



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos
Dissertação elaborada 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

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Professora Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado
Carvalho

Diogo Abel do Couto Dias Almeida

2017



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, 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 e Secundária de Carcavelos, sob a supervisão da Professora Doutora Maria João Figueira Martins e da Professora Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho, no ano letivo de 2015/2016.

Diogo Abel do Couto Dias Almeida

2016

Resumo

O presente relatório tem o propósito de analisar e refletir sobre o Estágio Pedagógico, integrado no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana. Este estágio decorreu no ano letivo de 2015/2016, na Escola Básica e Secundária de Carcavelos. Para esta análise e reflexão foi tido como referência o Guia de Estágio Pedagógico, que divide as competências essenciais para a nossa formação em quatro áreas: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4). A partir das competências assinaladas no Guia de Estágio pedagógico, foram traçadas prioridades e estratégias para o desenvolvimento das mesmas. A reflexão, neste documento, vai fundamentar-se na análise das competências que foram mais ou menos desenvolvidas durante a minha formação, relacionadas com o processo de lecionação, participação na escola ou relação com a comunidade e com o conhecimento teórico. Este relatório, também possui um carácter orientador em relação às competências que serão tidas como prioridade a desenvolver no futuro e, um carácter crítico para as competências e momentos que tiveram maior impacto na minha formação profissional e pessoal. O presente documento está centrado no contexto da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, sendo este contexto caracterizado como sendo uma realidade única para o meu processo de formação.

Palavras-chave: Formação de Professores, Processo Ensino-Aprendizagem; Estágio Pedagógico; Educação Física; Comunidade Escolar.

Abstract

This report has the purpose to analyze and reflect about the practicum integrated in the Masters in Teaching Physical Education to Basic and Secondary Levels, of Faculty of Human Kinetics. This practicum occurred during 2015/2016 at the Escola Básica e Secundária de Carcavelos. For this analysis and reflection, the practicum's guide was used as a reference, which organizes the essential competences for our practicum in four areas: Teaching Organization and Management (Area 1), Pedagogical Innovation and Reserch (Area 2), Participation in School (Area 3) and Relationship with the Community (Area 4). Based on these areas of competences marked in this guide, it was drawn priorities and strategies to address them. The reflection in this document is based on the analysis of the more and less achieved competences during my practicum, connecting to the process of teaching, participation in school or relationship with the community and with the theoretical knowledge. This report is also a guideline towards the competences that will be a priority to develop in the future, while being critic on for the competences and moments that had the most impact on my professional and personal formation. This document is centered on the context of the Escola Básica e Secundária de Carcavelos, being this context featured by a unique reality for my formation training process.

Key-words: Teacher Training, Teaching-Learning Process; Practicum; Physical Education; School Community.

Abreviaturas

AI - Avaliação Inicial

AF – Atividades Físicas

AGD – Apoio à Gestão Desportiva

AVL - Associação de Voleibol de Lisboa

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EE – Encarregados de Educação

FID – Ficha de Informação ao Diretor

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAPI – Plano de Apoio Pedagógico Individual

PAT – Plano Anual de Turma

PEI – Programa Educativo Individual

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PPA – Plano Plurianual

PTI – Professor a Tempo Inteiro

TPC – Trabalhos para Casa

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

ZSAF – Zona Saudável de Atividade Física

Índice

Abreviaturas	III
Introdução.....	1
1. Contextualização do estágio	2
1.1. Caracterização da Escola	2
1.2. Caracterização de Grupo de Educação Física.....	7
1.3. Caracterização da Educação Física em Carcavelos	10
1.4. Caracterização da Turma	12
2. Processo de formação.....	15
2.1. Lecionação da disciplina de Educação Física.....	15
2.2. Acompanhamento da direção de turma	40
2.3. Desporto Escolar	46
3. Investigação e inovação pedagógica	51
4. Participação nas atividades do GEF	55
4.1. Acompanhamento do 1º ciclo	55
4.2. Torneio do jogo do Mata.....	57
4.3. Torneio interno de Voleibol.....	59
Conclusão.....	61
Bibliografia.....	64
Anexos	67

Índice de Anexos

1. Anexo 1 - Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2012-2015).
2. Anexo 2 - Plano Plurianual
3. Anexo 3 - Perfil do Aluno de Educação Física.
4. Anexo 4 - Plano Anual de Turma.

Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito do Estágio Pedagógico inserido no Mestrado de Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico, documento orientador deste relatório, foi realizada uma contextualização do local de estágio, a Escola Básica e Secundária de Carcavelos, através da caracterização dos vários aspetos da escola, utilizando como base o projeto educativo e outros documentos orientadores. Também foram caracterizadas as condições para a Educação Física, a turma e o Grupo de Educação Física.

Posteriormente será feita uma apreciação do processo de formação decorrente das quatro áreas explicitadas pelo Guia de Estágio Pedagógico: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4). Contudo, decidi agrupar a Área 4 e o Desporto Escolar da Área 3 juntamente com a Área 1 por considerar que estiveram todos diretamente relacionados com o processo de lecionação da Educação Física. Esta apreciação tem como objetivo fazer um balanço das competências definidas no plano de formação no início do ano de uma forma reflexiva, contextualizada, projetiva e fundamentada. Esta análise centra-se, portanto, no meu processo de formação profissional e pessoal, nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, na interação realizada com a comunidade educativa e na participação na Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

1. Contextualização do estágio

1.1. Caracterização da Escola

A partir de uma primeira revisão do Projeto Educativo, retira-se que o Agrupamento de Escolas de Carcavelos se localiza no concelho de Cascais, freguesia de Carcavelos, fazendo fronteira com as freguesias de S. Domingos de Rana, Oeiras e Parede (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d.). Este Agrupamento é constituído por três Jardins de Infância: Carcavelos, Conde de Ferreira e de Sassoeiros; cinco Escolas Básicas com 1º ciclo: Carcavelos, Lombos, Sassoeiros, Rebelva e Arneiro e, por fim, a Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC) que é a escola sede e a única escola com 2º, 3º ciclos e secundário (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d.).

De acordo com o Projeto Educativo (Anexo 1) a nível socioeconómico, a escola localiza-se numa área bastante heterogénea, refletindo-se numa população escolar bastante multicultural e com diferentes nacionalidades (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d.). A nível de população escolar, existem oito turmas no ensino básico, nove turmas no ensino secundário e ainda existem três turmas de ensino noturno. No secundário, o ensino divide-se em três cursos científicos (também noturnos) de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e, Línguas e Humanidades (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d.). A nível do secundário também existem quatro cursos profissionais: de Produção Artística, Profissional de Técnico Turismo, Profissional de Apoio à Gestão Desportiva e Multimédia. A média de alunos por turma ronda os 30, exceto nas turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que têm menos alunos para um melhor acompanhamento.

Para a minha formação, foi importante esta heterogeneidade, pois permitiu-me aprender a trabalhar e estar envolvido com alunos de várias culturas e realidades. Cada cultura tem as suas necessidades, formas de trabalhar e constrangimentos que, quando inseridas no mesmo espaço, é necessária flexibilidade para conseguir diferenciar o ensino para todas elas. Outro aspeto importante foram as turmas com uma média de 30 alunos. Isto contribuiu bastante para o desenvolvimento das minhas capacidades de gestão da aula, tanto em termos de organização como de disciplina.

Quanto aos professores, este ano houve a saída e entrada de vários professores, o que obrigou a várias reuniões no início do ano para apresentar a filosofia da escola e outros procedimentos importantes para os novos professores. A equipa de funcionários operacionais também sofreu mudanças, tendo, no entanto, existido uma maior entrada de

funcionários que saíam, o que contribuiu para um melhor funcionamento da escola durante o ano letivo.

A nível físico, a escola foi remodelada e arranjada há alguns anos tendo cinco pavilhões interligados, uma cantina/buffet, uma biblioteca, um pavilhão multiusos e um ginásio de Ginástica. Tem também um espaço exterior bastante amplo, com três campos multiusos no exterior que serão descritos mais à frente. Outro espaço importante é o Gabinete de Apoio Disciplinar (GAD), espaço e órgão que tem como função a intervenção em ações disciplinares, aplicação de medidas corretivas e preventivas, comunicação aos Encarregados de Educação (EE) ao acontecerem estas ações, entre outras funções. Também atua nos alunos que chegam pelo menos 10 minutos atrasados à escola, sendo obrigatório levarem uma justificação por parte deste órgão.

Até ao 3º ciclo não há retenções de alunos nos anos intermédios (5º, 7º e 8º), a não ser por unanimidade do conselho de turma. Esta unanimidade é necessária pois todos os professores do aluno em questão, devem concordar que o aluno tem mais benefícios em ficar retido do que transitar com as respetivas dificuldades que o aluno tem. O objetivo em não haver retenções nos anos intermédios é orientar e arranjar planos alternativos ou melhores soluções para os alunos mais críticos, ou seja, alunos que demonstrem grandes dificuldades em adaptar-se ao ensino geral até ao 9º ano e que demonstrem dificuldades na aprendizagem das matérias. Para isso, o acompanhamento pedagógico e obrigatoriedade de apoios também é muitas vezes diagnosticada para estes alunos que são aprovados com um número elevado de negativas.

Outro aspeto importante é a promoção de autonomia e responsabilidade dos alunos. Nesta escola não existem toques de campanha, apelando à responsabilidade dos alunos para chegar a horas às aulas. Também são estes que transportam o livro de ponto, de aula para aula e que dinamizam as aulas de substituição. Nestas substituições existem professores designados que controlam a sala de aula de uma forma pontual para garantir que está tudo bem. Também existe um planeamento próprio para estas situações que é elaborado nas horas da disciplina de Formação com a diretora de turma ou em outros momentos, de acordo com o professor de cada disciplina.

A avaliação é um dos grandes pilares da escola, sendo utilizada para criar um juízo globalizante do perfil de cada aluno. Ou seja, as avaliações devem fornecer informações sobre as várias aprendizagens dos alunos, tendo em conta os progressos e ritmo de cada aluno. Os professores também têm que avaliar as aprendizagens dos alunos nos conteúdos abordados todos os meses e reportar as avaliações numa Ficha de Informação

ao Diretor (FID) que posteriormente é enviada para o Diretor de Turma. Esta informação é útil para que o Diretor de Turma possa estar informado sobre as avaliações da sua turma em cada uma das disciplinas, de forma a poder ajudar os alunos ou transmitir informações nas reuniões com os Encarregados de Educação. Cada grupo disciplinar tem que dividir o programa da disciplina em níveis (A,B,C) de acordo com a sua prioridade na formação dos alunos, onde o nível A abrange os conteúdos mais estruturantes da disciplina. Isto permite diferenciar o ensino para as diferentes necessidades de cada aluno e permite orientar o ensino para os conteúdos estruturantes dentro de cada disciplina. Os grupos disciplinares também se devem reunir para discutir e refletir sobre a utilização dos instrumentos de avaliação e os critérios de avaliação usados para os conteúdos das suas disciplinas. A utilização de pelo menos três instrumentos de avaliação é obrigatória sendo que os trabalhos para casa não fazem parte deste relatório. Existe apenas um teste comum por período, por disciplina (exceto Educação Física e Educação Visual que têm apenas um no último período). O trabalho para casa não deve ser utilizado para avaliação pelos professores, especialmente algo que necessite de apoio parental. Além disso, o diretor da escola acredita que se deve promover o Trabalho Em Casa e não o Trabalho Para Casa. Os alunos têm que perceber que trabalhar fora dos tempos letivos é importante e que desenvolver algum trabalho em casa possibilita de uma forma positiva o seu desenvolvimento como alunos e pessoas. Também existem assembleias mensais de ano onde os próprios alunos abordam temas e dúvidas que tenham em relação às dinâmicas da escola ou às suas aprendizagens.

Nesta escola também são promovidos os valores de cooperação e comunicação, quer entre professores, como entre os professores e todos os outros elementos da comunidade escolar. É defendido que só com a comunicação entre todos os professores é possível organizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de forma eficaz sem os sobrecarregar de tarefas. Um exemplo disso são as várias reuniões que os departamentos e grupos disciplinares devem realizar para refletir sobre a avaliação dos alunos ou sobre outros assuntos falados previamente, como por exemplo a estruturação do ensino por níveis. Isto contribuiu para a minha formação no sentido em que pude participar numa cultura onde o objetivo visa claramente as aprendizagens dos alunos. É mais fácil obter resultados quando todos trabalham no mesmo sentido do que quando cada um trabalha para onde acha melhor. Enquanto o individualismo muitas vezes coloca um teto à reflexão, esta cooperação ajuda a promover essa mesma reflexão.

Nesta escola, existe a disciplina de Formação, onde são abordados vários temas como a sexualidade, alimentação, *bullying*, racismo, entre outros temas relevantes para o contexto da turma ou para a comemoração de celebrações específicas, como o dia contra o tabagismo, contra a violência, apoiantes das pessoas com cancro, apoiantes das pessoas com deficiência, etc. Estes temas permitem desenvolver o sentido de cidadania nos alunos e sensibilizá-los para os cuidados a ter, que estratégias ou cuidados podem e devem desenvolver. Muitas vezes estes temas até são desenvolvidos pelos alunos para que seja mais interativo e que os envolva mais na discussão e reflexão. Outra atividade importante para esta disciplina é a preparação das reuniões intercalares. Nesta atividade é possível discutir vários assuntos, como atividades que podem ser desenvolvidas, problemas que precisam de ser solucionados ou soluções para problemas apresentados. Neste sentido, a disciplina de Formação permitiu-me aprender que existe trabalho importante a ser desenvolvido com os alunos que nem sempre está relacionado com a aprendizagem de conteúdos específicos, mas sim com o desenvolvimento de rotinas de trabalho, estratégias de estudo, pensamento reflexivo sobre os temas, sobre a dinâmica escolar e sobre o contexto onde estão inseridos, entre outros. Isto são aprendizagens que acabam por ser transversais a todas as disciplinas e mais importante que isso, à vida adulta dos alunos.

Foi importante estar numa escola que contenha estas filosofias pois, muitas vezes, é importante ter paciência quando se quer influenciar os valores e atitudes dos alunos. Estes valores e atitudes não se alteram num dia e devem ser trabalhados de forma contínua de modo a contribuir para a vida adulta de cada aluno. Além disso, como foi dito, cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e é necessário paciência e perseverança para estar ao lado dos alunos até que eles consigam ultrapassar as suas dificuldades. A negociação também é importante para o equilíbrio entre as necessidades e as vontades dos alunos. Tudo isto deve ser trabalhado não só na vertente física, mas também psicológica e social.

A escola contém um ambiente onde se promove e discutem várias ideias, opiniões e estratégias que envolvem a avaliação dos alunos, sendo importante refletir a importância destas no processo ensino-aprendizagem. Este processo tem um grande impacto na aprendizagem dos alunos, sendo importante ter várias avaliações do aluno e com diferentes estratégias para que se possa diagnosticar e prognosticar as suas aprendizagens da melhor forma possível. Ou seja, além de estratégias, esta filosofia

também me permite melhorar o conhecimento de como é que a avaliação pode melhorar as aprendizagens dos alunos.

1.2. Caracterização de Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) da EBSC era composto por quinze professores e quatro estagiários, dois da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e dois da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Este grupo tem uma participação ativa na comunidade, envolvendo-se em várias atividades da Câmara de Cascais, como por exemplo na organização do Corta-Mato e outras atividades desportivas relacionadas com o 1º ciclo. Também contribuem para o desenvolvimento da Expressão e Educação Físico-Motora no 1º ciclo, lecionando aulas para os alunos do 4º ano e auxiliando os professores titulares, no sentido de desenvolver competências para que os professores consigam lecionar estas aulas autonomamente. Isto vai ao encontro da ideia de SPEF e CNAPEF (2015) pois estão a ser utilizados recursos humanos para assegurar esta área do 1º ciclo, beneficiando tanto os alunos, como os professores titulares, como a escola e o sistema de ensino. Existe um coordenador do departamento, que faz parte do GEF e, uma coordenadora de grupo. Enquanto a coordenadora de grupo faz a gestão do GEF, o coordenador de departamento garante a articulação entre este grupo e a direção. Também é importante que os coordenadores promovam a cooperação e interdependência do GEF pois "(...) o que um [professor] faz de bem ou de mal, afeta o outro." (Brás e Monteiro, 1998, p.3). Também existe um coordenador por ciclo e por ano que têm como função marcar e orientar as conferências curriculares, juntar e analisar toda a informação relativa ao seu ano/ciclo e, orientar a reflexão sobre causas de insucesso, estratégias para o sucesso ou outros problemas relacionados com o regulamento interno ou plano plurianual da escola. Nestas conferências faz-se um apanhado do aproveitamento nas diferentes matérias, percebe-se que matérias são prioritárias, como está a ser desenvolvida a aptidão física e os conhecimentos, se existem alunos com condições especiais, tais como: dificuldades motoras, IMC elevado ou outras condições e, trata-se de outro tipo de assuntos relevantes à prática de Educação Física, condições materiais ou funcionamento das aulas. É importante para os professores do GEF que consigam introduzir uma dinâmica de mudança e promover uma mobilização conjunta de todos os professores no sentido do desenvolvimento da Educação Física (Brás e Monteiro, 1998). No GEF também se promove a realização de formações internas, especialmente a nível das matérias onde existem maiores lacunas de formação por parte dos professores.

Outras atividades importantes que o GEF promove são as provas de aferição e provas globais. As provas de aferição consistem num momento no 1º Período, onde cada turma do 7º ano tem dois professores de Educação Física externos a assistir às suas aulas. Estes professores externos têm como objetivo aferir as matérias prioritárias a observar

definidas pelo GEF, como por exemplo, a Ginástica de solo e aparelhos, o Voleibol e o Andebol, no caso de 2015/2016. Estas provas servem para se verificar como está o nível dos alunos nestas matérias, quais as principais dificuldades dos alunos, em que matérias vai ser preciso apostar mais e quais as estratégias que poderão ser utilizadas. Tudo isto é debatido numa conferência curricular no final da avaliação inicial. Estas provas também permitem que os professores afirmem os critérios de avaliação entre si, daí a importância em haver dois professores externos à turma. As provas globais consistem num momento no 3º período do 9º ano onde se volta a aferir as matérias prioritárias definidas pelo GEF de forma a perceber com que competências é que os alunos chegam ao fim do ciclo. Desta forma, é possível refletir sobre quais as matérias com mais sucesso ou insucesso, quais as estratégias utilizadas e se tiveram sucesso, se é preciso reforçar alguma matéria, entre outras reflexões importantes. Também permite aferir os critérios de avaliação entre os professores envolvidos nesta atividade, algo importante para perceber as diferenças na avaliação e tentar eliminá-las.

