os aspetos que haviam sido positivos e relevantes. Numa fase mais inicial a reflexão era mais centrada na minha prestação, principalmente ao nível da intervenção, não me permitindo fazer qualquer juízo de valor das prestações dos alunos. Devido a isto, houve uma necessidade de reformulação das autoscopias, de modo a envolver os alunos e de forma a registar a sua evolução e motivação. Ildefonso (2013) refere que esta reformulação é comum no processo de formação dos professores estagiários.

Esta técnica de reflexão foi fundamental no final de cada etapa, pois permitiu-me elaborar balanços bastante ricos, tendo sido através delas que consegui realizar uma análise dos apontamentos e ponderar acerca do benefício e da qualidade das estratégias utilizadas, bem como melhorar a condução dos treinos e a minha intervenção com os alunos.

Durante o ano letivo tive ainda o privilégio de acompanhar o grupo de perícias e corridas de patins nos vários encontros, o que me proporcionou conhecer outra face da vida de professor e estabelecer uma relação mais próxima com os alunos participantes.

A participação no núcleo de perícias e corridas de patins permitiu-me desenvolver competências que foram bastante úteis na lecionação das minhas aulas, sentindo-me mais confiante e mais serena ao longo de todo o processo de condução. Considero que esta experiência é fundamental na formação do professor estagiário, pois é através dela que conhecemos todas as atividades inerentes a um núcleo de DE quer em termos de treino quer em termos de competição.

Para além de participar no núcleo de perícias e corridas de patins pude ainda acompanhar o núcleo de DE de boccia e integrar as aulas de desporto adaptado, ambos frequentados exclusivamente por alunos com necessidades educativas especiais.

No núcleo de DE de boccia participaram cinco alunos com diferentes características e necessidades educativas o que me permitiu contactar com uma realidade diferente da que estava habituada. Neste núcleo é fundamental e necessário conhecer e compreender as necessidades e as capacidades de cada aluno, pois a criação de estratégias que promovam a concentração, a motivação e o clima relacional são constantes ao longo de todos os treinos. Participar nesta atividade foi uma mais-valia para a minha formação uma vez que me permitiu trabalhar com uma modalidade menos comum no meio escolar e contactar com diferentes tipologias de necessidades educativas especiais (especialmente a nível motor e cognitivo).

As aulas de desporto adaptado foram outra atividade da qual fiz parte, sendo estas também parte integrante da Educação Especial, à semelhança do boccia. A área de psicomotricidade era muito pouco dominada por mim, tendo sido desde cedo um desafio. O desporto adaptado foi lecionado pelos três professores estagiários ao longo de todo o estágio pedagógico. Este era lecionado todas as manhãs de sextas-feiras durante 90 minutos a duas alunas com necessidades educativas especiais, alunas que também estavam inseridas no DE de boccia. Enquanto uma das alunas apresentava muitas dificuldades ao nível da coordenação e da flexibilidade (correr, saltar, galopar, manipular de bola com os membros inferiores), a outra aluna tinha mais facilidade nestas tarefas. Esta heterogeneidade foi um constante desafio ao longo do planeamento das sessões, uma vez que era necessário diferenciar o ensino de acordo com as capacidades e as dificuldades das alunas. Por forma a superá-lo realizei um estudo autónomo nos programas de 1º ciclo e recorri ao auxílio da professora orientadora de escola, pois um bom planeamento das sessões iria facilitar o meu acompanhamento nas aprendizagens das alunas. De referir ainda que as alunas apresentavam capacidades e comportamentos distintos, enquanto a menos apta apresentava dificuldades ao nível da comunicação e da

linguagem, a mais hábil ostentava muita dependência na realização das tarefas propostas, executando-as na maioria das vezes quando acompanhada.

A oportunidade de lecionar a estes alunos foi uma experiência muito enriquecedora para o meu processo de aprendizagem em termos de estabelecimento e conhecimento de novas estratégias de inclusão. Contudo, considero que seria bastante benéfico haver uma planificação anual dos objetivos a serem alcançados por estas alunas, a fim de se estabelecer uma linha condutora de todo o trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo. Para além disso, seria ainda interessante repartir o bloco de 90 minutos por dois blocos de 45 minutos, tendo em conta a capacidade de trabalho e de resistência destes alunos. Para terminar e fazendo uma reflexão mais global, é de mencionar que este ano de formação me apresentou uma realidade menos conhecida, mas que está presente nas escolas, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas públicas. Esta ideia é corroborada pela Declaração de Salamanca, ao afirmar que as escolas regulares se constituem como os “meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p.9).

4.2. O professor em fase de novas experimentações

Durante o estágio pedagógico tive ainda a possibilidade de contribuir para a organização e desenvolvimento de diversas atividades e ações de intervenção na escola e na comunidade. Destaco como exemplo: o corta-mato, o mega-sprint, o mega-salto, os torneios interturmas de várias modalidades desportivas e jogos pré desportivos (mata piolho, bola ao fundo, ginástica, voleibol e futebol), atividades que têm vindo a ser desenvolvidas desde anos anteriores na EBES e que são parte relevante da intervenção da disciplina de EF na escola.

De acordo com o Projeto Curricular da EBES (n.d), estas atividades são momentos de aprendizagem informal para os alunos, sendo facilitadoras do seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permitem (1) incluir os alunos de 2º ciclo na realidade desportiva da escola; (2) promover a inclusão de géneros através da prática de equipas mistas; (3) promover o ecletismo e (4) desenvolver um conjunto de valores de respeito pelos adversários e pelos princípios de ética desportiva.

