



Universidade de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana



## Relatório final de estágio pedagógico

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

### **Orientador de faculdade:**

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

### **Orientador de escola:**

Licenciado José João Pereira Henriques de Frias

### **Júri:**

#### **Presidente**

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

#### **Vogais**

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

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

Licenciado José João Pereira Henrique de Frias, docente da Escola Secundária Rainha D. Leonor

**Nuno Miguel Alves da Cruz**

**2014**

**Júri:**

**Presidente**

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

**Vogais**

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

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

Licenciado José João Pereira Henrique de Frias, docente da Escola Secundária Rainha D. Leonor

## **Agradecimentos**

O espaço limitado desta secção de agradecimentos, seguramente, não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que, ao longo do meu Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica.

Desta forma, deixo apenas algumas palavras, poucas, mas um sentido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

À minha namorada, Inês, pela sua presença, compreensão e apoio incondicional nesta fase tão importante.

À minha família, por todo o apoio e estabilidade que me proporcionaram durante todos estes anos.

À professora Conceição Pedro pela orientação, exigência e críticas construtivas ao longo deste ano de trabalho.

Ao professor João Frias pela disponibilidade, atenção dispensada, paciência, dedicação e profissionalismo.

Aos meus colegas de estágio, Ana Margarida Manuel e António Gaspar, pelos momentos que partilhámos durante este ano de estágio.

Ao professor João Saudade, professor responsável do núcleo de Desporto Escolar de voleibol, por me ter acolhido no seu núcleo, e por me ter ensinado tanto ao longo deste ano letivo.

À professora Inês Correia, diretora de turma do 10.º 7.ª, por me ter ajudado e por me ter transmitido os seus conhecimentos relativamente ao desempenho desta função.

Ao professor Adilson Marques, pela sua disponibilidade, orientação e colaboração na elaboração do trabalho de investigação.

A todos os professores do Grupo de Educação Física da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, pela forma como me acolheram e me integraram no grupo.

A todo o pessoal docente e não docente da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, pela forma como me receberam.

## **Resumo**

O presente relatório enquadra-se no 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, e surge como uma análise reflexiva do processo de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, em Alvalade, no ano letivo 2013/2014.

O estágio é um processo de aprendizagem indispensável para os profissionais estarem preparados para enfrentar os desafios da profissão. Assim, o estágio pedagógico teve como objetivo aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial, contribuir para a aquisição de experiência e competências profissionais, e refletir sobre as práticas e as aprendizagens no contacto com a realidade.

Este relatório divide-se em três partes. Inicialmente, é apresentada uma contextualização do ambiente em que se desenvolveu todo o processo de estágio, nomeadamente da escola, do grupo de educação física, do núcleo de estágio e da turma que me foi atribuída.

Posteriormente, é elaborada uma análise de cada uma das áreas que compõem o estágio, tendo em conta as competências lhes estão associadas e a qualidade da minha intervenção em cada uma delas.

Por fim, é estabelecida e apresentada a interligação existente entre as quatro áreas, uma vez que todas se complementam e completam.

**Palavras-chave:** Educação Física, Escola, Análise Reflexiva, Competências Profissionais, Aprendizagem.

## **Abstract**

This report is concerned with the second year of the Master's degree of Teaching Physical Education in Basic and Secondary Schools, of the Faculdade de Motricidade Humana, and it results like a reflective analysis of pedagogic training done in Escola Secundária Rainha Dona Leonor, in Alvalade, during 2013/2014 school year.

The training is a learning process essential to professionals to be able to face professional challenges. Thus, pedagogical training had as purpose to apply theoretical knowledge got during initial formation, to contribute for getting experience and professional skills, and to reflect about the practices and learnings in contact with reality.

This report is divided into three parts. Initially, an environmental context is presented where the training process was developed, mainly related to school, to physical education group, to training association and to the applied division.

Thereafter an analysis of each area, which composes the training, is made taking account of associated skills, and my intervention quality in each of them.

Finally, the interconnection of the four areas is established and presented because they complement and complete each other.