Este grupo tem documentos orientadores para a lecionação da Educação Física como, por exemplo, o Regulamento Interno (RI), o Plano Plurianual (PPA), o Perfil do aluno (Documento único de avaliação formativa e sumativa), os critérios de avaliação, entre outros. O desenvolvimento destes documentos vai ao encontro do que Brás e Monteiro (1998) defendem para melhorar o desenvolvimento e afirmação da importância da Educação Física. O RI permite criar regras de funcionamento para garantir o bem-estar do material usado, bem-estar do espaço físico, bem-estar dos alunos, uniformização e adequação do equipamento dos alunos, entre outras regras também relacionadas com o espaço físico, material, alunos, professores e funcionários. O PPA (Anexo 2) serve de orientação para aquilo que cada professor deve abordar em cada ciclo e quais os principais objetivos/situações de aprendizagem a desenvolver. Desta forma, idealmente, todos os professores do mesmo ano trabalham os conteúdos mais importantes, tendo ainda flexibilidade para abordar outras matérias que não estejam neste documento. Isto permite que nas conferências a reflexão seja mais homogénea, orientada para os mesmos conteúdos e que as estratégias que possam ser arranjadas, sejam úteis para todos. O Perfil do Aluno (Anexo 3) é um documento de grande importância pois, além de ser fulcral para a avaliação inicial, também permite orientar o trabalho, sabendo que competências se têm de trabalhar, em que situações de aprendizagem e que indicadores procurar quando se estiver a observar as respetivas matérias. Este documento está feito com base nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e tem todas as matérias abordadas, separadas por níveis com as respetivas competências para esse nível, situações de

aprendizagem adequadas a esse nível e indicadores de jogo/elemento para que se possa orientar mais facilmente a observação e perceber se o nível está a ser cumprido ou não. Um documento que é defendido por Brás e Monteiro (1998) como importante para o desenvolvimento e afirmação da educação física é um projeto educativo específico para Educação Física. Não foi possível observar um documento desta natureza nesta escola, sendo isto útil para orientar os professores para as finalidades, princípios e orientações metodológicas defendidas pelo GEF, sendo que o principal documento orientador seria os PNEF.

Foi muito importante para a minha formação passar por contextos semelhantes ao deste grupo, que tem um papel importante e ativo na comunidade abrangida pelo agrupamento, que promove bastantes momentos para refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e para partilhar estratégias e, que tem documentos orientadores com qualidade, articulados com os PNEF e que são alvo de discussão para garantirem o melhor possível para os alunos. Todos os momentos de reflexão, tanto nas conferências como noutros momentos mais informais, acabam por demonstrar a importância dada à disciplina. É nestes momentos que se arranja o equilíbrio entre as várias posições e ideias dos vários professores de forma a melhorar o funcionamento da disciplina e a aprendizagem dos alunos. Até porque "não basta o domínio técnico (...), é preciso saber intervir em conjunto." (Brás e Monteiro, 1998, p.3). Além disso, muitos destes professores tinham bastante experiência no ensino e eram especialistas em várias matérias. Toda esta interação ajudou-me a construir e desconstruir ideias sobre o ensino e a Educação Física e, ajudou-me a ganhar mais conhecimento dentro das várias matérias. A principal aprendizagem que destaquei para a minha formação foi ao nível da articulação das três áreas da Educação Física (Atividades físicas, Aptidão física e Conhecimentos). Este tema era debatido com alguma regularidade dentro do GEF e pude aprender algumas estratégias de como articular estas áreas nas aulas de Educação Física, especialmente através da observação de aulas.

1.3. Caracterização da Educação Física em Carcavelos

A EBSC possui cinco espaços disponíveis para a prática de Educação Física. O pavilhão é dividido ao meio e contém dois espaços (P1 e P2) onde é possível abordar qualquer uma das matérias, apesar de em algumas matérias ser necessário adaptar o espaço existente, como por exemplo as corridas ou saltos. O exterior contém dois campos de Futebol/Andebol, três campos de Voleibol e uma pista de atletismo com caixa de areia. Num dos campos de Futebol/Andebol ainda existem dois campos de Basquetebol. Este espaço é dividido em E1, que contém os três campos de Voleibol e meio um campo de Futebol/Andebol (com um campo de Basquetebol), e em E2 que contém meio campo de Futebol/Andebol (com um campo de Basquetebol), um campo inteiro de Futebol/Andebol e ainda a pista de atletismo com caixa de areia. Desta forma, o exterior é bastante útil para abordar qualquer jogo coletivo ou corridas sendo que no E2 ainda é possível abordar o salto em comprimento. Por fim, também existe o Ginásio onde apesar de se dar prioridade às ginásticas, também é um local onde é possível abordar dança, saltos de atletismo ou badmínton. O *roulement* desta escola, neste ano, seguia a ordem P1, E1, P2, E2 e Ginásio, voltando ao início após o ginásio. Relativamente à minha turma, esta ficava duas semanas em cada espaço antes de trocar de espaço. Um dos pontos positivos deste *roulement* é o facto de permitir uma maior consistência na unidade de ensino, algo que foi bastante útil para melhorar as minhas competências de planeamento. Ou seja, é mais fácil abordar as mesmas matérias, os mesmos objetivos e criar rotinas para algumas tarefas de forma a rentabilizar o tempo de aula. Um ponto negativo tem a ver com as condições meteorológicas onde, por exemplo, se estivesse a chover na rotação no espaço exterior, poderia dificultar o alcance dos objetivos traçados para essa unidade de ensino devido à inutilização do espaço indicado.

Relativamente aos recursos temporais, no ensino básico existe um bloco de 90 minutos mais um bloco de 45 minutos enquanto no ensino secundário existem dois blocos de 90 minutos. Quanto à distribuição, esta deveria ser mais espaçada de forma a existirem três aulas de educação física por semana. As razões para que tal aconteça passam pelos princípios do treino (necessidade de recuperação) e uma maior frequência destas aulas ao longo da semana. Além disso, de acordo com a SPEF e CNAPEF (2015), três aulas semanais não chegam para produzir efeitos duradouros na saúde.

Quanto à minha formação, foi bastante positivo ter uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos, especialmente quando a aula de 90 minutos acontecia primeiro. Desta forma, nas aulas de 90 minutos podia focar-me na transmissão de informação, objetivos e

demonstrações para orientar os alunos para as suas aprendizagens. Assim, nas aulas de 45 minutos já tinha algumas tarefas explicadas, dado que estas aulas com menor tempo são sempre um desafio à organização, tanto das tarefas como do tempo. Desta forma, é possível diminuir o tempo de instrução nas aulas de 45 minutos e potenciar o tempo de prática.

Esta informação é essencial tanto para a avaliação inicial como para os restantes documentos de planeamento. É a partir desta informação sobre os espaços, da informação da avaliação inicial e do *roulement* que se começa a formular o plano anual de turma, os planos de etapa ou os planos de unidade de ensino. Permite escolher que matérias vamos abordar em cada espaço, quais as matérias que podemos abordar no mesmo espaço e depois de definir as matérias prioritárias, perceber em quantos espaços podemos incluir uma estação com essas matérias. De uma forma geral permite-nos distribuir os objetivos da etapa conforme o espaço em que nos encontramos. É sempre positivo trabalhar numa escola com bastantes espaços e com boas condições para a educação física.

Também existe uma sala teórica, espaço para a lecionação de conteúdos teóricos, avaliações, apresentações, secretariado durante os torneios, entre outras atividades. Em caso de más condições climatéricas é possível ter acesso a 1/3 do Pavilhão, entre P1 e P2, à sala teórica e caso se opte por lecionar uma aula prática, existe outro espaço disponível, um telheiro, menos próprio para a prática da disciplina, mas não deixando de ser uma opção. O telheiro, apesar de ser um espaço relativamente amplo, tem algumas lacunas, como por exemplo a falta de marcações, tabelas ou balizas, pouca proteção contra o vento e pilares de cimento que podem ser perigosos em caso de distração. Além disso, as aulas a partir do meio-dia, coincidem com a hora de almoço de alguns alunos da escola. Estes alunos muitas vezes acabam por ir brincar para estes espaços e causar mais confusão. No entanto, é bastante útil para trabalhar alguns elementos técnicos das matérias e trabalhar alguns jogos pré-desportivos.

1.4. Caracterização da Turma

A turma onde lecionei Educação Física, era composta por 30 alunos, 16 raparigas e 14 rapazes com idades compreendidas entre os 11 e os 13. Era uma turma com boa aptidão geral para a Educação Física, empenhada, mas com falta de regras e alguma tendência para comportamentos fora da tarefa. A partir da Avaliação Inicial (AI) percebi que o grande desafio para este ano letivo iria ser uma instrução concisa e tarefas desafiantes para que se pudessem focar o mais possível nos objetivos da tarefa e não em comportamentos fora da tarefa. Além disso, a sua composição resulta de uma junção de três turmas diferentes do 6º ano e, por isto, foi necessário trabalhar a cooperação entre os alunos, pois muitos não se conheciam e as rotinas de cooperação estavam pouco trabalhadas.

A turma tinha quatro alunos com NEE, embora nenhuma condição fosse limitativa da prática de atividade física. Um dos alunos tem Síndrome de Asperger, com dificuldades na atenção, aspetos motores e sociais. Este aluno teve adequações curriculares à disciplina de Educação Física, com alterações mais específicas na norma de atribuição do nível três. Apesar de empenhado era um aluno com dificuldades a nível motor. Outro aluno tinha Perturbação Específica de Aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, assim como Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade. Era um aluno muito empenhado e com facilidade na disciplina de Educação Física, mas tinha dificuldades na aquisição, compreensão e aplicação de informação, realização de trabalhos escolares e os testes escritos eram realizados com alguma lentidão. Teve adaptações na avaliação, usufruindo de mais 30 minutos para realizar as provas finais. Também existia um aluno que apresentava Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e Dificuldade Específica de Aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Por fim, o último aluno NEE apresentava uma Perturbação Específica de Aprendizagem da leitura e da escrita assim como Défice de Atenção. Na avaliação, não era penalizado pelos erros ortográficos.

Também foi realizado um inquérito aos alunos no início do ano para apurar algumas informações relativamente à disciplina. Nas classificações dos alunos, a Educação Física, existiam três alunos que obtiveram a classificação de nível dois no 6º ano e que precisavam de maior atenção para chegar pelo menos ao nível três. Contudo fui percebendo ao longo da AI que existiam mais alunos com bastantes dificuldades e que iriam precisar de um forte acompanhamento também. Vinte e quatro alunos disseram que gostavam da disciplina enquanto só quatro é que não gostavam. Também houve doze alunos que escolheram a Educação Física como sendo a disciplina preferida, ou seja,

quase metade da turma. Com o passar do tempo fui percebendo que realmente existia um baixo número de alunos que não gostava da disciplina, contudo havia um grupo grande de alunos que oferecia bastante resistência nas matérias que menos gostavam. Tudo isto acabou por ser um objetivo, aumentar o número de pessoas que tinham a disciplina de Educação Física como preferida, aumentar o empenho dos alunos nas matérias que menos gostavam e melhorar as competências dos alunos para que pudessem desfrutar mais da Educação Física. Para isto tentei explicar a importância da disciplina, acompanhando de uma forma mais atenta as dificuldades dos alunos, utilizando os seus gostos/matérias preferidas para os motivar para prática, utilizar agentes de ensino ou trabalho em pares para estimular a prática, entre outras estratégias.

A matéria favorita para qualquer um dos géneros foi o Badminton. Isto já não aconteceu para a Ginástica e Futebol, tendo sido a Ginástica só escolhida por raparigas e o Futebol só por rapazes. Já a matéria que menos gostavam era o Futebol e o Basquetebol, também escolhido quase unanimemente pelas raparigas e a Ginástica, no caso dos rapazes. Apesar destes resultados no estudo de turma, apercebi-me que existia um grande número de rapazes que gostava de Ginástica, algo que se notou no empenho que existia nesta matéria. Estas informações são úteis para poder prever quais as matérias onde poderão estar mais empenhados e para poder negociar com eles no caso de haver matérias que gostem menos. Isto tudo para que as suas aprendizagens sejam potenciadas tanto nas matérias que gostam como nas que não gostam.

Apenas quatro alunos participavam em atividades do desporto escolar. Pelo contrário, muitos alunos participavam em vários desportos fora da escola, sendo os mais praticados o Futebol/Futsal e a Natação. Estas informações também foram úteis para saber que alunos é que podiam realizar uma melhor demonstração nas respetivas matérias da sua modalidade ou que alunos podiam servir como agentes de ensino para ajudar os colegas.

Outra informação muito importante são os problemas de saúde, existindo dois alunos com asma. Foi preciso dar uma especial atenção a estes alunos na realização dos testes da aptidão aeróbia e nas atividades com maior intensidade, como por exemplo os jogos desportivos coletivos. Para estes alunos, dava uma maior ênfase à importância de trazerem uma garrafa de água para as aulas e de aprenderem a controlar a respiração.

Após a AI, também percebi que alguns alunos da turma mostravam algumas dificuldades em estar na zona saudável de aptidão física, especialmente na aptidão aeróbia

e flexibilidade. Também existiam nove alunos com IMC fora da zona saudável, alunos esses que necessitariam de maior atenção ao longo do ano. Apesar do meu trabalho não ter sido bem desenvolvido nesta área, houve bastantes melhorias na aptidão física dos alunos, especialmente na força média e superior e, na aptidão aeróbia de alguns alunos com mais dificuldades. Isto será discutido mais à frente no processo de formação.

Por fim, também foi realizado o estudo sociométrico para perceber quais os alunos mais e menos aceites, quais os grupos e subgrupos e quais as relações com reciprocidade. Esta informação foi um importante contributo para a área 4, por exemplo na realização da planta da sala de aula onde através dos grupos e subgrupos se percebia quem podia ficar ao lado de quem. Também foi útil para a formação de grupos em Educação Física onde de acordo com os seus comportamentos e com a matéria, me permitiu perceber se tinha que ter mais atenção àquele grupo ou não. Ou seja, evitar juntar pessoas de subgrupos que não tinham comportamentos adequados em situações que envolvessem maior tempo de espera. Outra estratégia era decidir se juntava estas pessoas, e ao mesmo tempo certificar-me que as tarefas eram adequadas e os mantinha em prática motivadora que não promovesse tantos comportamentos fora da tarefa. Além das situações de aprendizagem, esta informação também foi bastante útil para os momentos de instrução ou de organização do material de forma a evitar que algumas pessoas ficassem juntas para não perturbarem o funcionamento da aula. Também foi útil para negociar comportamentos de alguns alunos para que aprendessem a comportar-se bem mesmo dentro destes subgrupos.

2. Processo de formação

Para a área de Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem, o Guia Pedagógico (2015-2016, p.30) sintetiza que o estagiário deve “(...) gerir o processo de ensino-aprendizagem da turma de que é professor, realizando as funções de planeamento, condução e avaliação do ensino e da aprendizagem”. Esta reflexão vai ser realizada em torno destas três subáreas e das diferentes competências pedagógicas associadas ao processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente, a lecionação da disciplina de Educação Física à turma que me foi atribuída, vai ser relacionada com o seu acompanhamento da direção de turma, fazendo a ponte com a Área 4. No fim, ainda será feita a reflexão da participação no Desporto Escolar com base nas três subáreas descritas pelo Guia Pedagógico (Planeamento, Avaliação e Condução) e de como este complemento curricular contribuiu para o meu processo de formação.

2.1. Lecionação da disciplina de Educação Física

Para esta área, o meu trabalho tentou ir ao encontro dos quatro princípios dos PNEF, que serão descritos ao longo desta reflexão. Destes princípios destaco “A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros” (Ministério da Educação, 2001, p.5). Além deste princípio, destaco também de forma resumida, a promoção de autonomia e responsabilização dos alunos, a valorização da criatividade e das iniciativas dos alunos e, a orientação da sociabilidade dos alunos para uma cooperação efetiva entre eles (Ministério da Educação, 2001).

Além dos pilares para a minha formação, os PNEF foram essenciais para regular a minha prática pedagógica em torno das três áreas e dos critérios a seguir para cada uma delas. Este documento foi também a base para todos os outros documentos da escola, sendo que estes estavam adaptados à comunidade envolvente, conforme a flexibilização do currículo o permite. Conforme foi dito na contextualização, os documentos utilizados foram o Perfil do Aluno, o PPA e os Critérios de Avaliação. Estes três documentos, juntamente com os PNEF, foram estudados e utilizados durante todo o ano para definir e orientar os alunos para objetivos específicos, para orientar a avaliação formativa, para ajudar a perceber que matérias poderiam ser abordadas, de acordo com as necessidades da minha turma e que critérios utilizar para a atribuição de uma classificação. O estudo e

utilização destes documentos contribuiu de uma forma bastante positiva para a minha formação, pois fez-me perceber que informações são necessárias para orientar o processo de ensino-aprendizagem da minha turma em conciliação com as diretrizes do GEF e que aspetos terei de ter em atenção ou como poderei contribuir quando lecionar noutra escola. Como vai ser descrito ao longo desta reflexão, este estudo deveria ter sido articulado com outros documentos didáticos de forma a potenciar o conhecimento pedagógico do conteúdo para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Outro aspeto que irei ter em consideração em alguns tópicos desta reflexão serão as respostas dos alunos colocadas na última ficha de autoavaliação, onde questionei quais os aspetos que mais e menos gostaram nas aulas de Educação Física e que aspetos poderiam melhorar. A perceção que os alunos têm dos professores é importante para o processo ensino-aprendizagem. Permite que os professores melhorem o seu desempenho, melhorem a relação que têm com os alunos e, como consequência, melhorem as aprendizagens dos alunos (Rudduck, Chaplain, & Wallace, 1996).

Posto isto, irei começar esta reflexão com a etapa mais importante desta área, a Avaliação Inicial (AI). Esta etapa permite aferir as aptidões e dificuldades dos alunos (Ministério da Educação, 2001) não só nas Atividades Físicas (AF) mas também na área da Aptidão Física e dos Conhecimentos. Tal como Carvalho (1994) afirma: “se desejamos que os nossos alunos realizem as aprendizagens que os conduzam ao seu desenvolvimento é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades” (p.138). É aqui que se percebe que alunos vão precisar de maior acompanhamento, que matérias estão mais distantes dos objetivos, que capacidades motoras precisam de ser mais trabalhadas (Ministério da Educação, 2001) e que conteúdos dos conhecimentos precisam de ser revistos. O Plano de Avaliação Inicial (PAI) é o primeiro documento a elaborar relacionado com o planeamento.