A participação dos alunos nestas atividades foi sempre notável, contudo verificou-se uma maior adesão dos alunos do 2º ciclo comparativamente aos alunos do 3º ciclo, facto que poderá ser justificado por uma maior motivação e ambição de experimentar e participar

em outras atividades, principalmente naquelas em que há mais competição, como foi o caso do interturmas.

Ao nível das atividades desenvolvidas a oferta poderia ser alvo de mudança ao longo dos anos, visto que as mesmas se repetem anualmente. Por exemplo, realizar um torneio de ténis de mesa, de 3x3 (basquetebol) ou até mesmo uma atividade que englobasse a matéria de patinagem seria benéfico, pois são matérias de grande importância para a escola em questão.

O envolvimento nestas atividades possibilitou-me o desenvolvimento de competências a nível organizativo, sendo estas indispensáveis ao bom funcionamento das atividades, bem como perceber como é que posso e devo mobilizar a comunidade escolar para estas atividades físicas e desportivas.

Outra tarefa de estágio que me permitiu ter um contacto mais próximo com a comunidade educativa e principalmente com os professores do departamento de expressões e educação especial foi a atividade denominada “Vamos espreitar o futuro”.

A atividade realizou-se no penúltimo dia do segundo período, durante a manhã, em diversos espaços desportivos existentes na EBES. Nela participaram 150 alunos do quarto ano de escolaridade de diversas escolas do AERDL (Escola Básica dos Coruchéus, Escola Básica do Bairro São Miguel e Escola Básica 1/JI de Santo António). Para além dos alunos do 1º ciclo participaram ainda 15 alunos com necessidades educativas especiais do AERDL, os alunos do 8º e 9º anos da EBES, professores de Educação Especial do AERDL e os professores de EF da EBES. De referir que a atividade “Vamos espreitar o futuro” se realizou pela primeira vez este ano, sendo que nos anos anteriores era realizada a atividade “Dos 8 aos 80”, a qual apresentava outros objetivos e outros intervenientes.

O projeto “Vamos espreitar o futuro” teve como principais objetivos a promoção da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na comunidade escolar, a sensibilização de toda a comunidade para as dificuldades e barreiras com que estes alunos se deparam diariamente, bem como a integração dos alunos do quarto ano de escolaridade no estabelecimento no qual irão estar inseridos no próximo ano letivo (Leitão, Miranda e Vitorino, n.d). De acordo com Freire (2008) a inclusão:

(...) é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (p.5).

Foi com este intuito que desenvolvemos atividades físicas, como jogos tradicionais, jogos pré-desportivos e atividades lúdicas.

Conforme a atividade desenvolvida nos anos anteriores, também esta fez parte integrante do dia das expressões, estando por isso incluída no plano anual de atividades, sendo toda ela organizada pelos professores estagiários, sendo mais um momento relevante na nossa formação.

Como foi referido anteriormente, a participação dos alunos do 4º ano teve como objetivo a aceitação da diversidade, bem como o conhecimento do contexto escolar onde iriam estar inseridos no ano letivo seguinte.

Os alunos do 8º e 9º ano foram integrados em pares em cada uma das equipas, tendo como responsabilidade a orientação dos participantes durante toda a atividade. Por sua vez, os professores de EF, os professores de Educação Especial e os alunos com necessidades educativas especiais foram divididos pelas estações de modo a ficarem responsáveis pela sua condução ao longo da ação.

De um modo geral, esta atividade foi uma das mais exigentes do estágio pedagógico, uma vez que todo o planeamento, condução e organização estiveram à responsabilidade dos professores estagiários. Contudo, esta foi também a mais gratificante, uma vez todos os indicadores foram cumpridos, o que permitiu deixar na comunidade escolar um registo bastante positivo. Sem a colaboração das professoras orientadoras, do departamento de Expressões e do departamento de Educação Especial, das funcionárias e de todos os alunos participantes nada disto seria possível, pois todos apresentaram uma grande disponibilidade na realização de toda a atividade.

Do ponto de vista da formação pessoal é de salientar a complexidade organizativa que esta atividade exigiu, dado o número elevado de participantes. Esta atividade exigiu também um enorme sentido de responsabilidade, bem como de cooperação e entreajuda dos três professores estagiários, que se verificou ser indispensável em todo o processo de preparação e concretização da mesma. Além disso, a atividade permitiu-nos ainda desenvolver várias relações interpessoais durante o seu planeamento e concretização, pois foi fundamental estabelecer contacto com vários professores da escola e respetivos funcionários, bem como com as coordenadoras e professoras das escolas do 1º ciclo. A capacidade de comunicar de forma positiva com outros agentes da comunidade educativa foi fundamental nesta atividade e certamente será no futuro enquanto professora de EF, uma vez que me poderá facilitar na participação e dinamização de momentos desta natureza.

4.3. O professor na lecionação de outras turmas

Para além da intervenção nas aulas de EF, DE e desporto adaptado, durante este ano letivo tive também a oportunidade de planear e conduzir outras atividades em diferentes contextos, nomeadamente a semana de professor a tempo inteiro (anexo 7) e a experiência de lecionação ao 1º ciclo (anexo 8).

A semana de professor a tempo inteiro (PTI) foi uma experiência que contribuiu em muito para um maior relacionamento e interação com os professores de EF, pois o diálogo e a partilha de informações com estes docentes foram fundamentais para que a mesma se concretizasse. Como o próprio nome indica, esta atividade tem como objetivo a possibilidade de experienciar um horário completo de um professor durante uma semana, onde para além de estarem compreendidas as horas destinadas às aulas do estagiário, da direção de turma e do DE, estão ainda incluídas as horas de outros professores de EF.

Esta experiência para além de permitir aos estagiários vivenciar uma semana com diversidade de trabalho e acumulação de cansaço, possibilitou ainda contactar com diferentes realidades do ensino da EF quer ao nível do contexto escolar quer ao nível das faixas etárias dos alunos.