**Key-words:** Physical Education, School, Reflexive Analysis, Professional Skills, Learning.

## Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização .....	3
2.1. A escola.....	3
2.2. O grupo de Educação Física .....	6
2.3. O núcleo de estágio.....	7
2.4. A turma.....	8
3. Análise reflexiva.....	12
3.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....	12
3.2. Área 2 – Inovação e investigação pedagógica.....	27
3.3. Área 3 – Participação na escola .....	32
3.4. Área 4 – Relações com a comunidade .....	38
3.5. Interligação entre as áreas de intervenção .....	45
4. Conclusão.....	49
5. Referências bibliográficas .....	52

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Número de turmas e alunos por ano de escolaridade .....	4
--	---

## Índice de Figuras

Figura 1 - Distribuição dos alunos por idade e género .....	9
Figura 2 - Distribuição dos alunos por sucesso escolar .....	9
Figura 3 - Distribuição dos alunos por género.....	10
Figura 4 - Disciplinas preferidas dos alunos.....	10
Figura 5 - Matérias preferidas dos alunos .....	11

## Lista de abreviaturas

AI	Avaliação Inicial
DE	Desporto Escolar
DT	Diretor(a) de Turma
EE	Encarregado(a) de Educação
EF	Educação Física
ESRDL	Escola Secundária Rainha Dona Leonor
FB	<i>Feedback</i>
FMH	Faculdade de Motricidade Humana
GEF	Grupo de Educação Física
NE	Núcleo de Estágio
PAI	Protocolo de Avaliação Inicial
PAT	Plano Anual de Turma
PE	Plano de Etapa
PUE	Plano de Unidade de Ensino
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
SPTI	Semana de Professor a Tempo Inteiro
UE	Unidade de Ensino

## 1. Introdução

A escola está, atualmente, sujeita a desafios sucessivos provenientes das constantes alterações nas reformas e políticas educativas, que tentam preparar cada vez melhor os alunos para as adversidades da vida adulta, bem como das exigências impostas pela nossa sociedade em constante transformação (Dourado, 2013; Estrela & Freire, 2009). Esses desafios têm interferido diretamente com os aspetos organizativos das escolas, bem como com os aspetos curriculares e extracurriculares, e exigem uma constante adaptação e preparação por parte dos professores (Dourado, 2013; Estrela & Freire, 2009).

Assim, após um processo de formação inicial onde se estabelece um contacto intensivo com as fundamentações teóricas, através de disciplinas que analisam e interpretam os contextos profissionais (Ralha et al., 1996), o estágio pedagógico proporciona a oportunidade de pôr em prática os saberes adquiridos nas várias disciplinas, através da sua articulação com situações reais. Representa, portanto, o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função docente (Guia de Estágio Pedagógico, 2013).

Este é, para muitos, o primeiro contacto com o papel de professor, e durante este período da sua formação, o professor estagiário tem a oportunidade de compreender melhor a arte de ensinar, através da observação de profissionais mais experientes, da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nos primeiros anos do curso, da reflexão que faz sobre a sua prestação enquanto professor, e ainda da possibilidade de experimentar várias ferramentas e métodos que lhe permitem começar a construir o seu próprio estilo de ensino (Meijer, Zanting, & Verloop, 2002).

Assim sendo, o relatório final constitui um documento importante para caracterização do trabalho desenvolvido durante todo o estágio pedagógico, bem como para a concretização da capacidade crítica, reflexiva e prospetiva do professor estagiário.

Numa primeira fase será realizada uma contextualização do ambiente em que se desenvolveu todo o meu processo de estágio pedagógico. Como tal, será caracterizada a escola, o grupo de educação física (GEF), o núcleo de estágio (NE) e ainda a turma onde lecionei as aulas de Educação Física (EF).

Posteriormente, será elaborada uma análise de cada uma das áreas que compõem o estágio. Essa análise terá em conta as competências associadas a cada uma das áreas, assim como a qualidade da minha intervenção, referindo as dificuldades sentidas e ainda as estratégias que foram utilizadas para a superação dessas dificuldades. A área 1, denominada organização e gestão do ensino e da aprendizagem, diz respeito a todo o

trabalho inerente à lecionação das aulas da disciplina de EF, dividindo-se, portanto, em três subáreas, o planeamento, a condução do ensino e a avaliação. A área 2, denominada inovação e investigação pedagógica está associada à realização de um trabalho de investigação-ação baseado numa problemática identificada na escola onde decorre o processo de estágio pedagógico. A área 3, relacionada com a participação na escola, integra o acompanhamento de um núcleo de desporto escolar (DE) e a implementação de uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola. Por fim, a área 4, que diz respeito à relação com a comunidade e que consiste no acompanhamento e coadjuvação da direção de turma (DT).

Por fim, será estabelecida e apresentada a interligação que existe entre as quatro áreas, uma vez que todas se complementam e completam entre si.