Não houve grandes dificuldades na elaboração do PAI, contudo este acusou a minha falta de experiência. Além de não ter incluído a área da Aptidão Física no PAI, também não percebi como se iria realizar esta avaliação e, acabei por não recolher todos os dados nestas cinco semanas. Em vez do Vaivém realizei o teste da Milha devido à limitação do espaço e faltaram dados relativos ao peso, altura e perímetro da cintura. Todos estes valores foram retirados na 2ª etapa, até dezembro. Também tive de realizar algumas alterações por não conseguir observar todos os alunos nas respetivas matérias a avaliar. Fui muito impaciente durante esta etapa e acabei por tentar avaliar mais matérias do que conseguia, resultando em muitas matérias com dados incompletos e em pouco controlo na

turma. Após a primeira semana diminuí o número de matérias por aula para que pudesse ter mais controlo e para que pudesse retirar mais informações sobre a matéria e em simultâneo recolher dados fiáveis. Além disso, nesta etapa verifiquei que o conhecimento das matérias, dos critérios e dos indicadores precisava de ser aprofundado. Apesar de não ter conseguido realizar este estudo de uma forma competente, apercebi-me das dificuldades que estas lacunas trazem ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente a nível do feedback e do planeamento. Na primeira semana houve uma tentativa de observar com uma ficha de registo “normal” só com os nomes e indicadores da matéria. Contudo, percebi que olhando para os rostos da folha era mais fácil perceber quem era quem. Outra dificuldade foi a articulação das matérias com o espaço a que estava destinado, como por exemplo não ter usado o Exterior 1 para Voleibol ou o Exterior 2 para Andebol. Estes erros acabaram por ser fulcrais para melhorar as decisões a nível do planeamento nas restantes etapas. A nível de acompanhamento também houve algumas lacunas, não indo ao encontro dos PNEF ao definir que esta etapa também deve ser formativa para os alunos. Na grande maioria das situações, não foi possível diagnosticar, controlar a turma e dar feedback ao mesmo tempo, muito devido à inexperiência como professor e à falta de conhecimento das várias matérias. Relacionado com a condução, também foi nesta etapa que comecei a perceber as minhas dificuldades na competência de instrução, sendo esta demorada e pouco concisa. Infelizmente, um dos aspetos mais importantes para a avaliação inicial não foi conseguido. Esse aspeto tem a ver com as rotinas de organização e regras de funcionamento. Como já foi referido a turma era bastante agitada e entrava com bastante facilidade em comportamentos fora da tarefa. Acabei por me preocupar mais com a recolha de informações sobre os alunos e não ter consolidado estes aspetos organizativos. Isto acabou por me complicar todo o resto do ano, pois foi sempre uma dificuldade para o bom funcionamento da aula pois ocupava sempre bastante tempo a controlar a turma. Por fim, também não consegui ter sucesso na criação de um clima favorável, especificamente na interação social entre os alunos. O facto de se terem juntado três turmas diferentes fazia com que muitos alunos ainda se estivessem a conhecer. Contudo também foi possível identificar alunos que precisariam de maior atenção quando estivessem juntos assim como perceber quais os alunos que tinham maior dificuldade em integrar os grupos dos colegas. Esta informação seria essencial para a formação de grupos no futuro e para perceber que alunos poderiam precisar de um maior acompanhamento. Outro aspeto bastante importante na AI foi a participação nas provas de aferição de 7º ano, assim como a participação nas provas globais de 9º ano no final do ano. Estas provas ajudaram-me a ganhar conhecimento das matérias, a trabalhar a

observação e em alguns momentos a trabalhar competências de gestão também. Além disso, a discussão dos resultados apontados com outros professores foi bastante útil e produtiva para perceber o porquê do nível atribuído.

A AI foi um momento muito importante para realmente entender quais eram as minhas prioridades de formação e que utilidade teria o Plano de Formação para mim. Apesar de não ter conseguido trabalhar todas as prioridades com todos os objetivos propostos no Plano de Formação, foi possível orientar a minha formação para algumas necessidades específicas. Como foi dito, a mais emergente era o conhecimento pedagógico do conteúdo, algo que foi essencialmente trabalhado por observação das aulas, não sendo isto suficiente. Contudo, foi possível focar-me no planeamento, instrução, aspetos organizativos, disciplina e acompanhamento da prática. Isto será mais detalhado no decorrer desta reflexão. Apesar destas complicações, foi possível juntar as informações das AF, da Aptidão Física e dos Conhecimentos necessárias para iniciar a construção de um documento onde, segundo Teixeira e Onofre (2009), os estagiários mostram mais dificuldade, o Plano Anual de Turma (PAT). As prioridades acima mencionadas foram divididas pelas várias etapas e unidades de ensino ao longo do ano conforme as opções estratégicas construídas no PAT (Anexo 4). De acordo com os PNEF, o restante ano letivo foi dividido em mais três etapas, a 2ª etapa de Recuperação das matérias prioritárias, a 3ª etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento e a 4ª etapa de Revisão e Consolidação. De acordo com as informações da AI e com este planeamento por etapas, foram definidos no PAT os objetivos específicos e operacionais para cada aluno e para cada matéria, dentro de cada etapa. Foram colocadas as prioridades dentro da aptidão física, apesar de ter faltado a este planeamento maior individualização e maior operacionalização. Também foram divididos os conteúdos a abordar dos conhecimentos até ao teste comum de Educação Física. Neste planeamento dos conhecimentos faltou um planeamento mais diversificado por ser muito verbal e pouco interativo, algo que foi melhor conseguido no final da 3ª etapa. Desta forma, o planeamento por etapas é essencial para a formulação, divisão e continuidade de todos estes objetivos (Araújo, 2007). Além de todo este planeamento que tinha como objetivo orientar a um nível mais meso (etapas) e micro (unidade de ensino e plano de aula) o processo de ensino-aprendizagem, o PAT também teve outras funções importantes. Foi no PAT onde tive a primeira noção de prognosticar níveis para os alunos. Ao prognosticarmos para cada matéria um determinado nível estamos a delinear para cada aluno, um determinado perfil (Araújo, 2007). Apesar de ter sido bastante ambicioso neste prognóstico, foi uma boa experiência pois com o tempo ia adaptando estes objetivos e percebendo que a expectativa que tinha dos alunos influenciava

o seu processo ensino-aprendizagem. Os professores eficazes tendem a criar expectativas elevadas e realistas para com os seus alunos (Siedentop, 1998). Contudo deve-se focar o realismo dos objetivos para que os alunos tenham sucesso e seja possível melhorar a sua motivação e empenho. Também foi no PAT que comecei a pensar que situações de aprendizagem iria utilizar para atingir os objetivos propostos para as diferentes matérias, algo que foi melhorando consideravelmente com a observação de aulas da minha orientadora, da colega de estágio, de outros professores e por observação do desporto escolar.

A partir do PAT iniciei o processo de planeamento do restante ano letivo, começando pela 2ª etapa onde abordei as matérias prioritárias da turma. Matos (2010, as cited in Inácio et al., 2014) refere que o processo de planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina. Para esta etapa, escolhi realizar grupos homogéneos de forma a poder dar mais atenção aos alunos com mais dificuldade, visto que tinha percebido na AI que era bastante difícil fazer com que os alunos com melhores competências ajudassem os seus colegas. Infelizmente, esta escolha acabou por ir contra os objetivos da etapa pois apercebi-me que só aumentei a distância entre as competências dos melhores alunos e dos alunos com mais dificuldades.

Para a 3ª e 4ª etapas melhorei bastante a articulação entre o objetivo da etapa e a formação de grupos, apesar de na última etapa ainda terem existido complicações. Estas complicações ocorreram por negociar muitas vezes com os alunos entre a formação de grupos homogéneos e heterogéneos de forma a conseguir motivá-los e ao mesmo tempo promover um clima de cooperação. Este trabalho na formação de grupos não chegou a um nível ótimo, mas houve progressos na cooperação de alguns alunos e na aprendizagem de outros alunos, da qual retiro uma boa apreciação. A promoção de cooperação ou entreajuda também foi um dos aspetos positivos das aulas mencionados pelos alunos da turma onde lecionei. Outra dificuldade que afetou bastante as aulas foi a diferenciação de objetivos para os alunos com maior facilidade na disciplina de Educação Física e a utilização destes objetivos de uma forma eficaz na formação de grupos. Relativamente à diferenciação de objetivos resultou muitas vezes do baixo domínio da matéria. No fim da 3ª etapa e na 4ª etapa já me sentia mais à vontade para prescrever objetivos mais adequados aos níveis destes alunos, muito devido à observação de aulas e à orientação na subárea do planeamento. Já a escolha de critérios para a formação de grupos não era a mais acertada no início, contudo com alguma orientação consegui ir melhorando a formação de grupos de forma ao grupo ter mais objetivos convergentes. Estes critérios

para a formação de grupos no início tinham em conta o nível de diagnóstico a relação entre os alunos do grupo e, com o tempo, foram evoluindo para o nível de prognóstico dos alunos, para as possibilidades de cooperação ou entreajuda e menos para a “divisão” de alunos mais problemáticos.

Voltando a focar os objetivos para as diferentes matérias, na 2ª etapa limitava-me a colocar os objetivos específicos, com poucos critérios de êxito. Além disso também colocava muitos objetivos a trabalhar para cada aluno/grupo. Isto acabou por influenciar negativamente o tempo potencial de aprendizagem e incentivar os comportamentos fora da tarefa por muitos alunos não perceberem exatamente o que era para fazer e porquê. Tirando a Ginástica, que só na 4ª etapa é que comecei a pedir aos alunos apenas um ou outro objetivo que precisavam para atingir o nível Introdutório ou nível Elementar, nas outras matérias aprendi a dividir mais os objetivos pela(s) unidade(s) de ensino e aprendi a colocar mais critérios de êxito.

É através destes objetivos intermédios que é possível ir verificando através da avaliação formativa, se os alunos estão a aprender e se os planos estão bem feitos ou se é necessário alterar as metas finais (Araújo, 2007). Além disso, esta reflexão sobre os critérios de êxito, também me ajudou a estruturar melhor a instrução, o feedback e a procurar mais conhecimento de cada matéria. Apesar de ainda precisar de muito trabalho, também foi útil na utilização de mais palavras-chave na instrução e no feedback, algo defendido por Rosado e Mesquita (2011). O trabalhar menos objetivos também acabou por facilitar a aprendizagem e a consolidação de algumas competências, algo que notei especialmente no toque de dedos no Voleibol e no passe e desmarcação no Andebol. O que acontecia no Andebol muitas vezes é que pedia para trabalharem a defesa, o passe e desmarcação e a ocupação racional de espaço. Com o tempo fui-me apercebendo de que, para os alunos com mais dificuldade, estava a ser muito ambicioso e comecei a focar-me só num objetivo de cada vez, começando pelo passe e desmarcação e depois ir abordando os aspetos mais defensivos. Relacionado com as matérias, trabalhei todas as matérias obrigatórias no PPA mas gostava de ter abordado outras matérias facultativas como por exemplo, a Orientação. Esta matéria poderia trazer maior possibilidade de reforçar a cooperação e o trabalho de resistência e, também seria uma atividade com características diferentes das restantes matérias, algo que poderia motivar os alunos. Como havia muitas necessidades a recuperar em várias matérias acabei por dar prioridade às matérias do PPA para que conseguissem cumprir as exigências do programa com maior facilidade quando chegassem ao 9º ano. As matérias que foram prioritárias ao longo do ano foram as Ginásticas, devido ao elevado número de alunos que não atingiam o nível introdutório,

o Voleibol, devido às várias dificuldades dos alunos especialmente no toque de dedos e o Andebol, por haver também um grande número de alunos que não alcançavam o nível introdutório. Além disso, o Andebol acaba por ser uma matéria tecnicamente mais fácil para desenvolver o passe, desmarcação e outras competências que pudessem ser transferidas para o Basquetebol e Futebol.

Em muitas aulas da 2ª etapa e algumas da 3ª etapa planeei aquecimentos diferentes, tive que adaptar os exercícios ou tive que fazer alterações a meio da unidade de ensino. Isto acabou por dificultar a gestão do tempo pois os alunos não treinavam as rotinas necessárias e muitas vezes perdia mais tempo a explicar os exercícios. Isto também foi alvo de reflexão nos vários momentos de conferência pós-aula e acabei por adequar o planeamento, uniformizar mais o aquecimento e outros exercícios mais específicos, fazendo com que os alunos pudessem ter menos tempo de instrução e mais tempo de prática. Relacionado com isto, uma crença que levava algo enraizada era a divisão do tempo de prática de forma uniforme pelos grupos. Apesar de planear sempre de acordo com esta crença, na prática fui alterando os meus comportamentos para em alguns momentos fornecer mais tempo de prática a uns grupos do que a outros, apesar de isto nem sempre ter sido relevante. Isto é importante porque obviamente os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem e, enquanto uns podem aprender mais rápido, outros podem precisar de mais tempo para desenvolver a competência. Outros aspetos organizativos importantes que acabei por desenvolver foram o planeamento de várias matérias que não era acompanhado por um planeamento cuidado das transições, regras de funcionamento e tarefas adequadas que evitassem os comportamentos fora da tarefa. Além de três ou quatro matérias por aula, existiam outros momentos onde colocava várias situações de aprendizagem que necessitavam de acompanhamento. Tudo isto requeria uma grande experiência no planeamento, acompanhamento e controlo da turma que ainda não tinha. Acabei por diminuir o número de matérias por aula, algo que ajudou bastante a melhorar o acompanhamento dos alunos e a diminuir os comportamentos fora da tarefa. Senti que nestas aulas os alunos realmente aprendiam mais e saíamos todos mais satisfeitos, provavelmente devido ao sentimento de sucesso nas aprendizagens. Quanto ao número de situações de aprendizagem, consegui uniformizar para quase todas as matérias, exceto para as ginásticas, como já tinha dito. Nestas matérias acabava por construir circuitos onde os alunos trabalhavam várias competências. Enquanto estes circuitos estavam adequados para alguns alunos, para outros acabaram por ser mais um ponto de distração ou dificuldade, necessitando da minha ajuda. Confiei muito no trabalho da autonomia que era necessário para realizar este tipo de circuitos e acabou por não ter

corrido como queria durante todo o ano. Contudo, sinto que no percurso para chegar a este “insucesso” acabei por ter refletido sobre muitas soluções para manter os alunos a trabalhar as suas necessidades e acabei por iniciar o trabalho de autonomia que esta turma tanto precisava. Outro aspeto que melhorei, especialmente na 4ª etapa, foram as transições onde já planeava com antecedência, que grupo começava em que matéria tendo em conta os seus perfis, que grupo acabava primeiro a estação para arrumar o material, entre outros aspetos organizativos. Por fim, durante todo o ano desenvolvi uma ficha de apoio para auxiliar a formação de grupos, a definição de objetivos, as transições ou a cooperação entre alunos. Foi um processo que começou simples e à medida que o ano foi decorrendo tentei acrescentar informações sem as tornar demasiado complexas. Um exemplo disto é, por exemplo, no Voleibol ou Andebol onde colocava as equipas em colunas separadas, quem estava a negrito vestia colete, os nomes na mesma linha marcavam-se um ao outro ou cooperavam numa determinada situação e os nomes sublinhados poderiam trabalhar objetivos mais complexos (por exemplo o serviço por baixo). Apesar do local de afixação ou a informação desta ficha nem sempre ter sido a melhor, e de esta rotina ter tido os seus altos e baixos devido à má explicação da ficha, pode-se dizer que as reflexões sobre esta estratégia fizeram-me reformulá-la constantemente. Dito isto, penso que cheguei ao final do ano com uma estratégia que me permitiu poupar tempo na formação de grupos, vestir coletes, definir estações, diferenciar alguns objetivos e libertar-me para acompanhar ou gerir melhor a aula.

Ainda relativamente ao planeamento, outro aspeto bastante positivo, para o qual fui orientado, foi a especificidade dos aquecimentos. Nem sempre realizava algo que potenciava as situações de aprendizagem, a aptidão física ou outras rotinas importantes. Além disso, o aquecimento também foi um aspeto a melhorar salientado pelos alunos do turma. Com a devida ajuda fui melhorando o conhecimento didático e o planeamento de forma a trabalhar aspetos analíticos importantes no aquecimento como o batimento do badmínton, o passe, a receção ou capacidades físicas. Embora tenha sido feito este progresso, os aquecimentos são uma parte da aula onde poderia ter investido muito mais para que houvesse mais resultados na aprendizagem dos alunos, especialmente na diversidade dos mesmos. Uma das maiores dificuldades, mais uma vez, foi a nível dos Jogos Desportivos Coletivos onde tive sempre dificuldades relativas à organização destas situações mais analíticas com uma turma de 30 alunos. Não consegui arranjar o equilíbrio entre o número de tarefas, o tempo de espera e o controlo da turma. Ou tinha poucas tarefas e o tempo de espera dos alunos aumentava ou tinha mais tarefas mas depois não controlava tão bem a turma.

Outro aspeto importante foi a articulação do planeamento com a aptidão física que, das poucas vezes que foi feito, era feito durante o aquecimento. Isto foi uma competência que falhou bastantes vezes, não pela falta de capacidade, mas sim por dar sempre mais importância a outros aspetos técnicos a trabalhar. Acredito que as dificuldades técnicas dos alunos eram muito mais salientes que as suas necessidades a nível físico. Para colmatar esta falta de articulação, acabei por criar uma folha de registo da aptidão física onde colocava os seus resultados das várias avaliações durante o ano letivo. Esta folha de registo não afetou diretamente o trabalho da aptidão física, mas foi melhorando a consciencialização e motivação dos alunos. Esta estratégia no início teve pouco impacto, mas na 4ª etapa/3º período acabou por motivar os alunos a melhorarem os seus resultados, algo que aconteceu em muitos testes de aptidão física. Relacionado com a aptidão física, também havia poucos objetivos operacionais para cada aluno no planeamento. Contudo, de uma forma mais prática fui falando com os alunos com mais dificuldades e outros que já estavam dentro da zona saudável de aptidão física (ZSAF) para definir alguns objetivos para os vários testes. Esta estratégia também resultou bastante bem pois os alunos acabaram por trabalhar bem nas aulas e esforçarem-se na avaliação. Isto fez com que acabasse o ano só com dois alunos fora da ZSAF em vez dos sete alunos iniciais e houve bastantes melhorias nos vários testes do Fitescolas.

Outro aspeto relacionado com o planeamento que não esteve tão bem foi o planeamento das aulas de cada plano de unidade de ensino. Estes eram muito pouco específicos, especialmente a nível da instrução e da organização. Apesar de ter trabalhado imenso estes planos e de isto me ter ajudado imenso com a diferenciação de objetivos, a melhorar a instrução e a definir melhor as regras e as rotinas das aulas, concluo que ainda podiam ter melhorado bastante mais. Sempre senti que após cada unidade de ensino havia mais qualquer coisa que podia ser acrescentada ou retirada da instrução, das regras ou de outros aspetos. Uma estratégia com a qual me dei bastante bem foi: no fim-de-semana anterior às aulas escrevia num bloco de notas todas as preocupações que deveria ter com a instrução, com a organização, com a formação de grupos, com os objetivos para cada grupo/aluno e com as prioridades a observar. Isto ajudava-me a consolidar aquilo que era preciso para a unidade de ensino, ajudava-me a potenciar as aprendizagens dos alunos e ajudava-me a ficar menos nervoso para as aulas. Infelizmente, posso dizer que na grande maioria das aulas acabava por me esquecer sempre de um aspeto importante a salientar no início/fim da aula.

Nos planos de unidade de ensino faltavam muitas vezes planos alternativos caso chovesse ou acontecesse outro evento inesperado. Por este motivo, as poucas aulas que acabei por ter de adaptar, nem sempre correram bem e não potenciaram as aprendizagens dos alunos. Esta falta de planeamento acabou por comprometer as aprendizagens dos alunos. Posto isto, no futuro deverei criar mais planos alternativos para poder aproveitar o máximo de qualquer situação que se apresente durante a aula. Relacionado com isto, mas embora tenha tido um desenvolvimento positivo, foram as adaptações das aulas a outros eventos como a falta de um professor, a não utilização de um espaço ou outras situações que me permitissem utilizar mais espaço ou mais material. Muitas vezes a inexperiência acabou por se salientar e não utilizei estas oportunidades da melhor forma. Contudo, com a maior consciencialização dos objetivos que tinha para cada grupo e para cada unidade de ensino, estas adaptações foram correndo melhor pois já sabia para onde queria orientar os alunos.