No projeto da experiência da semana de PTI estabeleci alguns objetivos, como foi o caso da “lecionação das aulas a turmas com diferentes anos de escolaridade, o ganho de autonomia e de novas experiências ao lecionar aulas durante uma semana com horário completo, e ainda, a capacidade de adaptação aos vários contextos” (Vitorino, 2016, p.3). Relativamente à seleção das turmas houve a necessidade de ter em conta duas condicionantes, a compatibilidade do meu horário e o ano de escolaridade, uma vez que pretendia lecionar aulas a todos os anos de escolaridade. Todavia, não foi possível lecionar ao 6º ano devido à incompatibilidade de horários.

Definido o horário houve a necessidade de reunir com os professores responsáveis da turma, a fim de receber as informações relativas à constituição da mesma, aos planos e aos objetivos de aulas e à organização da turma. Shulman (1987) afirma que, para além de conhecermos as matérias, os processos pedagógicos e os objetivos é também importante conhecer o contexto educativo, a turma e os seus alunos, de forma a apropriar o feedback e a diferenciar o ensino.

Durante o planeamento tive como base o número de alunos, a organização do espaço e os objetivos que pretendia atingir, definindo depois quais os exercícios a realizar de forma a alcançar o que era pretendido. Os planos de aula foram partilhados com os professores da turma, pois senti que estes deviam ser conhecedores dos exercícios que pretendia

realizar com os seus alunos e de alguma forma discutir, caso necessário, algumas questões de planeamento e de condução, a fim de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

A semana de PTI foi bastante enriquecedora, quer a nível pessoal quer a nível de futura profissional, uma vez que me permitiu estabelecer vários contactos com os alunos da escola, bem como observar quais os métodos e estratégias dos outros professores enquanto profissionais de EF. No final da semana fiquei bastante satisfeita com o meu trabalho e com a minha prestação, pois apercebi-me que em todas as turmas os alunos compreenderam o que lhes foi transmitido e solicitado. A minha postura foi ativa e autónoma, pois apresentei sempre o meu ponto de vista e as minhas sugestões, tendo as mesmas sido aceites e elogiadas pelos professores responsáveis de cada uma das turmas. De uma forma geral a minha principal dificuldade residiu no acompanhamento à distância pois praticamente em todas as aulas iniciei novas aprendizagens, o que fez com que o meu principal foco de observação recaísse sobre os alunos que se apresentavam nessa matéria.

Esta semana de formação foi muito desgastante, principalmente no que concerne à preparação do material, mas também muito motivante, pois tive a certeza que é isto que gostaria de fazer na minha atividade futura. Foi também de uma total importância pois permitiu-me aumentar a minha capacidade de adaptação às situações e aos contextos nos quais estou inserida, bem como promover uma maior participação na escola, uma vez que há uma maior interação com os professores de EF e com os alunos.

A outra atividade a que me reporte anteriormente diz respeito à lecionação de duas aulas de Educação e Expressão Físico-Motora numa turma do 1º ciclo de escolaridade do AERDL.

Identicamente à semana de professor a tempo inteiro, nesta atividade apenas foi necessário realizar o planeamento a curto prazo, ou seja, através dos planos de aula, uma vez que apenas foram lecionadas duas aulas na mesma semana ao longo de todo o estágio pedagógico. Nesta experiência o planeamento foi bastante diferente comparativamente com a semana de PTI e com as aulas que lecionava à minha turma – 8º ano. A primeira diferença verificou-se nos conteúdos a lecionar, pois nestas idades o objetivo é realizar ações motoras mais básicas, tendo-me por isso focado nos deslocamentos, equilíbrios, perícias e manipulações de objetos. A segunda recaiu nos objetivos a cumprir, pois como não houve um planeamento a médio ou a longo prazo os objetivos foram apenas restritos a cada sessão lecionada. A terceira correspondeu às rotinas de gestão, tendo estas sido simplificadas a fim de serem acessíveis aos alunos.

Por fim, a concentração dos alunos na tarefa, onde houve a necessidade de realizar exercícios com menos tempo de prática a fim de restringir os comportamentos fora da tarefa e aumentar o controle do professor sobre a turma.

A experiência de lecionação ao 1º ciclo foi igualmente enriquecedora, consentiu o estabelecimento de vários contactos com os alunos desta idade, bem como melhorar a prática pedagógica através do conhecimento deste ciclo de ensino. Nesta atividade as minhas maiores preocupações passaram por proporcionar aos alunos diversas experiências, na tentativa de lhes possibilitar momentos de bem-estar e ainda ajudar no desenvolvimento das habilidades motoras nestas idades tão importantes. Para finalizar, mencionar apenas que a realização desta experiência devia ser feita ao longo de todo o ano letivo e não apenas numa semana, pois quanto maior o número de aulas, mais benefícios haverá para o professor estagiário (melhoria da prática pedagógica) e para o aluno (primazia ao movimento e ao desenvolvimento físico e motor).

4.4. O professor no papel de investigador

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2015), a participação do professor no contexto escolar deve passar pelo desenvolvimento de competências inovadoras, apresentando-se a investigação-ação como uma área privilegiada para que tal possa ocorrer (Faculdade de Motricidade Humana, 2015).

Presentemente as tarefas do professor não se reduzem somente ao espaço de aula. A capacidade dos agentes de ensino em observar, analisar e refletir são fundamentais no meio escolar, uma vez que permitem modificar as metodologias da escola, promovendo com maior eficácia o desenvolvimento individual, profissional e organizacional dos seus agentes (Mesquita-Pires, 2010). Ainda segundo este autor, a realização da investigação no campo da educação é fundamental para os professores, pois permite-lhes desenvolver uma postura investigativa, aberta à reflexão e ao questionamento do seu conhecimento, características da investigação-ação que contribuem para uma mudança educacional ao potenciarem as dinâmicas colaborativas e contextualizadas, a investigação, a reflexão e a reedificação do conhecimento dos docentes (Mesquita-Pires, 2010).