## **2. Contextualização**

### **2.1. A escola**

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL) funciona como herdeira do Liceu Rainha Dona Leonor, criado em setembro de 1947 para funcionar na zona ocidental da cidade de Lisboa. Inicialmente utilizava as instalações do Palácio da Ribeira e, destinava-se única e exclusivamente à frequência feminina (Projeto Educativo de Escola, 2008-2012).

Em 1961, a escola passou a ter as suas próprias instalações no Bairro de Alvalade, Freguesia de São João de Brito, em Lisboa, mantendo a frequência exclusivamente feminina. Após o 25 de abril de 1974, a população escolar passou a ser mista, tal como ocorreu em todos os estabelecimentos de ensino, e o termo Liceu foi então substituído por Escola Secundária (Projeto Educativo de Escola, 2008-2012).

Entre os anos 2009 e 2011, a escola sofreu grandes obras de remodelação, requalificação e modernização no âmbito do Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário. A intervenção da empresa Parque Escolar centrou-se essencialmente na remodelação das instalações existentes, ao nível do reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos interiores e parcial intervenção na superestrutura, remodelação integral de infraestruturas elétricas, de telecomunicações, de águas e de esgotos (Parque Escolar, 2013).

O novo edifício veio dar resposta à necessidade de ampliação da escola e, simultaneamente, redefinir a entrada principal, facilitando a gestão e autonomia de espaços com maior abertura à comunidade, nomeadamente a sala polivalente com 182 lugares, o centro de recursos educativos e multimédia e os espaços desportivos (Parque Escolar, 2013).

Com a reorganização administrativa do território, ocorrida no ano 2013, a Freguesia de São João de Brito agregou-se à Freguesia de Alvalade e à Freguesia do Campo Grande, passando a chamar-se única e exclusivamente Freguesia de Alvalade.

Em maio de 2013, a ESRDL passou por um processo de fusão, passando a fazer parte de um agrupamento de escolas, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. Deste agrupamento, fazem parte seis estabelecimentos de ensino, nomeadamente a E.B. 1 dos Coruchéus, a E.B. 1 Hospital D. Estefânia, a E.B. 1 com Jardim de Infância de S. António, a E.B. 1 Bairro de S. Miguel, a E.B. 2/3 Eugénio dos Santos e a ESRDL, sendo esta última a escola sede do agrupamento.

Segundo Duarte (2009) a criação de agrupamentos de escolas com diferentes

ciclos de ensino implica um maior envolvimento e trabalho conjunto por parte dos docentes, no sentido de articularem os currículos para os diferentes níveis de ensino. Desta forma, as dificuldades sentidas pelos alunos na transição entre ciclos de ensino poderão ser atenuadas (Dourado, 2013; Duarte, 2009), por já estarem a par das práticas daquela unidade organizacional (Duarte, 2009).

Através do Projeto Educativo de Escola (2008-2012) é possível constatar que o número de alunos e o corpo docente tem vindo a diminuir ao longo dos últimos anos. De acordo com esse documento, em 2008, frequentavam a escola cerca de 1800 alunos, e estavam no ativo, um total de 152 professores.

No início do ano letivo 2013-2014, a ESRDL contava com 100 professores e 1329 alunos inscritos nas 47 turmas existentes (Tabela 1). O ensino básico conta com 13 turmas, enquanto o ensino secundário conta com 34 turmas distribuídas pelos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, bem como pelo curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e pelo Curso de Educação e Formação Tipo 2 - Instalação e Operação de Sistemas Informáticos - Operador/a de Informática (Escola Secundária Rainha D. Leonor, 2013).

Tabela 1 - Número de turmas e alunos por ano de escolaridade

	Ano de escolaridade	Número de turmas	Número de alunos
Ensino Básico	7.º	4	121
	8.º	4	120
	9.º	5	120
Ensino Secundário	10.º	10	302
	11.º	10	289
	12.º	10	300
Ensino Profissional	10.º	1	26
	11.º	1	19
	12.º	1	19
Cursos CEF	12.º	1	13
<b>TOTAL</b>		<b>47</b>	<b>1329</b>

O ponto 3 do Artigo 22.º do Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril de 2013, referente às disposições comuns à constituição de turmas enuncia que, “*O número mínimo de alunos para abertura de uma turma de ensino recorrente é de 30.*”. Isto leva, conseqüentemente, à diminuição do número de professores nas escolas, bem como a uma

situação preocupante no que respeita à eficácia do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A missão, os princípios e os valores que são defendidos pela ESRDL têm por base vários documentos legislativos. Desse modo, todo o trabalho desenvolvido segue as linhas orientadoras associadas à evolução dos jovens que estudam na instituição, como é o caso do direito à educação e à cultura, oferecendo igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao sucesso educativo, garantindo igualmente que o desenvolvimento da cidadania junto dos mesmos, nomeadamente os atributos relativos à solidariedade e qualidade (Projeto Educativo de Escola, 2008-2012).