Por fim, desde o início que fui tentando planear fichas de aula para os alunos que não faziam aula prática as pudessem fazer. Estas fichas começaram por ser pouco contextualizadas ou demasiado complexas, mas à medida que iam sendo corrigidas começaram a estar mais articuladas com os objetivos da aula, com os níveis a trabalhar, com critérios de êxito das competências ou com regras das modalidades. Isto iria permitir que os alunos mantivessem o conhecimento daquilo que estava a ser aprendido e ainda poderiam aprender algumas regras da modalidade que não se abordasse tanto durante as aulas. Outras tarefas que estes alunos poderiam ter era ajudar com o material ou ajudar com a observação de elementos mais fáceis, como por exemplo da ginástica, sendo que dava sempre uma pequena instrução primeiro. Felizmente, posso dizer que nunca tive muitos alunos sem fazer aula. Tirando dois ou três alunos, os restantes eram casos muito pontuais. Tentei explicar a estes dois ou três alunos a importância de fazer a aula, a importância de ter dados de avaliação deles e comunicar com os encarregados de educação sobre a falta de material, contudo apenas houve ligeiras melhorias. Por outro lado, infelizmente, nunca consegui operacionalizar muito bem as fichas de aula ou a gestão dos alunos que não faziam aula. Faltou sempre algum acompanhamento para os alunos realizarem corretamente a tarefa e algum controlo para não entrarem em comportamentos fora da tarefa. Isto acontecia por concentrar-me nos alunos que estavam a fazer aula e causava maior desconcentração nestes alunos, algo que não pode acontecer e terá que ser alvo de desenvolvimento na minha atividade futura.

Na subárea da avaliação também houve dificuldades, tanto no aspeto formativo como sumativo. Esta avaliação está inteiramente ligada ao planeamento pois serve para o professor orientar e regular o processo de ensino através das observações feitas e da necessidade de adaptar ou não os objetivos dos alunos (Araújo, 2007). Também está ligada aos alunos pois permite aos mesmos terem noção das suas aprendizagens e orienta-os para o que trabalhar a seguir (Araújo, 2007). Além disso, a mesma autora defende que se deve "salvaguardar permanentemente a dinâmica e a flexibilidade do planeamento, ajustando os planos sempre que as informações recolhidas por via da avaliação, o justifiquem"(p.131).

Após a AI decidi registar a informação dos alunos no momento imediatamente a seguir às aulas para poder acompanhar mais e melhor os alunos. Na 2ª etapa, este processo ainda teve umas complicações pois não orientava o processo de observação e muitas vezes as informações apareciam incompletas ou pouco fiáveis. Isto punha em causa a recolha de evidências que permitem estruturar, planejar e regular as aprendizagens dos alunos (Araújo e Diniz, 2015). Na 3ª e 4ª etapas comecei a acrescentar no planeamento a minha atividade de observação (que grupos ou matérias observar e quando) assim como que alunos eram prioritários observar para aquela unidade de ensino. Apesar de isto nunca ter sido operacionalizado na perfeição, ajudou-me a retirar mais informações, mais fiáveis e ajudou-me a melhorar o *feedback* e a transmissão de informação aos alunos sobre aquilo que necessitavam. Até porque esta avaliação para as aprendizagens tem impacto emocional e é importante refletir sempre sobre o impacto que o *feedback* ou informações têm nos alunos, especialmente ao nível da motivação e da confiança (Araújo e Diniz, 2015).

Este último aspeto, de transmitir a informação aos alunos das avaliações das suas aprendizagens, foi algo que não ocorreu muito durante o ano letivo. Apesar de tentar mostrar iniciativa para fazer isto através da instrução inicial e do *feedback* durante a aula, a verdade é que devia ter arranjado outros instrumentos para informar os alunos sobre as suas aprendizagens. Além disso, o facto de tentar transmitir estas informações nos momentos de instrução mais gerais ou mais específicos acabava por diminuir o tempo de prática e incentivar ao aparecimento de comportamentos fora da tarefa durante estes momentos. Por este motivo, acabei por ir focando menos este aspeto na instrução de forma a garantir um maior tempo de prática e um melhor controlo da turma. A informação transmitida no *feedback* acabou por ir melhorando até ao final do ano letivo e ajudou a orientar alguns alunos. Contudo este aspeto necessita de continuar a ser desenvolvido no futuro para que os alunos possam saber o que estão a fazer, porquê e para onde precisam

de ir, como por exemplo através de fichas informativas no final do período ou através da autoavaliação.

Esta falta de autoavaliação dificultou a orientação dos alunos para os objetivos a atingir no final de cada unidade de ensino. Apesar de ter planeado isto durante todo o ano letivo, acabei por só ter operacionalizado este instrumento numa unidade de ensino. É importante que o aluno saiba autoavaliar-se e saiba ter uma opinião crítica sobre si pois de acordo com Araújo e Diniz (2015) isto é um pilar da avaliação formativa que permite desenvolver as aprendizagens dos alunos. Nas outras aulas acabei por não gerir bem o tempo e dar primazia às situações mais práticas ou ao *feedback* mais geral no final da aula. Infelizmente, também gastei muito tempo nas instruções finais das aulas a falar sobre a disciplina dos alunos, algo que será mencionado mais à frente durante a subárea da condução.

Além da autoavaliação, outra competência que não foi trabalhada de forma uniforme foi o questionamento para os objetivos a trabalhar. Na 2ª etapa estava bastante motivado para esta competência e aplicava-a em algumas aulas nos momentos de instrução inicial e final. Contudo, como já foi dito, por alargar este momento de uma forma pouco produtiva acabei por ir retirando o questionamento deste momento. Em vez disso tentei ir questionando os alunos que precisavam de maior orientação durante as aulas, aproveitando para articular com o *feedback* da sua prestação. Esta competência começou de uma forma muito isolada e pouco intencional, mas no final da 3ª etapa já era algo mais consciente, apesar de nem todos os alunos interiorizarem o que precisavam de trabalhar. Um bom exemplo disto foram as Ginásticas e o Voleibol, pois como foram matérias mais abordadas durante o ano letivo os alunos acabaram por perceber o que estavam a trabalhar e como chegar ao nível Introdutório. Já no Badminton e nos Jogos Desportivos Coletivos, os alunos sabiam o que tinham que trabalhar, mas nem sempre percebiam o porquê e não conseguiam articular com o respetivo nível. Isto possivelmente foi devido ao pouco ênfase dado ao Badminton e às minhas dificuldades relacionadas com o conhecimento dos jogos coletivos de invasão: o Futebol, Basquetebol e Andebol. Porém, através das autoavaliações no final de cada período, percebia que de uma forma geral os alunos ainda tinham dificuldades em analisar a sua prática relacionada com os critérios associados a cada matéria.

Outro instrumento que foi utilizado algumas vezes foi uma ficha de autoavaliação nas matérias de ginástica. Nesta ficha colocava a constituição dos diferentes grupos, colocava as competências a trabalhar e através de quadrados brancos ou cinzentos,

informava os alunos das competências que eram prioridade. Na primeira unidade de ensino que apliquei isto ainda houve bastantes dúvidas, problemas de organização e acabou por se tornar pouco eficaz este instrumento. Contudo nas restantes unidades de ensino acabou por se tornar um instrumento bastante útil de informação aos alunos e para motivar a sua prática. Quando os alunos conseguiam realizar a competência exigida, dava-lhes permissão para assinalarem como cumprida essa respetiva competência, algo que os incentivava bastante.

Na componente sumativa da avaliação as dificuldades vieram da parte formativa pois nem sempre foi possível articular a classificação dos alunos com a classificação que eles achavam que mereciam. Isto deveu-se à transmissão da informação sobre as suas aprendizagens que não foi bem-feita, como já foi mencionado. Esta transmissão deve ser cuidadosa, pois a classificação da avaliação sumativa também tem impacto na motivação e confiança dos alunos (Araújo e Diniz, 2015). Porém, foi feito algum trabalho no sentido de explicar aos alunos os critérios de avaliação e uma boa parte da turma chegou ao final do ano a perceber porque teve determinada classificação. Isto não invalida que no futuro deva ser logo feito um trabalho mais consistente para que estes alunos saibam para o que estão a trabalhar durante todo o ano. Além disso, tinha sempre informações necessárias para atribuir a classificação e era fácil seguir os critérios apontados pelo GEF visto que estavam quase totalmente em conformidade com os PNEF, sendo as competências comuns/comportamento o único aspeto diferente, algo já comentado na contextualização. Um aluno que não sabe praticar atividade física em conformidade com as competências comuns não pode obter qualquer nível na matéria. Neste sentido, isto foi utilizado para orientar os alunos com pior comportamento nas aulas. A partir daqui tentei pegar nas competências comuns do PNEF para ajudar a melhorar o comportamento destes alunos e até ao final do ano, de uma forma geral, o comportamento foi melhorando. No fim do ano acabou por afetar a classificação de três alunos, devido à sua falta de respeito pelas regras da aula, pelos colegas e à pouca cooperação evidenciada quando esta era pedida. Mesmo tendo melhorado estas competências, preferi passar a mensagem que ainda não tinham um comportamento aceitável e que precisavam de trabalhar este aspeto nos próximos anos se queriam atingir a classificação máxima.

A outra dificuldade deparou-se com a análise de perfil de cada aluno e do seu empenho nas aulas. Apesar de ter plena consciência que o empenho não deve ter uma parcela própria na classificação dos alunos, sentia sempre um peso enorme ao atribuir classificações iguais a alunos com empenhos completamente distintos. Apesar disto, no

final do ano, o empenho de muitos alunos acabou por ajudar a cumprir muitos critérios e as classificações acabaram por ir ao encontro daquilo que eu esperava. Além disso também foi fácil utilizar o princípio da positividade salientado por Araújo (2007) onde se procura escolher as matérias mais fortes dos alunos. Relativamente ao perfil dos alunos, a complexidade esteve relacionada com a diferença de consistência e desempenho de alunos na mesma classificação e, à diferença de alunos que demonstraram progressos nas suas aprendizagens e de alunos que progrediram pouco mas cumpriram com os critérios dos programas. Tudo isto me fez refletir bastante ao atribuir as classificações pois perguntava-me sempre o que aquele "número" iria significar para cada um dos alunos. Com a devida orientação, acabei por ir conseguindo conciliar e consolidar esta noção de perfil do aluno com o cumprimento dos critérios do PNEF. De acordo com Araújo (2007) deve-se valorizar "(...) a flexibilidade, a singularidade de cada aluno e a particularidade de cada percurso de aprendizagem, promovendo a inclusão e a diferenciação"(p.126). Isto acaba por ir ao encontro do que foi dito e foi algo que também me ajudou a melhorar as competências sumativas da avaliação.

A subárea da condução irá ser contextualizada com os princípios de intervenção pedagógica citados em Onofre (1995) e Siedentop (1998), distinguindo a instrução, organização, disciplina e clima relacional. Além disso como Martins, Onofre e Costa (2014) referem, "(...) as situações de aula, associadas ao sucesso da lecionação, são consonantes com os indicadores de eficácia de ensino decorrentes da investigação processo-produto (Siedentop, 1991) e o do paradigma ecológico (Hastie & Siedentop, 2006)" (p.40). Outra forma de olhar para a prática pedagógica é a de Clark (1995) onde divide a prática pedagógica numa dimensão cognitiva e afetiva. A dimensão cognitiva considera que o professor deve ter um vasto conhecimento e que a sua instrução deve ser organizada, clara e de qualidade. A dimensão afetiva incorpora o interesse, a participação e a abertura de ideias dos estudantes, as relações interpessoais, a comunicação e a justiça. É de salientar que o planeamento foi a estratégia central e fundamental para o desenvolvimento da maior parte destas competências.

Deste modo, a primeira técnica de intervenção pedagógica que irei comentar será a instrução, que foi pouco clara e com pouca qualidade ao longo do ano, como já foi mencionado. No início do ano era pouco organizada e colocava bastantes conteúdos para abordar. Tentava explicitar todos os objetivos presentes, dar exemplos, apresentar regras de funcionamento, entre outras. Desta forma os alunos não percebiam claramente o porquê de se realizar uma tarefa e como a iriam realizar (Onofre, 1995). Outro aspeto salientado

pela orientadora foi que esta apresentação também era pouco dinâmica e com um tom de voz muito monótono. Além disso, como já foi dito, a utilização de critérios de êxito era pouco referida, a demonstração era muitas vezes feita por mim e não existiam palavras-chave associadas aos conteúdos. De acordo com Rosado e Mesquita (2011) fui trabalhando esta instrução no sentido de a tornar mais motivacional, mais organizada, relacionada com as sessões anteriores, apresentando os conteúdos necessários, as condições de realização e as normas organizativas de uma forma dinâmica. Uma estratégia foi dividir mais a instrução dos objetivos por grupo em vez de serem tão individualizados. Esta individualização passou posteriormente para os momentos imediatamente prévios à prática, algo que ajudou a poupar algum tempo e ajudou a contextualizar mais as aprendizagens.

A explicação das normas também começou a ser mais contextualizada com as demonstrações, especialmente a partir de meio da 3ª etapa. Isto também ajudou a poupar algum tempo de instrução. Estas demonstrações passaram a ser feitas por alunos com facilidade na matéria e, posteriormente, por alunos com dificuldades, mas que conseguiram atingir os objetivos propostos. De acordo com Rosado e Mesquita (2011), retemos melhor o que vemos do que ouvimos e recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos. Desta forma comecei a utilizar a demonstração para explicitar os critérios mais gerais para a respetiva unidade de ensino e especificando depois grupo a grupo. Contudo acredito que ainda posso melhorar a nível do questionamento dos critérios apresentados e da importância que estes critérios têm para cada aluno. Não importa só que os alunos estejam atentos na instrução, também precisam de a aceitar e de aderir efetivamente às atividades propostas (Rosado e Mesquita, 2011).

Outra lacuna é que muitos momentos de instrução começaram por abordar os aspetos organizativos e informações relativas aos objetivos de forma negativa, devido às dificuldades de controlo da turma. Acabei por me aperceber disto com a ajuda do núcleo de estágio e ao longo do ano letivo fui trabalhando isto para apresentar mais exemplos positivos e mostrar como os alunos conseguiam cumprir os objetivos propostos. Apesar disto, especialmente devido ao baixo conhecimento das matérias e às dificuldades em organizar a instrução, esta competência sempre teve problemas apesar de ter tornado a instrução um pouco mais concisa. Também não consegui melhorar a dinâmica e o tom de voz durante a instrução, algo a trabalhar no futuro em situações práticas para poder desenvolver esta competência. Além disso, a instrução também foi mencionada pelos

alunos desta turma como um aspeto negativo das aulas, sendo isto mais um argumento para melhorar.

O acompanhamento também foi algo que melhorou bastante com o planeamento. A observação dos alunos passou a ser mais organizada entre o início e o fim do ano, orientada para que competências observar, em que alunos e em que matérias. A partir da 3ª etapa sentia que já sabia exatamente o que cada aluno precisava em cada matéria, de cada unidade de ensino, o que me ajudou a contribuir mais para as suas aprendizagens. Isto porque permitiu fornecer mais *feedback* e este cada vez mais prescritivo, orientado para os objetivos dos alunos, visto que no início do ano o *feedback* era pouco e muito descritivo. O posicionamento para observar durante as aulas acabou por não ser trabalhado de uma forma muito específica, contudo foi algo que era sempre refletido e tido em conta antes do início das unidades de ensino. O objetivo sempre foi posicionar-me de forma a observar toda a turma a partir dos vértices da zona da aula ou garantir a observação das estações com maior risco, caso não conseguisse observar toda a turma. Estas últimas situações foram sempre evitadas. O meu deslocamento foi na maioria das aulas periférico à zona central da aula (Onofre, 1995) sendo que durante o ano ainda fui cometendo alguns erros relacionados com o posicionamento quando estava a dar *feedback* mais individual ou específico. Isto acabou por melhorar sendo que é algo que preciso de continuar a ter atenção no futuro para garantir a visão sobre toda a turma. O ciclo de *feedback* também melhorou consideravelmente depois de ter visto as filmagens das minhas aulas e ter percebido que esta competência era pouco ou nada operacionalizada. Só na última etapa é que melhorei consideravelmente esta competência que permite confirmar se o aluno percebeu ou não a correção e orientá-lo para o desempenho desejado. A qualidade do *feedback* apesar de ter melhorado continua a ser uma competência a ser desenvolvida no futuro através do estudo intenso das várias matérias e das técnicas de intervenção pedagógica para melhor uso do mesmo. Também melhorei o *feedback* a nível do valor, ou seja, este passou a ser mais positivo, algo útil para motivar alguns alunos que precisavam deste tipo de estímulo (Onofre, 1995). Porém o *feedback* interrogativo foi menos utilizado, sendo apenas praticado com os alunos que se interessavam mais e falavam mais comigo durante e após as aulas. Isto deveu-se ao pouco à vontade em utilizar este tipo de *feedback* ao mesmo tempo que geria a aula. Este tipo de *feedback* é importante para ajudar a inserir os alunos no processo de apreciação, responsabilizando-os pelas suas aprendizagens. Contudo o meu acompanhamento também foi um aspeto positivo referenciado pelos alunos na última ficha de autoavaliação. Possivelmente isto deveu-se ao acompanhamento mais atento aos alunos com maior

dificuldade na disciplina e àqueles alunos que procuravam mais a minha ajuda, não querendo isto dizer que o meu acompanhamento fosse eficaz para todos os alunos. Não deixo de me sentir realizado por alguns alunos apreciaram este meu acompanhamento, todavia deverei investir sempre que possível nesta competência especialmente a nível do planeamento.

As técnicas de intervenção pedagógica relacionadas com a organização, foram as competências que tive mais dificuldades em desenvolver, muitas vezes devido à turma ter 30 alunos com características tão diferentes. Apesar de em algumas aulas ter conseguido garantir organizações eficazes, em muitas outras aulas foi um processo menos eficaz e acabou por salientar os comportamentos fora da tarefa e pôr em causa a aprendizagem dos alunos. Desta forma faltou consistência, assertividade e maior intencionalidade na autonomização das rotinas organizativas. A nível do posicionamento na instrução inicial houve intencionalidade, mas não houve consistência, por ser liberal com alguns alunos. Isto também aconteceu devido à falta de pontualidade de alguns alunos, algo que faltou desenvolver mais estratégias e ser mais assertivo para que os alunos chegassem a horas. Discuti com os alunos algumas vezes a importância de se chegar a horas à aula e relembrei o tempo de aula que perdíamos com estes atrasos, no entanto todas as estratégias aplicadas acabaram por surtir pouco efeito. A estratégia seguinte passou por começar a aula à hora de entrada ou três ou quatro minutos após a hora no caso das aulas de 45 minutos. Acabou por ter um efeito positivo na turma, pois existiu um grande grupo de alunos com preocupação em cumprir. Contudo ainda continuaram a existir algumas faltas de pontualidade de dois ou três alunos, com os quais fui falando, mas com pouco sucesso, durante todo o ano. Outro problema na instrução inicial eram as conversas entre alunos, uma vez que a minha aula era a primeira aula da semana. Mais uma vez fui muito liberal e apenas ia corrigindo estes comportamentos só com chamadas de atenção, algo que me roubou muito tempo de aula e ao mesmo tempo não surtia efeito. Uma estratégia utilizada foi a divisão à priori dos pares/grupos que já sabia que tinham mais tendência a conversar. Esta estratégia resultou, mas faltou aplicá-la de forma consistente pois acreditava que iria conseguir fazê-los perceber que poderiam estar juntos e em silêncio. Apesar de ter desenvolvido a organização na instrução inicial, considero que esta competência precisa de muito trabalho e assertividade no futuro para garantir uma boa gestão do tempo.