De forma a desenvolver este conjunto de competências (investigação e reflexão) no decorrer do ano letivo, realizei juntamente com os meus colegas de estágio um projeto de investigação-ação que foi desenvolvido tendo como base a realidade da escola em questão. Antes de abordar o projeto em si importa mencionar que este foi articulado com a disciplina de Investigação Educacional, lecionada no 1º semestre do 2º ano de

mestrado, de forma a rentabilizar todo o trabalho, tal como é sugerido no Guia de Estágio Pedagógico. Esta articulação foi bastante positiva uma vez que os professores da disciplina nos acompanharam ao longo de todo o semestre na realização do trabalho, o que permitiu assim que este fosse realizado com uma melhor qualidade e obedecendo a todas as fases inerentes à construção de um projeto de investigação.

A primeira fase consistiu na escolha do tema de estudo, pois pretendíamos que este auxiliasse a nossa intervenção e contribuísse, se possível, para a melhoria da oferta escolar da EBES. Porém como nos encontrávamos há pouco tempo na escola e o nosso conhecimento acerca da mesma era insignificante, a professora orientadora da escola ajudou-nos nesta tarefa propondo-nos como tema o ensino especial.

De forma a compreendermos melhor esta temática estabelecemos várias vezes contacto com os professores de EF da EBES, a fim de percebermos quais as maiores dificuldades sentidas por estes aquando da lecionação a alunos com necessidades educativas especiais. Porém, na grande maioria dos casos os problemas identificados pelos docentes de EF estavam relacionados com as infra-estruturas da escola, pelo que não era possível resolvê-los tendo em conta as nossas funções e a finalidade do nosso projeto. Devido a isto decidimos que o nosso estudo iria estar inteiramente ligado ao ensino especial, mas de uma forma mais geral, ou seja, expandindo-o a outras disciplinas e não somente à EF.

De modo a melhor conhecermos o tema, optámos por falar com a nossa orientadora de escola, a fim de recolhermos mais informação relevante. Como tal, foi-nos proposto falarmos e possivelmente realizarmos uma entrevista à coordenadora de educação especial do Agrupamento, de forma a conseguirmos identificar quais as maiores lacunas existentes na escola e/ou no Agrupamento ao nível da educação especial.

Primeiramente, numa conversa informal, tentámos saber quantos alunos com necessidades educativas especiais se encontravam no Agrupamento e desses, quantos se encontravam na EBES. Foi também neste momento que tentámos realizar a justificação do tema, bem como verificar a sua pertinência contextual. Numa segunda fase realizámos uma entrevista estruturada à coordenadora acima mencionada, com o objetivo de percebermos melhor o impacto da educação especial na escola, ou seja, quais as atividades e que tipo de acompanhamento é prestado aos alunos com necessidades educativas especiais, como/por que profissional é constituído este departamento e quais os alunos abrangidos por este apoio. Esta entrevista foi também importante para perceber quais as maiores falhas existentes ao nível da educação especial e quais os principais aspetos a melhorar para otimizar o funcionamento desta.

De acordo com o testemunho desta professora, percebemos que existia uma lacuna na articulação entre os professores da educação especial e os professores do ensino regular. Assim e com toda a informação recolhida foi necessário formular a pergunta de partida, sendo ela: “Quais as perceções dos professores do 2º e 3º ciclo, face ao modo como é realizada a articulação entre o ensino regular e o ensino especial, na Escola Básica Eugénio dos Santos?” (Leitão et al., n.d, p. 13).

Definido o tema e identificada a problemática, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, quer a nível nacional quer internacional, pois a nossa preocupação era encontrar alguma informação que abordasse o tema em estudo. Porém, foi neste ponto que a nossa maior dificuldade surgiu, pois havia uma grande diversidade de informação sobre o tema, o que fez com que alguns conceitos parecessem idênticos, mas quando analisados deixavam de fazer sentido, tendo em conta a nossa temática. Devido a isto, falámos com a professora orientadora da FMH que desde cedo se prontificou para nos ajudar juntamente com os professores de Investigação Educacional, tendo estes assumido assim um papel fundamental no que concerne à superação desta dificuldade que nos impedia de progredir no projeto. De seguida, procedeu-se à construção da entrevista, onde formulámos várias questões tendo em conta os objetivos definidos. Esta foi alvo de testagem, uma vez que era necessário perceber se os professores compreendiam as questões e se respondiam à informação que se pretendia recolher. Esta entrevista teste foi realizada a uma professora que não fazia parte da amostra, a fim de mantermos as particularidades da mesma. Para a amostra foram selecionados sete professores, cinco deles do ensino regular da EBES e os restantes do ensino especial do AERDL. De forma a conseguirmos uma caracterização mais completa da realidade elegemos um professor de cada departamento curricular, sendo que todos eles deveriam apresentar uma particularidade: lecionar turmas com alunos com necessidades educativas especiais.

Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas a cada um dos docentes, tendo estas sido gravadas e posteriormente transcritas com o intuito de depois serem analisadas. Esta análise de dados foi uma análise de conteúdo de cariz indutivo, tendo sido definidas várias categorias de modo a organizarmos as respostas dos entrevistados em cada uma das questões.