A escola pretende assegurar a formação integral dos seus alunos, respeitando as suas potencialidades de aprendizagem e as suas vocações, preparando-os para o prosseguimento dos estudos e/ou para o mercado de trabalho (Projeto Educativo de Escola, 2008-2012).

Desta forma, a ESRDL coloca à disposição dos seus alunos um vasto conjunto de atividades que refletem a grande aposta na componente extracurricular, como forma de favorecer e complementar a sua formação académica e pessoal.

Essas atividades estão organizadas em diferentes núcleos, projetos e iniciativas, como por exemplo: o projeto banco de livros – Livros em Cadeia; o Centro de Recursos Educativos e Multimédia; o Clube do Ambiente; o projeto DE; o Grupo Coral; o Grupo de Teatro; o projeto Jornal Académico; o Plano de Matemática II; o Plano Nacional de Leitura; o Projeto de Educação para a Saúde e Sexualidade – Rainha com Saúde; o projeto – Segurança na Escola; e o projeto – Uma Escola Aberta à Cultura (Projeto Curricular de Escola, 2011).

Para além disso, a ESRDL tem um conjunto de serviços que apoiam e asseguram as condições necessárias ao desenvolvimento educativo dos alunos, nomeadamente, o Serviço de Psicologia e Orientação, que é um serviço especializado de apoio educativo que tenta promover a integração escolar e social dos alunos, e facilita a sua transição para a vida ativa. As Salas de Estudo, que consistem num espaço onde se pretende a criação de um ambiente educativo, de modo a que os alunos aproveitem o seu tempo livre de forma enriquecedora e construtiva. Por fim, a Tutoria, onde são desenvolvidas algumas medidas de apoio aos alunos, por parte de um professor designado pela direção da escola, que os integram na turma e na escola, e os aconselham e orientam no estudo e nas tarefas escolares (Projeto Curricular de Escola, 2011).

Relativamente aos espaços adequados à prática das atividades físicas e desportivas, a ESRDL tem ao seu dispor quatro, são eles o ginásio grande que funciona

em paralelo com campo exterior de basquetebol, o ginásio pequeno, o pavilhão coberto e o descoberto inferior. Estes espaços são maioritariamente polivalentes, pois permitem a realização de uma grande variedade de matérias em simultâneo, não colocando limitações ao professor de uma determinada matéria apenas num espaço. A exceção aplica-se unicamente ao ginásio pequeno que apenas permite ao professor, abordar um número restrito de matérias, o que dificulta, de certa forma, a realização de aulas politemáticas, e restringe, em parte, o processo de planeamento do professor.

Em relação às condições materiais para a prática das atividades físicas e desportivas considero que esta é uma escola bem equipada, o que constitui uma mais-valia para a aprendizagem e para a construção de um vasto currículo dos alunos.

## **2.2. O grupo de Educação Física**

O GEF está inserido no Departamento de Expressões e é através deste que tem a possibilidade de manifestar as suas opiniões em Conselho Pedagógico. O grupo é composto na sua totalidade por dez professores efetivos na escola e três professores estagiários. Destes dez professores, um desempenha o cargo de coordenador de grupo, outro é responsável pela gestão das instalações e materiais, e outro pela coordenação do DE.

De acordo com Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001) a exequibilidade dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) depende da capacidade de articulação do GEF, no sentido de desenvolver estratégias conjuntas que permitam a consecução dos objetivos da disciplina.

Como tal, o trabalho realizado durante todo o ano pelos professores do grupo tem por base os PNEF, a Matriz Curricular (para cada dois anos de ensino), os Conteúdos Programáticos, os Critérios de Avaliação, e o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI).

De forma a permitir que todos os professores e suas respetivas turmas tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem, foi criado um mapa de rotação pelos espaços (*roulement*) de EF. Desta forma, o grupo decidiu que a rotação é feita semanalmente e, portanto, todas as semanas cada turma tem os dois blocos da disciplina de EF no mesmo espaço, o que considero ser um aspeto muito positivo, visto que assim, os alunos têm uma grande possibilidade de prática em cada uma das matérias que são lecionadas durante essa semana.