A nível da formação de grupos, comecei por ser eu a mencionar os grupos, passando para o uso da ficha de apoio. Contudo a estratégia que resultou melhor foi separar logo algumas pessoas/grupos enquanto os outros liam a ficha de apoio. Esta

estratégia foi mais utilizada nos últimos meses, mas, apercebi-me que esta era a estratégia mais eficiente para garantir uma rápida formação de grupos. Além disso, as fichas de apoio continham grupos de alunos que poderiam trabalhar os mesmos objetivos, algo que foi confuso no início, mas progrediu bem e teve bons resultados nas últimas etapas. Quanto às transições de estação ou à reunião rápida, acabei por utilizar só o apito, algo pouco inovador e que nem sempre funcionava para esta turma. Apesar de no final do ano sentir que tinha mais controlo da turma, ainda existiam alguns alunos mais resistentes a estes momentos de organização que acabavam por prolongar a prática. Deveria ter variado mais este sinal conforme a situação que fosse necessária e deveria ter procurado formas mais inovadoras para incentivar os alunos (Onofre, 1995) e agilizar estes períodos. Uma estratégia que foi utilizada para as transições, foi colocá-las na ficha de apoio à aula, algo que como foi pouco rotinado acabou por ter pouca eficácia. Por fim, também utilizei muito poucas vezes os alunos para ajudar a montar o material. De certa forma, ser eu a montar o material, no início da aula, acabava por ser uma rotina libertadora de stress e que permitia garantir que o material estava montado a tempo. Isto, embora fosse bom para mim, não era bom para os alunos, pois estes precisam de criar estes hábitos de responsabilidade, especialmente nas sessões de início do ano (Onofre, 1995). Já na arrumação do material, passei a planear mais estes momentos e acabei por utilizar mais vezes os alunos durante o ano. Contudo, faltou maior controlo e maior calma durante estes momentos para garantir a segurança de todos e que tudo ficava bem arrumado. Algo que Onofre (1995) afirma ser importante para uma boa arrumação é um "(...) comportamento dinâmico de entusiasmo e incitamento nos momentos de organização (...)" (p.86) algo que nem sempre fui capaz de conseguir.

Relacionado com o posicionamento, o controlo da turma também foi bastante difícil no início do ano, tanto devido ao posicionamento menos correto como à falta de organização nas tarefas da aula. Além disso não fui capaz de desenvolver a minha voz para conseguir controlar à distância os vários grupos, sendo este aspeto mais evidente nas aulas de exterior. Por este motivo, acabava por me deslocar sempre bastante durante a aula para garantir que os alunos sentiam a minha presença nas várias estações. A exceção a esta minha postura apenas se verificava nas aulas de Ginástica, onde permanecia nas estações onde os alunos precisavam de maior ajuda. Mais uma vez, aqui faltou desenvolver a autonomia dos alunos para que pudesse aplicar estas estratégias com mais sucesso. Também faltou ser muito mais assertivo no controlo da turma, por exemplo, parando a aula para reorganizar ou acalmar os alunos. Por fim, uma boa estratégia para ajudar nestas competências de organização e para ajudar os alunos a refletir, seria avaliar

os momentos de atraso ou os momentos de organização e apresentar aos alunos os diferentes tempos para percebermos quanto tempo de aula perdíamos, aumentando o grau de consciencialização e responsabilização como Onofre (1995) sugere.

A promoção da disciplina durante a aula também acabou por ser difícil devido aos problemas enunciados na instrução, organização e adequação das situações de aprendizagem. Outros dois aspetos muito importantes, de acordo com Onofre (1995), que também faltaram, foi a participação direta dos alunos na elaboração e cumprimento das regras de funcionamento assim como fazer estes reconhecerem como positivo o cumprimento destas mesmas regras. Isto iria ajudar a responsabilizar mais os alunos pelas suas ações e poderia ter resultado em mais tempo de prática e menos tempo de remediação dos comportamentos fora de tarefa ou de indisciplina. Além disso, como já foi mencionado, também tive alguns problemas com a consistência da aplicação dos aspetos organizativos, algo que acabou por tirar credibilidade às regras de funcionamento. Na área da remediação da indisciplina também tive muitas dificuldades. Houve muitos comportamentos problemáticos a corrigir ao longo do ano, sendo que no início do ano evitava aplicar castigos por acreditar que conseguia chegar aos alunos com uma conversa e por não lhes querer retirar os momentos de aprendizagem. Estas conversas foram eficazes com poucos alunos, mas tiveram que ser frequentes com outros e não foram nada eficazes com outro pequeno grupo de alunos. Nestas conversas, tentei seguir os procedimentos salientados por Onofre (1995), como por exemplo, relacionar esse comportamento e o seu efeito, realizar a conversa de uma forma mais privada e ir procurando uma resolução mais gradual. Nos dois últimos grupos de alunos onde as conversas não foram eficazes ou foram frequentes, eram alunos que perturbavam bastante nos momentos de instrução, não cumpriam com as regras de funcionamento atribuídas em cada estação, interferiam com a prática dos colegas e realizavam atividades que não eram solicitadas, algumas com algum grau de risco. Para estes alunos, foram desenvolvidas algumas estratégias que infelizmente não tiveram a consistência e assertividade necessárias. A primeira foi sentá-los durante cinco minutos num canto da aula sem poderem praticar. Esta medida resultou na primeira ou segunda aplicação, mas depois perdeu o efeito, porque os alunos perceberam que iriam regressar rapidamente à aula. Tentei aumentar o tempo de ausência na prática, mas também não resultou. A segunda estratégia, já aplicada no final da 3ª etapa e na 4ª etapa, foi conversar com a diretora de turma e informar os encarregados de educação dos comportamentos dos alunos, algo que teve impacto em alguns alunos. Isto, apesar de já ter conversado com os encarregados de educação destes alunos mais agitados, nas reuniões no início de cada período, e ter pedido

a sua colaboração para melhorarmos estes comportamentos. Através de conversas com a diretora de turma, foi possível combinarmos que durante as horas de Formação, esta também ajudasse a controlar estes alunos mais agitados, visto que a minha disciplina não era a única com estes problemas. Isto também teve algum impacto, mas pouco efeito de uma forma geral.

No clima da aula senti que realmente trabalhei as competências propostas para a minha formação, embora perceba que nem tudo tenha sido feito com eficácia e diversidade. Relativamente ao clima relacional entre os alunos tentei sempre utilizar uma formação de grupos diversificada e orientar os alunos para a importância do trabalho em grupo. Até porque "Só se aprende as vantagens de trabalhar em grupo e conviver em grupo, vivendo situações de trabalho e convivência em grupo" (Onofre, 1995, p.93). Também utilizei algumas situações de formação de pares heterogêneos e homogêneos para se ajudarem nos respetivos objetivos, especialmente na Ginástica e Voleibol. Infelizmente também diminuí algumas vezes a exigência das tarefas e fui menos assertivo na instrução para ir ao encontro da agenda social dos alunos. Contudo, isto pode pôr em causa a aprendizagem dos mesmos. Por outro lado, os professores para decretarem tarefas de instrução e gestão de uma forma produtiva e sucedida, têm que perceber e ter em consideração as complexas inter-relações entre os alunos pois estas têm o potencial de subjugar até as melhores instruções e gestões (McCaughtry, Tischler e Flory, 2008). Não posso dizer que estas estratégias não provocaram melhorias na cooperação dos alunos, contudo também não posso dizer que houve uma melhoria muito significativa nestas competências. Faltou utilizar estratégias e atividades mais variadas, algo que deverei estudar para ter um maior repertório a utilizar durante as aulas. Na relação entre aluno e professor, como já foi mencionado anteriormente, faltou alguma assertividade no cumprimento de algumas medidas, algo que acabou por afetar o respeito dos alunos por mim. Nas restantes competências tentei ser sempre preocupado com os alunos e as suas aprendizagens, distribuir a atenção de forma justa (de acordo com as suas dificuldades também), procurar ter a confiança dos alunos e estar atento aos seus interesses pessoais. A relação aluno-professor pode ser melhorada quando os alunos se sentem acarinhados pelos professores ou sentem que são tratados com equidade (McCaughtry, Tischler e Flory, 2008). Os mesmos autores também afirmam que os alunos tendem a empenhar-se mais quando sentem preocupação da parte do professor. Também tentei ao máximo tratar os alunos de igual modo e mostrar confiança nas suas capacidades, algo que senti ter um impacto positivo no empenho de alguns alunos. Na relação entre o aluno e as tarefas, como também já foi mencionado, faltou algum conhecimento e melhor planeamento nas

situações de aprendizagem. Estas nem sempre foram diversificadas ou estiveram adequadas às necessidades dos alunos, especialmente dos alunos com melhores competências. Além disso, o processo de conseguir que os alunos atribuíssem significado às aprendizagens também foi débil. Para isto volto a reforçar o estudo das matérias que é necessário, especialmente a um nível mais iniciante. Outra lacuna foi a definição dos limites da tarefa ou a diminuição da ambiguidade na explicação da tarefa para limitar as respostas dos alunos, algo que também influencia a disciplina na aula. Isto tem que ser melhor planeado de forma a aumentar o tempo potencial de aprendizagem. O professor estabelece uma tarefa, com um objetivo e uma ordem específica à qual os alunos vão ter uma resposta que vai testar os limites desta tarefa pelas mais variadas razões como, por exemplo, procurar diminuir as exigências da tarefa ou procurar tornar a tarefa mais interessante. É a tarefa que vai direcionar e organizar os alunos durante a ação (Hastie e Siedentop, 1999). Uma estratégia que tentei usar para diminuir a ambiguidade foi a melhor definição e explicitação dos critérios de êxito. Também procurei informar-me das opiniões dos alunos e realizar algumas mudanças para que houvesse mais empenho e mais aprendizagem nas tarefas apresentadas. Por fim, também tentei demonstrar sempre grande entusiasmo durante a aula, algo que por vezes tinha um efeito perverso, como foi salientado nos processos de reflexão após a aula. Muitas vezes este entusiasmo era excessivo e provocava mais agitação desnecessária nos alunos.

Relativamente aos estilos de ensino, apenas os estilos por Comando e por Tarefa foram mais intencionais, sendo que o de Autoavaliação também foi trabalhado, mais na última etapa. A reflexão sobre os estilos de ensino e a sua operacionalização é fulcral para o ensino pois é aquilo que vai garantir a congruência entre as ações do professor, ações dos alunos e intenções de aprendizagem (Mosston e Ashworth, 2008). De acordo com estes autores, é necessário refletir sobre uma cadeia de decisões acerca de três momentos relativos ao planeamento, operacionalização e reflexão pós aula, respetivamente: pré-impacto, impacto e pós-impacto. Estas tomadas de decisões com a devida reflexão sobre os objetivos iria ajudar a minha instrução (Mosston e Ashworth, 2008). Houve mais dificuldades na fase de pré-impacto, pois não tinha, nem consegui adquirir conhecimentos para estruturar esta fase devidamente, acabei por não aplicar estilos de ensino que potenciavam mais a aprendizagem dos alunos. Além da falta de conhecimento, a falta de controlo na turma também não era a melhor condição para aplicar estilos de ensino mais divergentes e que necessitassem de maior autonomia. Por outro lado, esta afirmação também me permite refletir que se pudesse e conseguisse ter preparado e utilizado estes estilos de ensino mais divergentes, talvez os problemas de controlo da turma

desaparecessem através do aparecimento do desafio e da aprendizagem. Até porque os estilos de ensino permitem isso mesmo, permitem criar o equilíbrio entre a tomada de decisão ser feita apenas pelo professor ou apenas pelo aluno (Mosston e Ashworth, 2008). Desta forma, este é um aspeto onde devo concentrar os meus estudos no futuro para, como já foi mencionado, ligar as intenções de aprendizagem aos alunos, ao meu ensino e às ações que os alunos têm que desenvolver na aula. Esta articulação irá potenciar o processo de ensino-aprendizagem e garantir que os alunos aprendam mais e melhor. Um exemplo desta reflexão é, por exemplo, quando decidi juntar alunos aos pares na Ginástica ou no Voleibol de forma a ajudarem-se uns aos outros. Deveria ter estudado mais o estilo de ensino recíproco de forma a preparar, por exemplo, fichas de apoio para que os alunos soubessem para onde olhar, que tipo de correções fazer e como poderiam ajudar os seus colegas. Estas fichas de apoio poderiam até ser diferenciadas por aluno de forma a cada um trabalhar apenas as suas necessidades.

As autoscopias permitiram grande parte das reflexões previamente apresentadas. Esta estratégia aplicada sempre a seguir aos momentos de aula, tinha como objetivo fazer um balanço dos vários conteúdos/competências demonstrados, especialmente relativos às técnicas apresentadas por Onofre (1995). Ou seja, muitas vezes estas reflexões eram feitas com base nas quatro dimensões de instrução, organização, disciplina e clima, articuladas posteriormente com o planeamento, estilos de ensino, avaliação ou outros conteúdos, sempre que possível. Um exemplo das soluções que foram encontradas com esta estratégia, foi por exemplo a nível dos grupos que eram mudados após ter refletido que não resultavam, mudanças nos objetivos que percebi que eram muito ou pouco ambiciosos ou situações de aprendizagem que pensei para a unidade de ensino e que percebi que afinal não iam resultar. Além disso, as autoscopias também me permitiram perceber que erros é que estava a voltar a fazer ou que dificuldades já estava a ultrapassar, tornando-se nisto uma fonte de motivação ou de controlo. O núcleo de estágio foi essencial para este processo. Além de participarem nestas reflexões com as suas observações externas à aula, também pude observar as aulas da minha orientadora e da minha colega que resultavam muitas vezes em estratégias que poderia aplicar, situações que deveria evitar ou na aprendizagem de conteúdos onde ambas tinham mais conhecimento do que eu. Além disso, estas aulas também me permitiam treinar a observação e a capacidade de diagnóstico, ao mesmo tempo que estudava os níveis das matérias dos PNEF. O núcleo de estágio também me fazia questionar sobre as opções tomadas para a aula de forma a refletir se seriam as melhores. Por exemplo a nível dos objetivos onde muitas vezes percebi que poderiam ser demasiados, complexos ou simples para cada aluno. Outro exemplo foi

nas várias estereotípias motoras e linguísticas que tinha/tenho, algo que causava a distração de alguns alunos e tentei ir modificando ao longo do ano. O núcleo também me ajudou na avaliação ao discutirmos o desempenho de alguns alunos e se poderíamos ou não considerar que conseguiram alcançar competência durante a aula. Estas reflexões são um exemplo da importância destes momentos, contribuindo para melhorar o meu conhecimento pedagógico assim como a observação.

Outra atividade a realizar pelos estagiários é a semana como professor a tempo inteiro (PTI) onde temos como principal objetivo passar pela experiência de um horário completo de 22 horas letivas. Para esta semana, decidi escolher duas turmas de 2º ciclo e duas turmas de secundário. Do 2º ciclo escolhi dois quintos anos, e do secundário escolhi um 10º ano e um 11º ano, devido aos objetivos diferentes que cada ano tem. Esta escolha foi feita com base na disponibilidade dos horários relativamente ao estágio, mas principalmente devido às características e à experiência em dois ciclos diferentes da minha turma. Outro aspeto que teve influência foi escolher diferentes professores em cada turma para poder analisar mais estratégias ou ideias sobre o ensino. Após ter escolhido as turmas iniciei o processo de recolha de informação onde procurava saber o número de alunos da turma, se havia preferência nas matérias a abordar, que níveis ou objetivos deveria preparar, entre outras informações relevantes. É de salientar que decidi abordar todas as matérias sugeridas pelos professores, mesmo tendo dificuldades (como por exemplo a Dança ou o Futebol), e que apenas um professor decidiu entregar-me a formação dos grupos para a Bola ao Fundo e Futebol devido à diferenciação de objetivos. Isto por ser importante dar continuidade ao trabalho de planeamento realizado pelos professores de forma a trabalhar as necessidades dos seus alunos. Após estas informações foi possível realizar o meu próprio planeamento tendo em conta os objetivos propostos para esta semana.

Relativamente ao 2º ciclo foi-me aconselhado: ter instruções mais curtas, utilizar competências e/ou critérios de êxito mais simples e utilizar mais formas de jogo ou percursos no aquecimento, algo que decidi seguir. Isto foram momentos que correram bem e que permitiram um bom desenvolvimento das minhas competências de instrução e planificação do aquecimento, algo que pude utilizar no futuro. Um exemplo de critérios de êxito mais simples é a pega da raquete no badmínton, o toque de dedos no voleibol ou como deveria ser feito o salto no boque (dois pés). Quanto ao aquecimento, utilizei mais o percurso até por proporcionar um bom momento de treino da resistência e outros padrões motores importantes. Ao nível do planeamento, acabei por utilizar alguns dos exercícios

utilizados por mim na turma onde lecionei Educação Física, mas em alguns casos mais simplificados. Por exemplo, baixava a rede no voleibol, utilizava 1+1 com um dos alunos a atirar a bola ao ar em vez de terem que continuar em toque de dedos, realizava 2x0 em vez de 2x1 no futebol, entre outras adaptações. Quanto às aulas dadas, senti bastante facilidade no controlo da turma e nas formas de organização para explicar os exercícios, muitas vezes por ter utilizado jogos lúdicos para as questões de organização (ex.: quem é o mais rápido a sentar na linha de andebol? ou quem é o grupo a sentar mais rápido para trocarmos de estação?). Também tive bastante facilidade em observar e fornecer *feedback*, muito por já ter passado e visto estas situações na turma por mim lecionada. Todo o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo feito até este momento mostrou-se muito positivo e inclusive foi elogiado pelos dois professores do 5º ano. Consegui, na grande maioria das vezes, fornecer um *feedback* prescritivo e consegui completar os ciclos de *feedback* com regularidade. A única dificuldade é que, como não conhecia o nome dos alunos muitas vezes tinha que me deslocar até ao local para corrigir o aluno. Por fim, um aspeto que não correu tão bem no 2º ciclo, foram os exercícios de Futebol numa das turmas que poderia ter sido mais diferenciado para o nível dos alunos, e uma das aulas de 45 minutos em que devido à chuva, apesar de ter adaptado com algum sucesso a aula, não pude trabalhar muitas competências que tinha planeado.

Nas turmas de secundário, a instrução já pôde ser algo mais complexa. Tentei orientar os alunos para objetivos específicos dos níveis e tive mais facilidade na sua articulação com a avaliação. Apesar disto, foi-me sugerido explicitar os níveis por completo em vez de só mencionar os objetivos para aquela aula, de forma a que os alunos tivessem uma visão mais global do nível. Infelizmente, na outra turma foi-me informado que os alunos não estavam muito familiarizados com os níveis e apesar de ter tentado, rapidamente percebi que havia pouco ou nenhum conhecimento dos mesmos. Apesar disto, tentei orientá-los para objetivos específicos dos níveis a trabalhar. A nível do planeamento já pude experimentar alguns exercícios com mais complexidade, como por exemplo o serviço com receção, passe e remate no Voleibol, competências de nível elementar na Patinagem ou desafiar à realização de figuras de acrobática com alguns elementos de ginástica de solo. Estes exercícios correram bem, tendo sido executados com algum sucesso e permitiram desenvolver o acompanhamento destas situações "novas" para mim. Contudo, neste acompanhamento apresentei algumas dificuldades, como por exemplo, a nível do *feedback* ou da adaptação das tarefas. Como existiam alguns alunos que já dominavam muito bem estas matérias, acabei por não estar suficientemente preparado para corrigir aspetos mais específicos das matérias ou adaptar para que se

tornassem mais desafiantes. Um exemplo foi no Voleibol onde já existiam alunos federados com um nível bastante bom e em vez de trabalharem a receção orientada para o passador ou o 2º toque para a finalização, tentei corrigir mais a nível do remate em suspensão visto que já dominavam as competências anteriores. Outra dificuldade foi no Futebol, onde não consegui criar exercícios desafiantes para os alunos, tendo sido observado alguma desmotivação por parte dos alunos, algo que decidi combater através da troca de equipas e da definição de objetivos específicos por aluno. Curiosamente também tive bastante facilidade no controlo destas turmas. Acredito que isto tenha ocorrido por ser um professor novo para estes alunos e ter demonstrado alguma assertividade durante o decorrer da aula. Além disso, evitei as instruções longas de forma a não promover os comportamentos fora da tarefa, algo que não conseguia com a minha turma. Por fim, também consegui promover o trabalho autónomo em alguns alunos onde lhes indicava as competências a trabalhar, como poderiam trabalhar e que competências poderiam trabalhar a seguir. Um exemplo disto foi a patinagem ou as ginásticas, onde consegui explicitar bem os objetivos para grupos ou alunos individuais e explicitar as estratégias a utilizar. Mais especificamente, na patinagem, foi possível colocar alunas a trabalhar só o quatro ou o carrinho com progressões junto à parede primeiro e depois passarem para o percurso ou o deslize de costas e o salto de um pé para dois com progressões semelhantes.