Após terminarmos a análise dos dados concluímos que de uma forma geral os professores do ensino regular e do ensino especial consideram que existe articulação entre estes dois tipos de ensino na EBES, ainda que esta não seja formal, uma vez que os momentos de planeamento e avaliação são pouco estruturados. Para além disto, os

docentes afirmaram que a maior dificuldade na articulação se devia à falta de tempo horário e ao facto de os professores do ensino regular sentirem que a sua formação não era suficiente para lidarem sozinhos com os alunos com necessidades educativas especiais. De acordo com as conclusões, enquanto grupo de estágio, fizemos algumas propostas de intervenção para o problema encontrado, com o intuito de melhorar a articulação entre os dois tipos de ensino (regular e especial). Assim, de acordo com propostas de intervenção apresentadas no trabalho “Articulação entre o ensino regular e o ensino especial: as perceções dos professores”, as soluções sugeridas foram: (1) a criação de tempos letivos comuns; (2) a formação dos professores do ensino especial aos professores do ensino regular acerca das diferentes tipologias das necessidades educativas mais frequentes e (3) palestras/conferências com profissionais especialistas, externos à escola, sobre as diferentes necessidades educativas especiais (Leitão et al., n.d).

Quer os resultados quer as propostas de intervenção foram transmitidos à comunidade escolar no dia da apresentação. Nesta apresentação estiveram presentes as orientadoras (escola e faculdade) e alguns professores da EBES, muito aquém do desejado, pois com os docentes e colegas convidados esperávamos uma sala cheia, que não foi possível devido a motivos pessoais e profissionais. A sessão foi bem estruturada, organizada e treinada, o que originou resultados muito positivos para os oradores em termos de discurso fluído e claro durante toda a apresentação, e também para os participantes, uma vez que compreenderam facilmente o encadeamento lógico de todo o projeto, bem como as suas conclusões e soluções apresentadas, promovendo assim um pequeno diálogo entre os intervenientes.

No final da sessão os participantes preencheram um questionário com o objetivo de avaliar os diversos pontos da sessão e dinamização, bem como fazer uma observação ou sugestão acerca da apresentação ou do trabalho em si. Os professores presentes gostaram das propostas apresentadas e consideraram o tema bastante pertinente para a melhoria do ensino. Assim, considero que neste momento, os professores possuem a oportunidade de as implementar, a fim de melhorarem o funcionamento da articulação entre o ensino regular e o ensino especial.

A realização deste estudo foi fundamental na minha formação, pois permitiu-me estabelecer contacto com diversos professores da EBES, através das entrevistas, da divulgação da sessão e ainda através da apresentação, promovendo uma maior relação com a comunidade educativa. Em termos profissionais e pessoais este estudo de investigação foi também importante, uma vez que me permitiu compreender e perceber a

forma como deve ser elaborado um projeto de investigação. O estudo de investigação-ação contribuiu ainda para a EBES e para o AERDL uma vez que nos permitiu arranjar estratégias que irão ajudar a melhorar a articulação entre o ensino especial e o ensino regular.

Para finalizar, este projeto permitiu-me mais uma vez concluir que o professor no meio escolar tem outras funções para além de preparar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, ideia corroborada pelo artigo 82º do Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro, ao afirmar que o professor deve assumir um papel ativo de forma a participar em estudos e em trabalhos de investigação, sejam eles pedagógicos ou científicos, de forma a contribuir para o sucesso escolar e educativo (Ministério da Educação, 2009).

4.5. O professor no papel de diretor de turma

Os professores são os principais responsáveis pelo desenvolvimento curricular, pois cabe-lhes promover o currículo das disciplinas, ajustando para isso as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho às situações de cada turma e de cada aluno (Roldão, 1995). Nesta perspetiva, a mesma autora identifica o diretor de turma (DT) como um mediador entre a docência e a gestão escolar, tendo assim várias funções a seu cargo, sendo uma delas a conexão entre a escola e os vários atores escolares, neste caso os professores, alunos e encarregados de educação (EE).

Segundo o Regulamento Interno do AERDL, para que isto ocorra, este professor deve apresentar um conjunto de características: (1) apresentar espírito de liderança; (2) possuir capacidade de dialogar com os outros; (3) manter um bom relacionamento com todos os intervenientes escolares; (4) tomar decisões justas e coerentes tendo em conta os problemas que surgem durante o ano letivo e ainda (5) a persistência de investigar e procurar estratégias eficazes e adequadas às situações (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, 2014).

Neste sentido e para que os professores estagiários estejam aptos para realizar esta função, no Guia de Estágio Pedagógico surge uma atividade de acompanhamento e colaboração com o DT durante o ano letivo. Esta atividade tem como objetivo aprendermos e percebermos quais as competências inerentes ao mesmo, quais os processos de acompanhamento da turma, da comunicação com o conselho de turma (CT) e com os EE, uma vez que esta função pode ser atribuída a qualquer professor, independentemente do seu estatuto.

Segundo Marques (2002), o DT deve conhecer bem os alunos para poder realizar corretamente as suas funções e responder rapidamente às suas necessidades. Como tal, de forma a conhecer melhor a turma e para ajudar a professora responsável na recolha de informações sobre a mesma, no início do ano letivo foram aplicados dois documentos à turma, a ficha de identificação do aluno e um teste sociométrico.

A ficha de identificação do aluno permitiu recolher dados sobre o contexto pessoal e escolar do discente, bem como a situação dos pais e EE. O teste sociométrico é outro instrumento muito útil, uma vez que permite conhecer as relações interpessoais dos alunos com os restantes colegas de turma nas dimensões afetiva, educativa e lúdico-desportiva. Recolhidos os dados procedeu-se à sua análise e à elaboração do estudo de turma (anexo 9), a fim de os resultados serem partilhados com a DT e posteriormente serem apresentados a todo o CT.