Apesar da existência dos documentos referidos anteriormente, que orientam o trabalho de cada professor ao longo do ano letivo, parece existir alguma dificuldade em se

chegar a um consenso no desenvolvimento de estratégias conjuntas, uma vez que cada professor apresenta diferentes características e diferentes formas de ser e de estar. Por vezes, o facto de existir alguma dificuldade em aceitar opiniões diferentes faz com que nem sempre o grupo funcione da melhor forma, e que cada professor acabe por realizar o seu trabalho individualmente e/ou em pequenos grupos, dificultando assim, o desenvolvimento de estratégias conjuntas.

De acordo com Brás e Monteiro (1998), o desenvolvimento da EF só será possível se as práticas profissionais mudarem. Para isso, é fundamental que o GEF se assuma como um instrumento de mudança, e que exista coesão e mobilização de vontades entre os professores, pois só assim será possível desenvolver ideias e interesses comuns.

Deste modo, considero que é fundamental que cada professor que faz parte do GEF reflita sobre este aspeto, e que faça um esforço para tentar trabalhar em conjunto, como um verdadeiro grupo, e assim consiga proporcionar mais e melhores condições e oportunidades aos seus alunos, contribuindo também para uma melhor eficiência e eficácia do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

### **2.3. O núcleo de estágio**

O NE da ESRDL é composto por cinco elementos, sendo que três deles são professores estagiários, uma do género feminino e dois do género masculino, e dois professores orientadores, a professora orientadora de faculdade, e o professor orientador de escola.

Dos três professores estagiários que constituem o NE, apenas eu não tive o meu processo de formação inicial na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), tendo realizado a minha licenciatura em Desporto na Universidade do Algarve. Já os restantes estagiários são licenciados Ciências do Desporto pela FMH, um no ramo do Treino Desportivo e outro na vertente de Exercício e Saúde.

Para além de cada um de nós ter sido responsável por lecionar a disciplina de EF a uma turma, acompanhou ainda a DT respetiva e um núcleo de DE existente na escola. A colega do género feminino acompanhou o núcleo de Danças Urbanas, existente pela primeira vez na escola, o colega do género masculino acompanhou o núcleo de Futsal, que voltou a existir este ano após ter sido encerrado no ano anterior por falta de participantes, e eu acompanhei o núcleo de Voleibol no escalão de infantis B, equivalente ao 7.º ano de escolaridade, existente há seis anos na escola, sob coordenação do professor responsável.

A permanência constante dos diferentes elementos do NE na escola, bem como a disponibilidade demonstrada por cada um para trabalhar dentro ou fora da mesma, facilitou e permitiu a que houvesse, ao longo do ano, cada vez mais união, dinâmica, entreajuda e espírito de equipa.

O confronto de ideias é algo que surge em qualquer grupo de trabalho, e o nosso não foge a essa situação, no entanto, conseguimos sempre chegar a um consenso geral, de forma a manter um espírito saudável de trabalho.

Em termos pessoais, sinto que me integrei da melhor forma no NE, ajudei e fui ajudado a superar as dificuldades, e juntos conseguimos atingir as metas a que nos propusemos logo desde início. Senti-me sempre integrado no grupo, o que demonstra o espírito de grupo, de coesão e a cumplicidade que mantivemos ao longo de todo este processo, sempre aliado a um trabalho competente e eficaz. Como tal, olho para cada um dos meus colegas com confiança, respeito e amizade.

Os interesses do NE estiveram sempre acima dos interesses pessoais, o que demonstra o sucesso do grupo, pois só trabalhando juntos e cooperando uns com os outros, é possível alcançar o sucesso e evitar situações desagradáveis.

#### **2.4. A turma**

Na escola, o processo de ensino não pode decorrer de forma normal e natural sem que o professor conheça o seu público-alvo, ou seja, a sua turma, pois cada aluno vive em ambientes de vida diferentes, tem contextos familiares e sociais distintos, bem como experiências de vida diversas.

O processo de caracterização da turma não deve ser negligenciado pelos professores. Não faz sentido planearmos o método de ensino sem conhecermos os nossos alunos, pois isso não condiciona apenas o nosso planeamento, mas também a forma como atuamos perante os nossos alunos.

Desta forma, os seguintes parágrafos têm como objetivo efetuar uma caracterização das principais particularidades da turma, sendo analisadas pormenorizadamente as particularidades referentes à EF.