De uma forma geral, esta semana permitiu-me trabalhar competências importantes para o ensino, salientando a instrução, o posicionamento, o deslocamento, o controlo à distância, o *feedback* e ciclo de *feedback*. Além disso, como em alguns casos tive aulas seguidas, também foi um momento muito importante para incluir os alunos na montagem e arrumação do material, algo que foi feito com algum sucesso, especialmente nas turmas de secundário. Outra competência que desenvolvi a partir desta semana foi que, como só uma turma não trocava de espaço, acabei por ter que desenvolver planeamentos para diferentes espaços, assim como diferentes organizações. Isto obrigou-me a refletir sobre mais e melhores formas de organizar a unidade de ensino e como transferir conteúdos de uma aula para outra, caso isso fosse possível. A semana de PTI teve um impacto bastante positivo na minha formação pois além de me ter dado a possibilidade de trabalhar com realidades diferentes, também me permitiu discutir e ser aconselhado por professores com diferentes experiências. Ajudou-me, também, a desenvolver maior conhecimento dos jogos desportivos coletivos e da dança, por ter aprendido a ensinar Salsa. Outro aspeto foi a articulação com a aptidão física, que também consegui melhorar nestas aulas. Além disso, o *feedback* positivo e prescritivo dado no final desta semana, por estes quatro professores, também me motivou a conseguir melhorias na minha turma.

2.2. Acompanhamento da direção de turma

Segundo o Guia de Estágio (2015/16, p.15), a área 4 "(...) visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade". Além disso também é importante para desenvolver "(...) competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico do grupo-turma" (Guia de Estágio, 2015/16, p.15)

Nesta área, acompanhei a turma onde lecionava Educação Física e a sua respetiva Diretora de Turma. Entre as várias atividades auxiliei a diretora de turma nas várias exigências desta área, de forma a melhorar as minhas competências, e para que pudesse contribuir de uma forma positiva para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Tendo em conta as várias funções de um diretor de turma, as competências a desenvolver na minha formação foram divididas por três áreas, conselho de turma, alunos e EE. O diretor de turma assume-se como decisor, gestor e coordenador na resolução das várias necessidades de cada contexto, em colaboração com a equipa pedagógica onde está integrado (Favinha, Góis e Ferreira, 2012). Estes mesmos autores defendem que o diretor de turma deve liderar esta equipa pedagógica promovendo reflexões e ações conjuntas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que gere as interações entre a escola e a família.

Começando pelo Conselho de Turma, este desempenha "(...) as competências de organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma e a articulação entre a escola e as famílias, sendo coordenado pelo diretor de turma" (Favinha, Góis e Ferreira, 2012, p.9). Dentro das atividades do Conselho de Turma, participei em três tipos de reuniões onde pude analisar a interação entre o conselho de turma e refletir sobre a sua importância para os alunos. A primeira reunião decorreu no dia 10 de setembro, cujo propósito foi dar a conhecer os vários professores da turma, realizar uma breve caracterização da turma e dar a conhecer o Programa Educativo Individual (PEI), sendo esta análise e caracterização sugerida por Favinha, Góis e Ferreira (2012), e importante de se manter ao longo do ano. Estes mesmos autores ainda referem que não é eficaz ou eficiente ensinar uma turma sem primeiro conhecê-la. O segundo tipo de reuniões denominadas reuniões de avaliação intercalar, já ocorreram duas vezes ao longo do ano, a meio do primeiro e do segundo período, e contava com a presença dos delegados da turma e com o representante dos EE. Nestas reuniões, era realizado um balanço do aproveitamento e comportamento dos alunos, definição de estratégias para melhorar o seu

rendimento e comportamento e elaboração/atualização do Plano Anual de Atividades da Turma. Um exemplo das estratégias encontradas nestas reuniões foi ao nível da planta da sala de aula. Neste caso, onde existissem alunos mais problemáticos alterava-se a planta da sala de aula para evitar mais comportamentos fora da tarefa. Também se procurava alterar a planta da sala de aula de forma a colocar alunos de diferentes níveis em algumas matérias para os alunos com mais dificuldades poderem ter ajuda. Na primeira reunião deste género, apresentei o Estudo de Turma apesar de estar ligeiramente incompleto por não ter o estudo sociométrico devidamente pronto. Este estudo acabou por ser apresentado mais tarde e por ser um instrumento útil a considerar na formação de grupos e momentos de instrução das aulas de Educação Física e, na realização da planta da sala de aula para as outras disciplinas, apesar de estas terem sido várias vezes trocadas ao longo do ano. O último tipo de reunião foram as reuniões de avaliação que decorriam no final de cada período. Nestas reuniões eram verificadas as classificações dos alunos, o seu comportamento e as necessidades de Plano de Apoio Pedagógico Individual (PAPI) para os alunos. Também eram analisadas as classificações inferiores a três, especialmente a Português e Matemática, e era feita uma análise geral do comportamento dos alunos, salientando alguns alunos que se destacavam de forma positiva e de forma negativa. Também foram arranjadas estratégias no sentido de melhorar o comportamento da turma ou de alunos específicos. Outro aspeto analisado foi o número de faltas e quais eram os casos mais preocupantes a ter em atenção. Por fim, também eram analisados os PEI e os PAPI para perceber os desenvolvimentos do aluno com NEE ou perceber com que grau os PAPI estavam a ser cumpridos/eficazes. Tanto as reuniões de avaliação como as de avaliação intercalares são importantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois permitem refletir sobre onde está o aluno e se é necessário intervir ao nível do planeamento, dos apoios ou se é necessário realizar adaptações ao ensino. Deste modo, o diretor de turma deve assegurar "(...) a monitorização da eficácia das medidas educativas implementadas para reorientar o trabalho pedagógico a efetuar com os alunos" (Pereira, 2008 citado em Favinha, Góis e Ferreira, 2012, p.9).

Para as reuniões do conselho de turma, eu e a diretora de turma dos alunos onde lecionei Educação Física, utilizávamos o horário de direção de turma para prepararmos as informações a apresentar. Exemplos dessas informações são: a caracterização da turma, a análise das classificações inferiores a três e as faltas dos alunos. Apesar de nem sempre ter conseguido ajudar a diretora de turma, por outras responsabilidades do estágio ou porque a professora preferia realizar algum do trabalho em casa, senti que contribuí de uma forma positiva para facilitar o tratamento da informação. Mais importante que isso,

senti que desta forma ambos podíamos ter mais conhecimento sobre os alunos e utilizar esta informação para orientá-los para o caminho certo. Por exemplo: com quem é que os alunos poderiam estudar, que alunos estavam a faltar mais e a que disciplinas e perceber o porquê. Também era nestas reuniões que transmitíamos informações dos EE aos professores, caso o representante dos EE não estivesse disponível.

Após estas reuniões, ajudava a diretora de turma a realizar a Ata da mesma, fornecendo informações através dos apontamentos que recolhia. Mais uma vez, nem sempre consegui ajudar de uma forma completamente eficaz nesta atividade, pois muitas vezes o trabalho a realizar era levado para casa pela DT. Contudo deveria ter demonstrado mais iniciativa para realizar estas atas de forma a perceber como executar esta tarefa mais burocrática e informativa. Apesar disto, a orientadora propôs que fizéssemos uma das atas de uma reunião de avaliação. Esta tarefa foi útil para refletirmos sobre que informações são importantes enquadrar neste documento e especialmente útil a nível da escrita mais formal, algo que não tenho muito desenvolvido.

Outras reuniões importantes em que participei, mas que não estão diretamente relacionadas com o conselho de turma foram as reuniões de diretores de turma realizadas em cada período. Estas reuniões eram conduzidas pela coordenadora dos diretores de turma e serviam para orientar as tarefas dos professores para as várias reuniões de avaliação, para informar sobre mudanças na legislação ou outras diretrizes importantes na escola e para refletir com os diretores de turma sobre o que estes podiam fazer com os alunos, com os EE e com as aulas de formação. O coordenador dos diretores de turma assume um papel muito importante no acompanhamento e orientação a nível pedagógico e organizativo dos diretores de turma (Favinha, Góis e Ferreira, 2012). Obviamente estas reuniões foram bastantes úteis para aumentar o conhecimento desta área, o qual era bastante diminuto e para ajudar a organizar de uma forma mais eficaz e eficiente todas as restantes tarefas de diretor de turma. Além disso, este trabalho não é consensual entre todos os professores, sendo por vezes um bom espaço de reflexão também.

Relativamente aos EE, Estanqueiro (2010, as cited in Favinha, Góis e Ferreira, 2012) afirma que "(...) uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos e reforça a confiança entre todos, previne a indisciplina na sala de aula e fomenta o rendimento escolar dos discentes" (p.15). Nesta área, participei no horário de atendimento sempre juntamente com a diretora de turma. Ao longo do ano houve várias marcações com os EE por diversos motivos: a impossibilidade de os EE estarem presentes na reunião de EE, a contextualização e responsabilização pelos PAPI, o comportamento e

outros casos de disciplina e o interesse de alguns EE em acompanharem o processo dos seus educandos. Todos estes momentos permitiram analisar e discutir as estratégias utilizadas pela diretora de turma para conversar com os EE. Apesar da maioria dos casos serem de fácil resolução, houve outros casos onde foi necessária a presença de outros professores devido a comportamentos de indisciplina presenciados na sala de aula. Neste sentido, um bom professor ajuda e coopera com os EE no sentido de participarem mais no processo educativo dos seus educandos (Favinha, Góis e Ferreira, 2012). Para estas reuniões, também tentava levar bastantes informações para auxiliar a diretora de turma a informar os EE como por exemplo: as faltas de material ou presença, informações sobre os apoios, entre outras. Como já foi referido, outro momento de contacto com os EE foram as reuniões no início de cada período. Estas três reuniões tiveram propósitos diferentes no que se refere à minha participação. A primeira reunião foi de apresentação da diretora de turma, do horário de atendimento e apresentação e discussão de algumas normas da escola, questionadas pelos EE. Também foi o meu primeiro contacto com os EE, onde alguns vieram falar comigo no final desta reunião para explicitar as preocupações com os seus educandos, onde poderia intervir ou que sugestões lhes poderia dar. Em retrospectiva, tudo isto me pareceu um pouco assustador no início, contudo à medida que ia tendo maior conhecimento dos alunos foi mais fácil nas restantes reuniões ter uma conversa mais prescritiva com os EE sobre como poderiam ajudar ou o que os seus educandos poderiam fazer. Na segunda reunião de EE, foram apresentados alguns resultados das classificações dos alunos, assim como a análise das faltas e do comportamento dos mesmos. Nesta reunião já houve um maior debate acerca do tipo de comportamentos que os alunos demonstravam, que estratégias poderiam ser utilizadas e como os EE poderiam ajudar, sendo estas informações e estratégias importantes para integrar os EE no processo de ensino-aprendizagem e potenciar as aprendizagens dos alunos (Favinha, Góis e Ferreira, 2012). Contudo, ainda houve bastante resistência de alguns EE em perceber ou aceitar os comportamentos menos corretos dos seus educandos, algo que levou tempo e muita interação com os mesmos. Também foi o primeiro momento onde tive que discutir a importância da Educação Física e do seu currículo devido às baixas classificações atribuídas no primeiro período. Muitos EE ficaram surpresos pelas classificações terem descido tanto comparativamente ao ano anterior e muitos atribuíam o significado de lazer à disciplina. Acabei por utilizar o currículo de Educação Física e as evidências que mostram o impacto que esta disciplina pode ter no presente e no futuro dos alunos, algo que, apesar de não ter sido completamente aceite na altura, penso que foi melhorando devido ao trabalho posterior que foi feito com os alunos. A última reunião, apesar de ter sido bastante

semelhante à segunda reunião com os EE, eu acabei por ter um papel diferente pois neste momento alguns EE já estavam interessados em saber como poderiam os seus educandos recuperar as classificações, o que precisavam para o nível três, quatro ou cinco e que possibilidades havia de apoio aos seus educandos. Além de ter sido uma boa oportunidade para integrar os EE na educação dos seus educandos, também foram ótimos momentos para eu próprio refletir sobre os alunos em questão e perceber como todos deveríamos trabalhar para o aluno atingir a classificação ideal. Além destas interações mais pessoais, interagi pouco nas reuniões, tendo apenas auxiliado a diretora de turma com a organização da informação. Aqui, também podia ter existido mais iniciativa para apresentar uma parte ou a totalidade da reunião, visto que acabava por ter conhecimento dos assuntos discutidos na mesma. Contudo, foram momentos muito importantes para integrarmos os EE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, especialmente a nível do trabalho autónomo em casa, da perceção do trabalho efetuado na aula e da disciplina onde foram discutidas várias estratégias. Estas informações adquiridas nas reuniões e no horário de atendimento acabaram por ajudar também em alguns momentos das aulas de educação física, pois ficava com uma noção mais global dos alunos sendo isto útil para a construção do clima relacional e da formação de grupos.

Outros dois momentos de interação com os EE que considerei um ponto bastante positivo na minha formação foi a presença dos EE nas visitas de estudo e em alguns momentos nas aulas de formação. A sua presença nas visitas de estudo foi útil para discutirmos acerca da sua perceção sobre a escola e sobre o ensino e para ajudar a controlar a turma visto que esta era bastante agitada. A sua participação nas aulas de formação também foi um ótimo momento de aprendizagem, pois ambos os EE foram falar de rotinas de cooperação e de organização, algo que é importante durante a escola e para o futuro dos alunos. Além disto, também aprendi algumas estratégias para englobar os EE na comunidade educativa, algo tão importante para os alunos terem experiências diferentes, assim como para os EE observarem o processo ensino-aprendizagem a partir da sala de aula. Esta aproximação da comunidade à escola é defendida por Favinha, Góis e Ferreira (2012) devido ao impacto positivo que tem no processo educativo dos alunos.

Quanto à área dos alunos, auxiliei a diretora de turma no levantamento e justificação de faltas no sistema de gestão “Inovar” durante o horário de direção de turma. Neste horário também era definido o que iria ser abordado na disciplina de Formação, tentando seguir o planeamento proposto para a disciplina. Foi ainda possível conduzir parte de algumas aulas, algo que era planeado entre mim e a diretora de turma conforme o tema a abordar

para essa aula. Infelizmente, durante a minha formação não houve mudanças significativas nesta subárea, além de ter melhorado o conhecimento relativamente ao processo de gestão de conflitos e discussão de estratégias na aula de formação para melhorar o rendimento e comportamento dos alunos, algo que fui aprendendo através do acompanhamento da diretora de turma. Poderia ter demonstrado mais iniciativa para planejar e conduzir uma aula completa de formação, até porque os temas abordados nesta disciplina muitas vezes eram contextualizados com aprendizagens das aulas de educação física. Alguns exemplos de tópicos são o contraste entre o *bullying* e a necessidade de saber cooperar e ajudar os colegas, a alimentação saudável, o tabagismo, alcoolismo e outros vícios que também eram abordados na disciplina. Apesar de ter utilizado estes momentos para fazer referência à disciplina, isto podia ter sido um processo mais bem planeado e mais potenciador para as aprendizagens. Outros momentos com os alunos, que também me permitiram conhecê-los melhor, foram as visitas de estudo em que participei ao longo do ano. Todos estes momentos serviram para criar uma melhor relação aluno-professor, e poder retirar informações para utilizar na formação de grupos ou nos momentos de instrução. Além disso, aproveitava estes momentos para os orientar para algum objetivo específico ou para discutir o que precisavam para atingir um determinado nível ou classificação.

Como já foi descrito, a área 4 foi bastante útil para um melhor planeamento e para uma melhor gestão do clima, especialmente a nível da relação aluno-aluno e aluno-professor. Pude ir ao encontro do guia ao melhorar o conhecimento sobre os processos de acompanhamento pedagógico dos alunos e perceber estratégias para desenvolver a relação entre a escola e o meio. A nível do planeamento ajudou na formação de grupos e nos aspetos organizativos da aula, reforçando a responsabilização face às regras de funcionamento em qualquer sala de aula. Também ajudou a conhecer melhor os alunos e perceber que alunos tinham comportamentos menos adequados juntos. Também se pode dizer que ajudou na condução pois houve momentos onde pude orientar os alunos para objetivos específicos e isto acabava por facilitar o acompanhamento durante a aula.

2.3. Desporto Escolar

Outra atividade de lecionação que pude experienciar, foi o acompanhamento de uma equipa/grupo de desporto escolar. Para esta área o Guia Pedagógico (2015/2016, p.3) define que devemos "coorganizar e promover o ensino e treino do Desporto Escolar." Neste sentido, o núcleo que acompanhei foi o de Voleibol feminino do escalão de Infantis B. Como não tinha experiência nesta modalidade, em Jogos Desportivos Coletivos, e com jovens desta faixa etária (11- 12 anos), este núcleo pareceu-me o mais acertado para desenvolver muitas das competências onde tinha dificuldades.

O Desporto Escolar é:

(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo" (Decreto-lei nº 95/91. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série - nº 5 – 26 de Fevereiro).

Nestas práticas, devem ser integradas as dimensões do ensino, do treino, da recreação e da competição. Além disso, como é mencionado no Programa de Desporto Escolar (2013-2017), estes grupos-equipas são muitas vezes a única forma de "(...) prática desportiva formal, não formal ou informal (...)" (Ministério da Educação, n.d., p.6) a que os alunos conseguem aceder. Isto acontece por esta prática ser gratuita e permitir que todos os alunos possam ter uma igual oportunidade de experimentar. Este programa também salienta o desenvolvimento de valores como a responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância e respeito. Além destes valores, Massoni (2011) também menciona que estas atividades ajudam a aumentar a autoestima e melhora a perceção sobre si próprio. O mesmo autor também refere que, estas atividades mantêm alguns alunos mais críticos afastados das ruas e ensina-os a controlar os seus comportamentos. Este último autor também menciona os aspetos positivos destas atividades para o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a escola, para melhorar as notas e para desenvolver os aspetos sociais, dado que os alunos conhecem sempre imensos colegas nestes grupos-equipas. Por fim, também é mais um momento de promoção da prática de atividade física cujos valores já são baixos durante a adolescência (Lubans, Morgan e McCormack, 2011). Claro que, para tudo isto acontecer, deve partir-se de um planeamento e acompanhamento eficaz por parte do professor titular.