O estudo de turma é uma base importante na intervenção com a turma que lecionamos, pois permite que os professores conheçam o historial dos seus alunos, do seu contexto dentro e fora da escola e quais as suas motivações e ambições para a vida. Para além disto, o estudo permite ainda ter uma noção das relações intergrupais de aceitação e de rejeição da turma e de cada aluno, contribuindo assim para a criação de melhores estratégias no processo ensino-aprendizagem.

A nível pessoal as conclusões deste estudo tiveram implicações ao nível do planeamento e da condução das aulas. Por exemplo, os alunos que eram mais aceites e igualmente mais reconhecidos pelos colegas eram solicitados a desempenhar papéis de liderança no decorrer das aulas ou até mesmo a serem responsáveis por decisões que afetassem os outros (observação e anotação das prestações dos colegas numa determinada matéria). No caso dos alunos mais excluídos na vertente lúdico-desportiva, tentei sempre variar os grupos de trabalho, pois é essencial que estes trabalhem com colegas que aleguem um elevado nível de aceitação nesta dimensão e que se empenhem de modo a acompanhá-los. Porém, o inverso também se verificou uma vez que também é importante que estes liderem e incentivem os colegas. Ao longo do segundo e do terceiro períodos tive uma atenção especial a estes alunos, a fim de os motivar e incentivar nas tarefas de modo a que as mesmas fossem cumpridas na sua totalidade e da melhor forma possível.

Pelo que foi anteriormente referido, considero que a realização deste estudo foi fundamental nas minhas aulas, pois permitiu-me melhorar o clima relacional entre os alunos e a minha intervenção junto deles. Considero ainda que este trabalho deve ser realizado no início de cada ano letivo pelo professor, pois é uma mais-valia poder realizar

reformulações no processo ensino-aprendizagem tendo como base as necessidades reais dos nossos alunos.

A apresentação dos resultados deste estudo teria sido um momento bastante positivo e relevante, pois iria permitir que os outros docentes do CT retirassem ilações para as suas aulas, procurando também um clima de aula mais positivo, todavia o mesmo não se realizou devido à indisponibilidade da DT. Uma estratégia para colmatar esta lacuna tinha sido a inserção do estudo no dossiê de turma, ficando assim os resultados disponíveis para consulta dos docentes.

No que concerne às tarefas particulares da direção de turma, é de referir que coadjuvei uma professora muito experiente neste ramo, que gosta de ensinar e que é extremamente organizada, o que fez com que todas as aprendizagens fossem mais fáceis. Ao longo do ano participei nas reuniões de DT, CT e de EE, estando ainda presente no horário de direção de turma e no horário de atendimento aos EE.

A primeira reunião em que estive presente correspondeu à reunião de conselho de diretores de turma, onde os principais objetivos foram as questões burocráticas relacionadas com as medidas corretivas, a lei em vigor, a marcação de faltas, a pontualidade e assiduidade dos alunos, bem como a preparação dos CT. Embora tenha tido uma participação passiva nesta reunião, considero que a mesma foi importante, ao permitir-me conhecer as informações necessárias para a preparação de reuniões do CT e EE.

Nas reuniões de DT em que participei foram sempre distribuídos documentos de apoio a cada um dos DT. Estes tinham como finalidade ajudar o docente na ordem de trabalhos e nos procedimentos de elaboração das várias reuniões. Na minha opinião, esta estratégia é bastante positiva ao auxiliar os docentes na compreensão das informações transmitidas.

Nos horários da direção de turma auxiliei na resolução de questões burocráticas, nomeadamente na justificação de faltas, na organização do dossiê de turma, na transmissão de informação aos EE sobre a situação escolar dos seus educandos e sobre as atividades escolares que se pretendiam desenvolver através do envio de *e-mails*. Estas atividades nunca foram realizadas com total autonomia, pois para além de não possuir toda a informação necessária, a professora responsável também pretendia que as mesmas se desenvolvessem conjuntamente. Nestes horários também foram preparadas as reuniões de CT e EE, foram elaboradas as respetivas atas e apresentação em power point no caso da reunião dos EE.

No AERDL as tarefas pertencentes à preparação e ao desenvolvimento das reuniões cumprem um modelo de ata e uma ordem de trabalhos, previamente determinadas pelos órgãos de gestão para todas as turmas, tornando assim as reuniões mais organizadas e estruturadas. De um modo geral, considero que todas elas tiveram como base o conhecimento e quando necessário a discussão das avaliações dos alunos, a análise da turma identificando as características de alguns discentes, a identificação dos ritmos de aprendizagem e as necessidades educativas da turma, bem como o aproveitamento e o comportamento dos alunos. Nestas, eram ainda reunidas e partilhadas as informações dos professores acerca dos alunos de modo a promover o sucesso da turma, pois o comportamento de um discente numa certa disciplina pode não ser verificado nas outras, não tendo assim alguns docentes conhecimento do mesmo.

A segunda reunião em que estive presente correspondeu ao momento das avaliações intercalares do 1º período. Nesta também estiveram presentes os professores do CT, como habitual, os representantes dos EE e ainda o delegado da turma. Nesta reunião houve uma reflexão acerca do aproveitamento da turma e do seu comportamento até ao momento, de modo a que toda a estrutura pedagógica ficasse ciente da turma em questão. As restantes reuniões de CT em que participei foram as de avaliação no final de cada período, uma vez que durante o 2º e 3º períodos não houve reuniões intercalares, visto os alunos estarem a melhorar o seu aproveitamento e comportamento. Nestas reuniões de final de período eram atribuídas as classificações dos alunos nas diferentes disciplinas, atualizado o plano anual de atividades da turma, nomeados os alunos com comportamentos menos adequados e aqueles que se destacavam pela positiva. Por fim eram preenchidos os planos de acompanhamento pedagógico individual dos alunos com maiores dificuldades ao nível do aproveitamento.

Segundo Boavista e Sousa (2013) a intervenção dos professores nas reuniões é fundamental na implementação de um bom trabalho de colaboração. Todavia, este foi um aspeto que pouco se verificou ao longo do ano letivo. Na minha opinião, o facto de a DT levar sempre a reunião esquematizada fez com que muitos dos professores não lhe tenham atribuído a devida importância, dado que pelo menos metade dos professores queria sempre que estas reuniões fossem o mais breves possível, não apresentando assim interesse nestes momentos para discutir estratégias para uma melhoria no processo de aprendizagem de cada um dos alunos. Como tal e para que haja um aumento do trabalho colaborativo entre os professores do CT considero que o DT deve ser mais proactivo na articulação curricular das diferentes disciplinas, a fim de aferir estratégias pedagógicas e disciplinares entre ciclos, anos e disciplinas.

Ainda assim, considero que as participações nestes CT foram bastante positivas, pois possibilitaram-me compreender de que modo é que os mesmos são planeados e conduzidos, assim como aprender como se constroem os planos de recuperação dos alunos, como se processam os lançamentos das classificações dos discentes e ainda como se elaboram as atas.

Roldão (1995) afirma que o DT é o mediador entre a docência e o elo de ligação entre a escola e os EE. O horário semanal da direção de turma incluiu ainda o atendimento aos EE, situação que ocorreu ao longo do ano letivo. Estes momentos de reunião aconteciam porque os EE compareciam por livre vontade ou eram convocados pelo DT. O horário de atendimento dos EE tinha como principal objetivo transmitir e esclarecer informações acerca do aproveitamento e comportamento dos seus discentes e de questões relacionadas com as avaliações. Tentei sempre participar nestas situações quando considerava oportuno ou quando me era solicitado, de modo a clarificar ou a completar as informações dadas pelas DT ou a esclarecer as dúvidas apresentadas pelos EE. Para que estes momentos de reunião sejam apropriados o DT deve conhecer quais as preocupações dos EE, de forma a conseguir esclarecer as dúvidas apresentadas. Ou seja, por exemplo, se um EE pretender esclarecer alguma avaliação do seu discente é fundamental que o DT comunique com o professor dessa disciplina a fim de justificar e esclarecer a situação apresentada.

Durante o ano letivo participei apenas numa reunião com os EE que decorreu no primeiro período, não se tendo verificado mais nenhuma nos outros períodos, por não se verificarem oscilações problemáticas ao nível do aproveitamento e comportamento da turma. A reunião realizada teve como objetivo divulgar as informações inerentes ao ano letivo, o horário de atendimento aos EE, a partilha da data dos testes do primeiro período e ainda, a nomeação dos representantes dos EE. Durante este momento coadjuvei sempre a DT na sua condução, tendo tido uma postura mais ativa nas informações sobre a disciplina de EF e as modalidades e horários do DE deste ano letivo.

A oportunidade de participar nas atividades inerentes à direção de turma e do CT foi de uma enorme relevância, pois percebi a importância e complexidade deste cargo ao longo de todo o ano. Outro aspeto a salientar é a forma como a EBES organiza as informações referentes à turma e como organiza as informações da mesma no sistema informático INOVAR, estratégias bastante úteis que certamente terão utilidade no meu futuro.

Concluído todo este processo considero que o balanço foi bastante positivo, pois, para além de ter compreendido concretamente quais as funções do DT percebi ainda que

estas diferem das funções dos outros professores do CT. Assim, ao DT cabe conhecer cada um dos seus alunos para os poder ajudar no processo de aprendizagem e, para que esse objetivo seja alcançado, convém que conheça os pais dos alunos e seja capaz de estabelecer uma comunicação eficaz com os outros professores da turma (Roldão, 1999).

5. Conclusão

“No contexto educacional, a sala de aula surge enquanto lugar onde se desenvolve a atividade educativa expressa no processo de ensino e de aprendizagem, implementado por professor e alunos que se encontram em interação num determinado período de tempo” (Martins, 2014, p.1).

O ano de estágio pedagógico foi o último momento da minha formação inicial, composta por três anos de licenciatura e dois de mestrado. Foi durante este ano de confrontação com a realidade que pude pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos anteriormente e desenvolver um leque de competências nas várias áreas de formação. Este ano foi sem dúvida aquele em que mais trabalhei e me dediquei para atingir o sucesso, tendo por isso adquirido várias ferramentas que certamente me irão auxiliar na minha carreira futura. Foi um ano marcante, cheio de conhecimento e experiências que nos podem definir como professores de EF para o resto da nossa atividade. Contudo, é essencial que o processo de formação não termine após este ano de estágio, pois haverá sempre constantes evoluções e é necessário que o professor as acompanhe a fim de estar atualizado, uma vez que a aprendizagem dos professores, tal como a dos alunos, nunca está totalmente concluída e pode sempre ser desenvolvida, aprofundada e melhorada.

As experiências que me foram proporcionadas permitiram-me compreender melhor o papel do professor na escola, onde as suas funções nas diversas áreas e níveis de intervenção devem estar integradas, de forma a contribuírem para as aprendizagens dos alunos. Percebi ainda que uma reflexão constante sobre cada dimensão de intervenção pedagógica (instrução, organização, clima relacional e disciplina) é também determinante na eficácia do ensino, possibilitando ao professor ajustá-las sempre que necessário.