Neste sentido, o Voleibol é uma modalidade de aposta na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, existindo continuidade neste núcleo, ano após ano. A

proximidade de dois clubes de Voleibol com alguma influência também é relevante, tendo em Oeiras o Clube de Voleibol de Oeiras e na Parede o Clube Nacional de Ginástica. Estes clubes ajudam a enriquecer o contexto desportivo desta comunidade, onde muitos dos alunos da escola são atletas destes clubes. Como foi mencionado acima, estes núcleos além do objetivo competitivo, também reforçam o conhecimento da modalidade e a formação pessoal dos alunos através dos momentos de treino e recreação.

O núcleo de infantis B da EBSC participou no quadro competitivo regional da zona de Amadora – Cascais – Oeiras e outros torneios da Associação de Voleibol de Lisboa (AVL). Como também tínhamos rapazes no núcleo, foram realizados alguns torneios fora do quadro competitivo para que estes alunos ou outros alunos com mais dificuldades pudessem ter um momento para desenvolver competências relacionadas com os aspetos mais competitivos. É de salientar que, ao longo do ano letivo, os objetivos para o quadro competitivo regional e para os torneios da AVL foram-se alterando. Enquanto no início do ano os jogos eram realizados em 2x2, no final do ano letivo os jogos passaram a realizar-se em 4x4 para permitir um desenvolvimento em direção ao jogo formal de voleibol. Nos torneios da AVL era possível escolher em que categoria inscrever os alunos, contudo, foi sempre tido em conta em que momento da época desportiva se estava. Estes momentos foram fulcrais para melhorar os meus conhecimentos sobre o planeamento do Voleibol e para que objetivos orientar os alunos. Foi possível observar bastantes jogos e perceber como era realizado o jogo e quais eram as competências que precisavam de ser mais trabalhadas. Além disso, também vi nestes encontros e torneios bons momentos para o desenvolvimento dos valores explicitados no Programa de Desporto Escolar (2013-2017) e mencionados por Massoni (2011), como por exemplo, o espírito de equipa e o respeito. Também experienciei a organização de um encontro de desporto escolar, percebendo que aspetos devem ser considerados como por exemplo, a organização dos campos, a utilização de árbitros, entre outros aspetos. Por fim, também participei como árbitro num dos encontros. Este foi um bom momento para aplicar e desenvolver mais o meu conhecimento sobre as regras do jogo.

A primeira tarefa desta área passou pela divulgação do núcleo, algo que foi feito com cartazes espalhados pela escola e apelo aos colegas do GEF para transmitirem informações sobre os diferentes núcleos de Desporto Escolar. Como o núcleo onde estava inserido tinha um horário mais complicado para os alunos, visto que o treino de maior duração era realizado às 4^a feiras a partir das 16:30 min, muitos alunos acabavam por ter dificuldades em ir, devido a coincidir com outras atividades como apoios ou treinos fora da

escola. Por este motivo, apercebi-me que o trabalho de divulgação deveria ter tido maior intensidade ao longo do ano letivo para garantir um núcleo com mais atletas e possibilitar uma maior diferenciação e um melhor nível de treino. Este é um dos aspetos onde poderia ter demonstrado maior iniciativa para trazer mais sucesso ao núcleo.

Apesar disto, o núcleo ainda contou com a presença de vários alunos com vários níveis, algo que foi bastante útil para a minha formação. Existiam alunos que já dominavam as bases como o toque de dedos, posicionamento e deslocamento enquanto existiam outros que ainda tinham bastantes dificuldades. Pude observar várias situações de aprendizagem e formas de acompanhamento para ajudar os alunos com as diferentes necessidades. Um exemplo disto podem ser os exercícios de toque de dedos junto à parede ou dois a dois sem continuidade para facilitar a tarefa. Por outro lado, também houve os exercícios de intencionalidade ofensiva com alvos ou a introdução ao serviço por cima e remate por parte dos alunos com melhores competências. Este aumento do conhecimento pedagógico do conteúdo também foi muito importante para melhorar a perceção sobre a estrutura e organização do treino. Como os níveis eram muito diferentes, foram muitas as situações onde era necessário dividir o grupo para tornar a tarefa mais homogénea e desafiante. Por exemplo, enquanto uns realizavam 1+1, outros alunos estavam a realizar 2x2 e outros 3x3, de acordo com as suas competências. Apesar das aprendizagens serem muito importantes para motivar os alunos, Lubans, Morgan e McCormack (2011) referem que o principal motivo de muitos alunos participarem nestas atividades passa pelo prazer e por poder estar com os amigos, algo que também deve ser considerado na realização das tarefas. Todavia, os mesmos autores referem que a melhoria das competências dos alunos é importante para melhorar a sua autoestima e para aumentar a possibilidade de estes praticarem atividade física no futuro.

Relativamente aos vários treinos do núcleo, foi bastante gratificante acompanhar os vários momentos para compreender o objetivo para as diferentes fases do quadro competitivo e por estes treinos conterem bastante diversidade ao nível dos exercícios aplicados. Um exemplo de uma sessão tipo passava por iniciar o treino com um jogo lúdico, corrida à volta do campo, de forma a contextualizar o campo, objetivos ou regras do Voleibol. Estes aquecimentos fizeram-me perceber que há várias formas de aquecer o corpo, ao mesmo tempo que se trabalham aspetos importantes para o voleibol, como os deslocamentos, a perceção das linhas do campo ou mesmo a força. Posteriormente, era realizado um momento mais específico com bola onde se trabalhavam aspetos mais técnicos como o toque de dedos, manchete ou iniciação ao remate. Estes momentos são

bastante importantes para os alunos poderem trabalhar a técnica de forma mais isolada, algo essencial para que depois seja melhor aplicada em campo. Após este trabalho técnico trabalhavam-se aspetos mais específicos como o serviço por baixo orientado para um alvo, receção do serviço, passe em deslocamento, utilização de três toques, 2º toque para o aluno mais perto da rede ou intencionalidade ofensiva. Estes momentos são muito importantes para contextualizar mais a técnica com outras situações do jogo e para promover mais aprendizagens nos alunos, para poderem ter mais sucesso no jogo. Por fim, o treino acabava com um momento de jogo formal ou torneio onde os alunos poderiam aplicar tudo aquilo que tinham estado a aprender ou a consolidar. Tudo isto foi articulado com as exigências do quadro competitivo, onde foi dado um maior enfoque ao 2x2 e ao toque de dedos no início da época e depois foi gradualmente progredindo para o 4x4 e outros aspetos técnicos mais complexos.

Senti que a minha participação neste núcleo permitiu um enorme desenvolvimento das minhas competências. Além do conhecimento pedagógico do conteúdo, que já foi mencionado, também senti que aprendi bastante a nível do acompanhamento. Foi mais um momento de trabalho da observação, do *feedback* e do ciclo de *feedback* que pude depois transferir para Área 1. Também foi aqui, com a ajuda da professora titular do núcleo, que pude começar a trabalhar a utilização dos critérios de êxito no planeamento e melhorar o *feedback* por já saber melhor o que observar. Outros dois aspetos, que também foram melhorados, foram o deslocamento e o posicionamento perante os alunos, que considero que estive relativamente correto ao longo do ano. Contudo, faltou maior controlo à distância, uma competência em que tive sempre dificuldades devido à falta de projeção de voz ou utilização de sinais. Por fim, apesar de ter contribuído pouco para o planeamento, também tive bastantes ganhos neste sentido. Também pude aprender a gerir os treinos do núcleo, assim como os encontros ou momentos mais competitivos. Este desenvolvimento da gestão também foi útil para facilitar a organização do Torneio de Voleibol da escola na Área 3 de participação na escola, assim como as melhorias no planeamento foram úteis para o planeamento das unidades de ensino que incluíam Voleibol na turma que lecionei Educação Física. Embora tenha sentido que tive enormes ganhos com a minha participação neste núcleo, é de salientar que sempre tive uma participação mais passiva. Faltou muita intencionalidade na coadjuvação dos treinos e autonomia para procurar maior conhecimento para aplicar nos treinos. A única estratégia utilizada foi a observação dos treinos dos restantes núcleos de voleibol onde acabei também por discutir a utilização dos exercícios com os meus colegas de estágio da FMH e da ULHT. Contudo, faltou muito estudo autónomo da matéria e maior cooperação com a professora titular para planear e

conduzir uma sessão sozinho ou, pelo menos, responsabilizar-me por um grupo de alunos. Como Lubans, Morgam e McCormack (2011) referem, sem os conhecimentos e competências certas, é difícil organizar de uma forma eficiente a prática desportiva e providenciar a instrução e *feedback* necessários para motivar os alunos. Esta lacuna aconteceu muito por falta de confiança e à vontade para com a matéria.

3. Investigação e inovação pedagógica

Esta área foi realizada em parceria com o núcleo da ULHT com o propósito de identificar um problema na EBSC, construir um quadro teórico sobre o tema e procurar soluções para resolver o problema em questão. De acordo com Mesquita-Pires (2010) este tipo de projetos “procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa” (p.71). Posteriormente, seria necessário criar uma sessão de apresentação e discussão do estudo para apresentação deste projeto de investigação-ação à comunidade escolar.

O tema decidido para a área de investigação-ação foi o tema da mudança na dinâmica educacional. Fullan (2006) afirma que quase todas as mudanças educacionais precisam de novas competências, comportamentos e crenças ou compreensão. Através da presença nas várias reuniões com o diretor, com coordenadores/professores da escola e da análise das súmulas do Conselho Pedagógico, do Projeto Educativo e das entrevistas realizadas ao diretor, foi possível concluir que esta escola procura promover a mudança da sua dinâmica educativa em vários aspetos. Estas mudanças têm influência em diversas variáveis como a estrutura organizacional, o sucesso escolar dos alunos, o processo de avaliação, o trabalho colaborativo dos professores, etc.

Após a análise das entrevistas para encontrar um problema, foi possível verificar que a medida dos trabalhos de casa aprovada em Conselho Pedagógico seria algo que poderia afetar a dinâmica educativa da escola. Esta medida consiste em não ser permitido utilizar os trabalhos para casa (TPC) como instrumento de avaliação, como já foi mencionado acima na contextualização da escola. Quando há mudança, não implica que esta seja para melhor, depende da apreciação que cada um faz (Oliveira & Courel, 2013). Desta forma, a pergunta de partida do nosso estudo foi: Qual a perceção dos professores de 2º ciclo sobre a medida de não haver trabalhos para casa? Este projeto de investigação-ação pretendeu procurar perceber qual as perceções dos professores do 2º ciclo sobre esta política, perceber que dificuldades/facilidades adviriam desta medida e que mudanças se poderiam esperar com a aplicação da mesma.

Após a definição do tema e da pergunta de partida iniciámos a procura de bibliografia mais geral com o tema da mudança e bibliografia mais específica sobre os TPC. O principal objetivo passou por perceber que fatores se devem considerar na mudança educativa, qual o papel do diretor, dos professores e dos alunos nestas mudanças, quais as vantagens e desvantagens dos TPC e, que estratégias são utilizadas para melhorar o efeito do TPC ou para promover o trabalho em casa.

Depois da leitura e análise dos artigos, foram criados tópicos que pudessem ser utilizados para a criação de uma entrevista. Depois de alguma reflexão e auxílio das orientadoras, foram criados os objetivos e posteriormente cada pergunta de forma a retirar informações que pudessem ser contextualizadas com a bibliografia. Ao mesmo tempo, foi construída a amostra onde a opção escolhida foi entrevistar oito professores do 2º ciclo, dois representantes de cada departamento, de forma a reunir informação de diferentes realidades educativas, conforme as necessidades das diferentes disciplinas. Já nesta altura, percebemos que a amostra era pequena, mas receámos não ter tempo para realizar e analisar mais entrevistas. Contudo, a amostra foi uma das limitações por ter dado origem a uma análise dos resultados mais pobre.

Foi realizada uma entrevista de teste para perceber eventuais mudanças que fossem necessárias fazer ao instrumento de recolha de dados, algo que foi útil para melhorarmos a qualidade das entrevistas. Após isto, foi dividido entre o nosso núcleo e o núcleo da ULHT a realização e transcrição das entrevistas, pois na realização das entrevistas era obrigatório estarem sempre pelo menos dois estagiários presentes para garantir o bom acompanhamento da entrevista. Nas análises destas entrevistas começámos pela análise do conteúdo, onde salientámos as informações mais importantes nas respostas e tentámos categorizar estas informações. De acordo com Bardin (1977), a codificação corresponde a uma transformação dos dados do texto, permitindo elaborar uma representação do conteúdo suscetível de esclarecer acerca das características do texto. Assim, fomos orientados no sentido de fazer uma análise por questão e por professor, ou seja, juntar num quadro todas as respostas dos professores à mesma pergunta e categorizar essas respostas. Posteriormente, também foi feito um apanhado da frequência de cada categoria, ou seja, contar quantas vezes as diferentes categorias apareciam nas respostas dos professores.

Por fim, estas respostas foram comparadas com a análise da bibliografia, onde através dos resultados obtidos, foi possível verificar que a maioria dos professores concordava com esta medida. “Estes referiam que o TPC na maioria das vezes era realizado por outros não correspondendo às aprendizagens dos alunos” (Almeida, Reis & Vieira, 2016, p.39). Também existiam professores que apenas concordavam parcialmente com a medida e um professor que não concordava. Os professores que concordavam parcialmente referiram que “(...) as horas de trabalho em casa são indispensáveis para a consolidação da matéria e para diagnosticar as dificuldades do aluno (...)” enquanto o professor que não concordava salienta “(...) a importância do TPC para criar hábitos de trabalho.” (Almeida, Reis & Vieira, 2016, p.39).

Os professores entrevistados consideraram que esta medida não trouxe facilidades para as suas aulas, sendo a única facilidade não ter de verificar formalmente os TPC. Isto permite-lhes utilizar o tempo para outras tarefas importantes, tais como, proporcionar mais momentos de trabalho aos alunos durante a aula e verificar as dificuldades efetivas dos mesmos. (Almeida, Reis & Vieira, 2016)

Por outro lado, os professores consideraram que esta medida trouxe dificuldades, especialmente, com os Encarregados de Educação (EE). “Estes últimos sentiam dificuldade em ajudar os seus educandos e em compreender a medida” (Almeida, Reis & Vieira, 2016, p.39). Como foi mencionado pela nossa amostra, os EE nem sempre têm as competências necessárias para ajudar os seus educandos em casa. “Neste sentido, a ausência do TPC como instrumento de avaliação promove a igualdade dos alunos, pois aqueles que não conseguiam ter ajuda tanto dos EE como de centros de estudo, não saem prejudicados na avaliação” (Almeida, Reis & Vieira, 2016, p.39-40).

Outra implicação é que os professores tiveram de fazer mudanças, especialmente no planeamento para conseguirem aproveitar melhor o tempo de aula, tal como referiram nas entrevistas. (Almeida, Reis & Vieira, 2016) “Esta gestão obrigou a que os professores utilizassem este tempo para consolidar e avaliar o trabalho que poderiam enviar para casa” (Almeida, Reis & Vieira, 2016, p.40). Como existe mais trabalho em aula, permite um maior acompanhamento e, conseqüentemente, uma maior perceção das dificuldades dos alunos.

Relativamente às mudanças nos alunos, vários professores salientaram que “(...) esta medida implicava a existência de maior autonomia e responsabilidade dos alunos” (Almeida, Reis & Vieira, 2016, p.40). Consideravam este aspeto positivo pois era uma aprendizagem fundamental para a vida futura dos alunos. “Apesar de não haver uma obrigatoriedade estes deviam compreender a importância de trabalhar em casa e os resultados que pode trazer no seu sucesso escolar” (Almeida, Reis & Vieira, 2016, p.40) Porém, salientavam que, com a ausência dos TPC, os alunos perdiam hábitos de trabalho.

Depois da discussão e da conclusão, elaborámos algumas propostas com base nas dificuldades apresentadas durante as várias entrevistas. As principais dificuldades apresentadas pelos professores foram que estratégias usar para consolidar as aprendizagens, como gerir a aula em função da nova medida e como gerir e articular esta medida com os EE. Para isto foi sugerido uma maior partilha de estratégias nas conferências de cada departamento, disciplina ou nas reuniões promovidas pelo diretor. Estas conferências também podem ajudar com o segundo problema, promovendo uma maior reflexão sobre que estratégias específicas podem ser aplicadas na sala de aula. Para

o último problema, foi sugerido uma maior orientação dos EE pelo Diretor no início de cada período ou pela Diretora de turma ao longo do ano letivo.

A apresentação do projeto de investigação-ação decorreu no dia 4 de maio, com início às 16 horas e 30 minutos e contou com 31 participantes. Para esta sessão, foi necessário reservar o auditório da EBSC, treinar a apresentação através do *PowerPoint* para corrigir eventuais erros, divulgar a sessão através de cartazes e panfletos e arranjar o espaço para melhor visualização e maior conforto dos participantes. A apresentação contava com um enquadramento teórico resumido, apresentação da metodologia, análise e discussão dos resultados. Após isto, foi proposto um momento de discussão entre todos os presentes onde o diretor conseguiu estar presente.

Relativamente à apresentação e organização da sessão de apresentação, a divulgação da mesma podia ter começado mais cedo e ter-se alargado a alunos e encarregados de educação, como foi sugerido no fim da sessão. A apresentação podia ter sido mais dinâmica pois devido ao nervosismo, algumas ideias não saíram com tanta fluidez. Já o debate teve pouca interação entre os vários participantes. Precisava de ter sido melhor preparado de forma a ter existido uma maior reflexão e melhor dinâmica para que várias perspetivas fossem confrontadas. Apesar disto, o *feedback* dos participantes foi positivo nos questionários de avaliação.

Relativamente às competências para a minha formação, este projeto ajudou-me a perceber como estruturar e desenvolver um projeto de investigação-ação. Além da importância em desenvolver o conhecimento num tema que nunca tinha desenvolvido, a mudança, foi possível associar este tema a um instrumento muito enraizado e importante no processo de ensino-aprendizagem, os trabalhos para casa. Toda esta pesquisa permitiu-me desenvolver uma opinião mais crítica sobre este instrumento e perceber que contando ou não para a avaliação, é sempre importante que os alunos trabalhem em casa, algo que foi sendo defendido pelos professores e diretor da escola. Este projeto também me permitiu interagir com outro tipo de comunidade além do GEF e dos alunos. Permitiu que conhecesse e discutisse ideias e estratégias com professores de todos os departamentos. Este projeto de investigação-ação fez-me perceber que na escola, é importante refletir de uma forma constante acerca de como podemos melhorar o processo ensino-aprendizagem para os alunos. Estas soluções devem ter o intuito de melhorar a escola para todas as pessoas que ali estão presentes, especialmente para os alunos. Por fim, este trabalho também permitiu que ganhasse competências na organização de uma atividade, mais concretamente a sessão de apresentação.