Durante este ano letivo apresentei várias dificuldades ao longo de cada uma das etapas de intervenção do professor. A sua superação foi possível e bastante facilitada devido aos processos de observação e de intervenção pedagógica, bem como à reflexão minuciosa e trabalho realizado em cada uma delas. Por um lado, os balanços, autoscopias, participação, análise e observação das aulas da professora orientadora e as conferências semanais tiveram um efeito bastante positivo na superação destas dificuldades, através da reflexão coletiva e da partilha de conhecimentos. Por outro lado, a prática, o empenho pessoal, o estudo autónomo e a análise das aulas foram relevantes no desenvolvimento do conhecimento das matérias menos consolidadas e nas estratégias a utilizar.

Para além destas competências desenvolvidas ao longo do estágio, considero que existem outras questões pessoais e pedagógicas que deverão ser aperfeiçoadas no decorrer do meu percurso profissional, devido à sua relevância no processo ensino-aprendizagem dos alunos. De entre estas destaco: o acompanhamento e o controlo da turma à distância, o clima relacional, a emissão e a qualidade do feedback, o conhecimento pedagógico do conteúdo de algumas matérias menos dominadas e os critérios de êxito relativos às matérias em que prevalecem mais dificuldades.

O facto de ter realizado o estágio pedagógico na EBES foi muito vantajoso e enriquecedor para a minha formação. Poder fazer parte integrante de um grupo de EF que orienta toda a sua atividade pedagógica pelas diretrizes dos PNEF permitiu-me ter outra visão da disciplina de EF. Outro benefício a destacar foi a disponibilidade que os professores demonstraram em colaborar e partilhar o seu conhecimento e experiência com os professores estagiários, o que nos permitiu contactar com diversas formas de lecionação.

Em suma, o estágio pedagógico em EF assumiu-se como um momento de grande aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo-me adquirir e desenvolver diversas competências que me tornaram mais disposta a desempenhar o papel de professora com qualidade e proficiência. Destaco o papel das professoras orientadoras Manuela Jardim e Maria Martins pela sua disponibilidade, acompanhamento, exigência e processo de supervisão que foram determinantes no meu processo formativo.

Posso perspetivar o ano de estágio como o término de um ciclo, mas também como o ponto de partida para a formação profissional contínua na área do ensino da EF.

6. Bibliografia

- Afonso, F. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de estágio não publicado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (n.d.). *Projeto Curricular*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (n.d.). *Projeto Educativo 2015/2018*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (2014). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor*. Documento não publicado.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). A supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem. In *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 47-81). Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1 (1), 179-217.
- André, M. (2005). *A autopercepção relativa ao processo de orientação pedagógica dos orientadores das escolas que integram o estágio pedagógico da FCDEF-UC*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu Impacto na Melhoria da Aprendizagem* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa - Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 95-133.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 43-55). Associação de Professores de Matemática, Lisboa.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.

- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, Maria H., Fiúza, E., & Gama, A. (2014). Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12 (2), 113 - 124.
- Coelho, A. (2010). Estatuto socioprofissional dos pais e sua influência no rendimento académico, nas expectativas parentais e no sentimento de eficácia parental (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Decreto-Lei n.º 95/1991, de 26 fevereiro. *Diário da República – I Série A - nº 47*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril. *Diário da República – I Série – A – nº 79*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de setembro. *Diário da República – I Série A - nº 190*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril. *Diário da República – I Série A - nº 70*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República – I Série A - nº 126/12*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Faculdade de Motricidade Humana (2015). Guia de Estágio Pedagógico 2015. Universidade de Lisboa. Cruz Quebrada. Documento não publicado.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 581 – 600.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI (1), 5-20.
- Frias, J. (2013). *O uso do plágio de forma inconsciente na elaboração de trabalhos escolares por alunos do Ensino Básico e Secundário* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada não publicado). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- 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 não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48 (1), 55 – 67.

- Leitão, D., Miranda S., & Vitorino M., (n.d). *Articulação entre o ensino regular e o ensino especial: as percepções dos professores*. Documento não publicado.
- Leitão, D., Miranda, S., & Vitorino, M. (n.d). *Projeto da atividade “Vamos espreitar o futuro”*. Documento não publicado.
- Machado, A., & Almeida, M. (2010). Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Revista de Psicopedagogia*, 27 (84), 344 – 351.
- Marques, R. (2002). As funções do director de turma. In *O director de turma e a relação educativa* (pp. 15-29). Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. (2014). *Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mesquita, I. (1998). A instrução do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo Especial*, 55-58. CEFD.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 66–83.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física: 3º Ciclo do Ensino Básico (Reajustado)*. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Desporto Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado a 30 de agosto de http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition.
- Mourão, A. (2012). *Relatório de Estágio Profissional*. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana, *Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática* (pp. 75 – 118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26/27, 55-68.

- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: IIE.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Rosado, A. (1999). Léxico comentado sobre planificação e avaliação. Retirado a 30 de agosto de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In V. Ferreira (Eds.). *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Silva, A. R., & Krug, H. N. (2008). A Formação Inicial do Professor de Educação Física: Revisitando os Saberes para o Exercício da Docência. *Revista Digital*: Buenos Aires 13 (121). Retirado a 13 de setembro de <http://www.efdeportes.com/efd121/a-formacao-inicial-do-professor-de-educacao-fisica.htm>
- Silva, H. (2014). *Projeto de Intervenção 2014/2018*: Candidatura a diretora do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor. Documento não publicado.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Howard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. In M. R. Rivas, M. M. E. Figuera, L. Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia, & A. P. Abellás (Eds.), *X Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria, 2009 Poio* (1159-1170). Espanha.
- Toscano, P. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula* (Estudo de Caso não publicado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Vitorino, M. (2015). *Plano Anual de Turma*. Documento não publicado.

Vitorino, M. (2016). *Balanço da atividade "Semana de professor a tempo inteiro"*.
Documento não publicado.

7. Anexos

(Em formato digital) – CD