4. Participação nas atividades do GEF

4.1. Acompanhamento do 1º ciclo

Uma das atividades mais importantes para mim foi coadjuvar as atividades no 1º ciclo na Escola Básica nº1 de Carcavelos. Esta atividade não era obrigatória para os estagiários, mas decidi aceitar por ser uma ótima oportunidade para trabalhar com idades mais baixas e para desenvolver ainda mais as competências de instrução, condução e avaliação. Esta experiência foi muito enriquecedora a nível dos conteúdos a abordar para estas idades e a nível da promoção vertical do currículo de Educação Física. A nível do planeamento foi útil para perceber como é que se pode fazer a ligação entre as necessidades destes alunos e as competências que aparecem menos desenvolvidas a partir do 2º ciclo na escola sede. Também foi útil para aprender a desenvolver situações mais básicas para o desenvolvimento dos jogos pré-desportivos, ginástica, atletismo e raquetes. O maior impacto desta experiência foi nas competências de condução, especialmente na gestão e organização. Aprendi que é importante introduzir e consolidar várias formas de organização no aquecimento para que quando os alunos passarem para o 2º ciclo já as consigam identificar, facilitando o trabalho do professor e permitindo mais tempo para prática. Na parte principal da aula trabalhamos essencialmente por estações, devido ao espaço da escola e por sermos quase sempre três professores presentes para auxiliar os alunos. Aqui, trabalhávamos essencialmente os jogos pré-desportivos, passando pelas bases dos principais jogos coletivos abordados na escola sede, as Ginásticas, o Atletismo e algumas vezes, as Raquetes. Durante estas aulas, foi-me permitido desenvolver o *feedback*, a observação, a instrução das atividades, a gestão de conflitos, o posicionamento e deslocamento, entre outras competências que pude transferir para o processo ensino-aprendizagem da minha turma. Outro aspeto bastante importante a trabalhar nestas idades é a arrumação do material, responsabilizando os alunos pela organização da aula e responsabilizando-os pelo material também, algo importante para que mais facilmente estimem o material no futuro. Infelizmente, uma das lacunas foi a matéria de Dança pois não havia um espaço interior com as qualidades necessárias. É bastante importante trabalhar esta matéria nestas idades pois no futuro, muitos alunos acabam por não ter tanto à-vontade para explorar este tipo de atividades. Além disso, as Atividades Rítmicas e Expressivas desenvolvem competências que muitas das outras matérias não desenvolvem, como por exemplo o ritmo. É importante que nestas idades se promova um desenvolvimento eclético dos padrões motores fundamentais (SPEF & CNAPEF, 2015).

Para finalizar, foi ótimo acompanhar este ciclo pois “Como se sabe, os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º ciclo” (Ministério da Educação, 2004, p.35). Este ciclo é o primeiro ponto formal de aprendizagem dos alunos para que desenvolvam os padrões motores base e continuem o ensino básico com o mínimo de dificuldades possíveis. Só desta forma é possível articular os PNEF com o ensino do 2º ciclo ao secundário, de uma forma consistente e fluída. Além disso, a falta de atividade adequada resulta em lacunas frequentemente irremediáveis (SPEF & CNAPEF, 2015). Outro ponto a destacar são as condições de desenvolvimento social da criança também presentes no documento orientador do 1º ciclo (Ministério da Educação, 2004). As atividades devem ser favoráveis a este desenvolvimento, promovendo o trabalho individual, em pares ou em grupos, de preferência diferentes. Este trabalho foi possível ao longo do ano letivo tendo um resultado positivo no clima da aula onde no início existiam bastantes conflitos entre alguns alunos e apesar de no fim ainda existir um ou outro conflito, os alunos já sabiam trabalhar melhor em grupo e com outros elementos da turma com que não estavam habituados a trabalhar. Infelizmente, ao contrário do que é defendido pela Organização Curricular e Programas do 1º ciclo (Ministério da Educação, 2004), não foi possível interligar as aprendizagens dos alunos com o espaço da sala de aula além de algumas regras de organização.

4.2. Torneio do jogo do Mata

Outra atividade obrigatória deste estágio foi a organização do torneio do jogo do Mata para o 1º ciclo. Esta atividade decorreu no dia 6 de janeiro, no Pavilhão de Sassoeiros e contou com a presença de, aproximadamente, 150 alunos de sete turmas diferentes do 4º ano. A divulgação acabou por falhar, pois as escolas já se tinham inscrito com alguma antecedência através do coordenador do departamento de expressões e professor do GEF, por não termos ido às Escolas Básicas afixar os cartazes. Também tivemos que trabalhar com alunos das turmas de Turismo e de Apoio à Gestão Desportiva (AGD) o que foi muito bom para a minha formação devido à pouca experiência em coordenar pessoas. Foi necessário planear um momento de formação prévio ao torneio para detalhar todas as funções de cada aluno e foi necessário gerir estes alunos durante o próprio torneio. Os alunos de Turismo tiveram as funções de apoio à organização e de guia, recebendo a sua turma, guiando-a para o campo de jogos ou para o seu lugar na bancada. Tirando um ou outro caso, os alunos de Turismo foram bastante competentes mantendo o espaço de jogos desimpedido e guiando as suas equipas de uma forma mais ou menos pontual. Faltou um melhor acompanhamento destes alunos para que os horários fossem mais vezes cumpridos. Já os alunos de AGD, tiveram funções de arbitragem onde notámos que faltou definir algumas regras do jogo no momento de formação. Além disso, também faltou acompanhar estes alunos nos momentos de intervalo pois muitas vezes entravam em comportamentos fora da tarefa. Esta gestão de recursos humanos foi talvez a maior dificuldade, mas algo que acabou por se resolver bem entre mim e a minha colega, por vezes com alguma ajuda dos outros professores do GEF presentes.

Relativamente ao torneio em si, no início do torneio acabou por faltar o quadro competitivo, mais formal, onde pudéssemos registar os resultados, algo que aconteceu por falta de experiência de ambos os estagiários. Isto foi resolvido logo no início do torneio. Houve alguns problemas relacionados com atrasos na troca de campos entre as equipas e com o facto de termos eliminado os quartos-de-final, pois houve um problema com um dos autocarros que precisava de sair mais cedo. Apesar disso, o torneio correu bem, acabou relativamente a horas e permitiu distinguir as três melhores escolas no Jogo do Mata. Aos três primeiros classificados foram entregues medalhas e diplomas, enquanto às restantes turmas foram só entregues diplomas.

Esta atividade foi um momento importante para trabalhar com todo o 1º ciclo, além das aulas de apoio já mencionadas. Também foi um bom momento para promover um momento de maior interatividade entre as diferentes escolas básicas do agrupamento e entre os alunos e professores da escola sede. Isto também vai ao encontro de alguns

princípios do Projeto Educativo da escola (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d.) onde é destacado que se visa desenvolver “(...) atividades de ocupação de tempos livres e de apoio curricular” (p.9) e onde se “(...) integra, participa e dinamiza atividades e projetos disciplinares, interdisciplinares e multiculturais que favorecem formas de encontro, desenvolvimento e colaboração” (p.9). Além disso, esta atividade também permitiu juntar vários elementos da comunidade educativa, algo útil para trabalhar o clima e cooperação entre todos.

Além da gestão de recursos humanos já mencionada, esta atividade também permitiu o desenvolvimento do planeamento de atividades, por ter que trabalhar com a questão dos quadros competitivos, resultados e outras atividades de secretariado que apesar de não terem sido bem planeadas, foram resolvidas na altura. Também foi possível desenvolver a competência de gestão do tempo para que os jogos e o torneio decorressem dentro do tempo planeado. Isto também teve as suas lacunas, mas foi possível corrigir para fornecer um bom momento para todos os alunos presentes. Por fim, a gestão dos recursos materiais também foi essencial para garantirmos o bom funcionamento do torneio. Isto passou por organizarmos as bolas, os coletes, o megafone, fitas para marcar os campos, entre outros materiais.

4.3. Torneio interno de Voleibol

Outra atividade realizada foi o Torneio de Voleibol onde participaram cerca de 500 alunos desde o 5º ao 12º ano. Esta atividade decorreu nos dias 14 e 15 de março tendo ocupado os dois dias inteiros e foi feita em parceria com o núcleo da ULHT.

Este torneio foi dividido em 2x2 (5º e 6º ano; 7º e 8º ano) e 4x4 (7º e 8º ano) no primeiro dia, e 4x4 (9º e 10º ano) e 6x6 (10º, 11º e 12º ano) no segundo dia. Contámos com seis a dezoito campos de 2x2, três a seis campos de 4x4 e dois a três campos de 6x6. Para este torneio também contámos com a ajuda dos alunos de 10º ano de AGD e alunos colaboradores com experiência no Voleibol, para arbitrar, com os professores que iriam dar aula no pavilhão à respetiva hora e com o placar eletrónico do pavilhão que foi um elemento fulcral para garantir a gestão de tempo do torneio. A divulgação foi conseguida com alguma antecedência e sem problemas, tendo tido um bom impacto junto da população escolar.

Comparando com o torneio do Mata, a competência do planeamento foi mais complexa devido à quantidade de alunos, torneios, espaços existentes e número de árbitros necessários. Foi perceptível no fim que, quanto mais cedo tivermos toda esta informação disponível, mais cedo se consegue organizar o torneio e mais tempo existe para se verificar eventuais falhas ou fazer ajustes necessários. Isto porque acabámos por adiar a data limite de entrega das equipas, algo que nos complicou e atrasou o processo de divulgação dos quadros competitivos. Relativamente ao planeamento a calendarização de tarefas continuou a ser útil para nos mantermos orientados para o que é necessário fazer. Desta vez, os quadros competitivos foram planeados e preparados e embora tenha havido uma ou outra gralha, foi um momento de grande aprendizagem para futuros torneios. Mais uma vez, houve um momento de formação, que já correu melhor. Começámos pelo momento prático para os árbitros, resolvendo muitas das dúvidas que os alunos tinham e depois consolidámos outros aspetos mais teóricos. Também organizámos a listagem dos árbitros no momento para posteriormente fazermos a listagem de árbitros por campo. Infelizmente, depois do torneio do 5º e 6º ano apercebemo-nos de que tínhamos demasiados árbitros e alguns acabaram por interferir negativamente no torneio, algo que acabou por ser corrigido no segundo dia.

À semelhança do torneio do Jogo do Mata, esta atividade foi importante para ganhar experiência na gestão de torneios. Neste caso, como éramos três professores a organizar mais as professoras orientadoras decidimos dividir as tarefas, algo que não correu muito bem no primeiro torneio, na manhã de 2ª feira, mas melhorou para os restantes torneios. A minha tarefa consistiu especificamente em gerir os campos, gerir o material, gerir a entrada das equipas no pavilhão e gerir as equipas que deveriam apresentar-se para o

jogo. A maior dificuldade foi mesmo o torneio do 5º e 6º anos devido ao número elevado de equipas e jogos ao mesmo tempo, acabando por atrasar em termos horários. Aqui, apercebemo-nos de alguns erros desde a gestão das fichas de jogo, que podiam simplificar o processo das equipas que entravam a seguir para os campos, a informação dos horários dos jogos, que estava algo complexa para alunos desta idade, e a divisão de tarefas entre os alunos colaboradores que não estavam a arbitrar.

Outro aspeto, que foi uma grande aprendizagem, foi que é preciso ser-se assertivo e definir logo regras de funcionamento para todos. É importante definir regras, como os árbitros guardarem logo a bola a seguir ao jogo, colocar todas as equipas que não jogam nas bancadas, em vez de estarem no meio dos campos a atrapalhar e definir logo o local onde podem consultar os jogos. Isto ajuda a garantir o bom funcionamento do torneio, o desaparecimento ou danificação de material e ajuda a promover a segurança dos alunos.

De uma forma geral, foi um momento importante para perceber o tipo de dinâmica que estes torneios têm, a quantidade de tarefas que são necessárias e quais acontecem ao mesmo tempo e precisam de controlo, como fazer a gestão das equipas, dos alunos colaboradores, dos resultados, do tempo, do material, da segurança dos alunos, entre outros e como proporcionar um momento de aprendizagem, competição e diversão aos alunos participantes. Não deve ser esquecido que um dos objetivos deste torneio era proporcionar um momento de treino das várias competências do voleibol num ambiente de competição formal, sendo importante também motivar e corrigir os alunos participantes caso necessário.

Conclusão

Após o ano de estágio pedagógico a minha primeira conclusão é que o planeamento é uma competência fulcral em todos os momentos de ensino. É através de planejar e refletir sobre este planeamento que se antecipa e se prepara a organização da aula, os momentos de instrução, as prioridades de acompanhamento e, o mais importante, diferencia-se o ensino através da definição de objetivos. É através da formulação de objetivos e da reflexão sobre as situações de aprendizagem pertinentes que se consegue potenciar as aprendizagens dos alunos. São os objetivos que orientam o professor e o aluno para onde este deve trabalhar, são os objetivos desafiantes que permitem ao aluno manter-se motivado e em tempo potencial de aprendizagem e são os objetivos adequados que ajudam a orientar pela positiva as componentes de organização e de disciplina. Contudo, para isto acontecer, deve ser garantido um acompanhamento pertinente das tarefas de forma a adequar as tarefas se necessário, fornecendo *feedback* para motivar e orientar o aluno para o que deve fazer ou para traçar novos objetivos. Além disso, é também através do planeamento que se prepara a avaliação dos alunos, orientando para que competências observar, que alunos acompanhar e que mudanças são precisas realizar no processo de ensino-aprendizagem. Tudo isto vai ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens, a melhorar a perceção sobre si mesmos e, possivelmente, contribuir para um futuro mais fisicamente ativo.

Outra conclusão importante que retiro é a importância e complexidade em manter uma relação de proximidade mais assertiva com todos os alunos. Esta reflexão é importante para mim, pois além de não o ter conseguido e ter influenciado negativamente os momentos de organização e disciplina, também pude observar como pode ser bastante útil através do acompanhamento da direção de turma. Nos vários momentos de interação com o diretor da escola, foi dito pelo mesmo: "Se os alunos não gostam dos professores, não aprendem". Apesar de não concordar na totalidade com esta afirmação, percebi que manter uma relação de proximidade e preocupação com os mesmos, ajuda a aceitar melhor o processo de ensino-aprendizagem, assim como contribui para a motivação dos alunos. Todavia, também percebi que se não formos consistentes e assertivos com as regras de funcionamento, posteriormente, os alunos não irão ter um comportamento adequado nas aulas. Ou seja, é preciso manter um clima de respeito e disciplina para os alunos também perceberem que isto é necessário para garantir a segurança, aprendizagens e bom funcionamento da aula. Nas aulas de formação e noutros momentos de acompanhamento da direção de turma, pude observar que a diretora de turma

conseguia atingir estas metas, à sua própria maneira. Foi possível observar a cumplicidade com que a turma a seguia e, inclusive, em algumas aulas da disciplina ensinada pela diretora de turma, foi possível ver que os alunos acompanhavam com um bom nível de entusiasmo as matérias da disciplina e que eles próprios apresentavam sugestões relacionados com os tópicos a abordar.

Apesar do estágio pedagógico ter chegado ao fim, a minha formação ainda agora começou sendo a relação aluno-professor mencionada acima uma prioridade na minha formação para o futuro e algo em que devo investir nas aulas. Este investimento deve ser feito especialmente a nível da consistência e assertividade com regras de funcionamento e organização. Outro aspeto em que devo investir bastante é no estudo das diferentes matérias a abordar e sugeridas pelos PNEF. Além de precisar de melhorar o conhecimento pedagógico do conteúdo para facilitar e melhorar a observação, *feedback*, adequação e acompanhamento de tarefas, também preciso de melhorar o conhecimento pedagógico do conteúdo para melhorar o planeamento, especialmente a nível da diversidade de exercícios. Preciso de apostar em aquecimentos diferentes, estratégias diferentes para a parte principal da aula e perceber que exercícios são adequados às necessidades dos alunos. Acredito que um melhor conhecimento das matérias vai trazer mais motivação para os alunos e potenciar a aprendizagem dos objetivos traçados. Também deverei continuar a apostar bastante no planeamento pela importância que já foi referida. É através deste treino, juntamente com a experiência que vai ser possível tomar melhores decisões no futuro para o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, como foi mencionado pelas orientadoras, deverei procurar melhorar a minha organização para que o tempo que dedico ao processo de ensino-aprendizagem seja mais eficiente, ou seja, para que possa gastar menos tempo na preparação das aulas sem afetar a eficácia destas. Isto porque durante o estágio pedagógico também tive bastantes dificuldades em articular este com outras atividades profissionais, algo que senti que influenciou negativamente ambas as situações.

Contudo destaco a influência positiva que o estágio pedagógico teve em mim pois como Martins, Onofre e Costa (2014) referem:

(...) a experiência prática de ensino assume um papel determinante na formação dos futuros professores porque, só quando esta experiência formativa é proporcionada é que se torna possível vivenciar o sucesso em contexto de ensino, ou seja, criar experiências de mestria" (p.32).

Todas estas experiências de sucesso fizeram-me ter um bom desenvolvimento em muitas competências do estágio, do qual destaco o planeamento, a avaliação e o

acompanhamento dos alunos. Além disso a presença nesta escola também ajudou, para perceber como uma comunidade educativa deve trabalhar, dado que tive bons exemplos a nível de cooperação, reflexão sobre os processos legislativos ou as estratégias de ensino e bons exemplos do GEF que contribuem para o desenvolvimento da Educação Física. Por fim, destaco o impacto positivo que o estágio pedagógico teve na minha perceção sobre o ensino. Durante muito tempo ouvi críticas a esta profissão e mesmo durante o estágio muitos professores mais experientes mencionavam a falta de apoio, excesso de trabalho burocrático e insatisfação a ensinar com as respetivas condições de ensino. Contudo, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e acompanhar o crescimento pessoal dos alunos é algo muito gratificante. Poder contribuir para este processo de crescimento, observando a alegria e empenho que muitos alunos têm nas aulas, é algo que me proporciona uma tremenda satisfação e motivação em continuar a ensinar no futuro, independentemente das barreiras que foram discutidas com outros professores. Mesmo que ainda não seja um bom professor, sinto-me motivado para trabalhar para tal pois sei agora o que preciso de fazer e onde preciso de apostar no futuro.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Carcavelos (n.d.). *Projeto Educativo 2012-2015*. Documento não publicado.
- Almeida, D., Reis, G., Vieira, D. (2016). *Mudança na dinâmica educacional: A medida dos trabalhos para casa*. Documento não publicado.
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Araújo, F. & Diniz, J.A. (2015). Hoje do que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim SPEF*. 39, 41-52.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15 (86), 1-12.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10(11), 135–151.
- Clark, C. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – n.º 25. Ministério da Educação. Lisboa.
- Faculdade de Motricidade Humana (n.d.). Guia de Estágio Pedagógico 2015-2016. Documento não publicado.
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *Revista Temas e Problemas*, 9, 1-26.
- Fullan, M. (2006). Change theory as a force for school improvement. *Center for Strategic Education*, 157, 27–39.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 5, 9-29.
- 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 da Pedagogia*, 48(1), 55-67.

- Lubans, D., Morgan, P., & McCormack, A. (2011) Adolescents and school sport: the relationship between beliefs, social support and physical self-perception, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 237-250.
- Martins, M., Onofre, M & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*. 38, 27-43.
- Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *ESSAI*, 9(1), 84–87.
- McCaughtry, N., Tischler, A., & Flory, S. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, 60(2), 268-289.
- 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). Programas Nacionais de Educação Física (Reajustamento). Lisboa. DGIDC.
- Ministério da Educação (n.d.). Programa de Desporto Escolar 2013-2017. Documento não publicado.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º ciclo. Mem Martins. Ministério da Educação.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. (1st online ed.). Buckeystown, MD: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Oliveira, I. & Courel, C. (2013). Mudança E Inovação Em Educação : O Compromisso Dos Professores. *Interacções*. 117 (27), 97 – 117.
- Onofre, M. (1995). Prioridades da formação didática em Educação Física. *Boletim SPEF*. 12, 75-97.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado e I. Mesquita (Eds.) *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton Publishers.

SPEF & CNAPEF (2015). Reflexão sobre o papel da Educação Física no currículo Nacional. *Boletim SPEF*. 39, 103-112.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

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.

Anexos

Em formato digital (CD)