A turma que me foi atribuída para desenvolver todo o meu processo de estágio ao longo do ano letivo 2013/2014 foi a turma 7.<sup>a</sup> do 10.<sup>o</sup> ano. Atualmente, a turma é constituída por 30 alunos, dos quais 21 são rapazes e nove são raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos de idade, cuja média é 15,1 anos de idade (Figura 1).

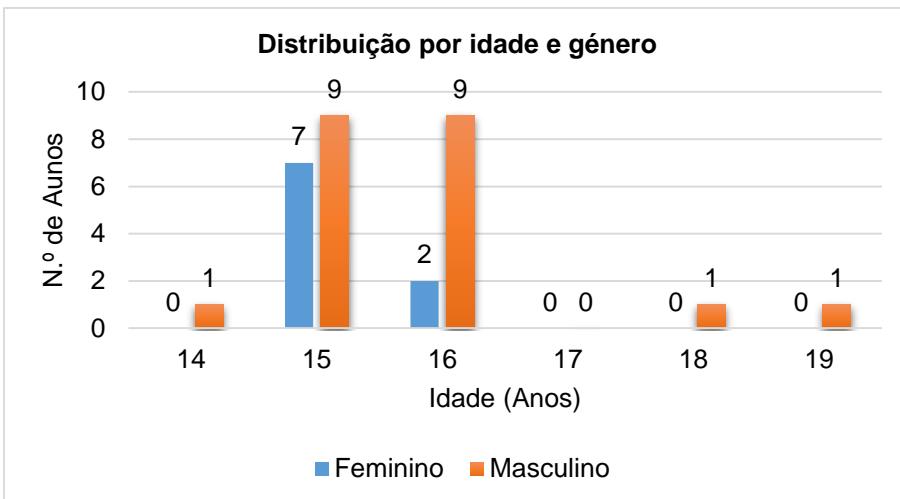


Figura 1 - Distribuição dos alunos por idade e género

Na grande maioria são alunos oriundos de outros estabelecimentos de ensino e dos 30 alunos que constituem a turma, cinco já reprovaram pelo menos uma vez em anos anteriores, como podemos observar através da Figura 2.

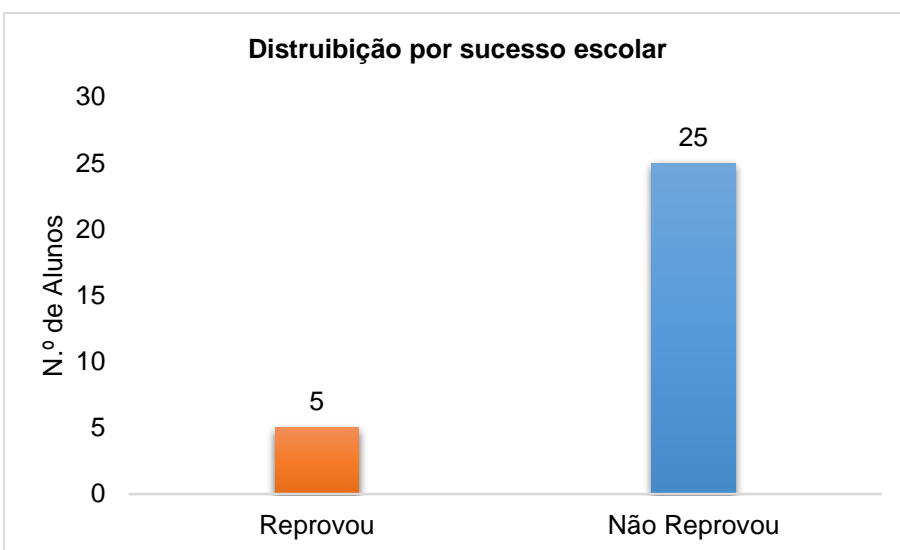


Figura 2 - Distribuição dos alunos por sucesso escolar

Relativamente à disciplina de EF, apenas se encontram inscritos 29 alunos, dos quais 20 são rapazes e nove são raparigas (Figura 3), sendo que existem dois alunos em regime de melhoria de nota, ambos por terem reprovado no ano letivo anterior.



Figura 3 - Distribuição dos alunos por género

Através da Figura 4 podemos observar que as disciplinas de EF e História são as preferidas de uma grande parte da turma, sendo que as escolhas de 20 alunos se dividiram por estas duas disciplinas. Os restantes nove alunos divergiram as suas escolhas pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática (com quatro alunos a referirem cada uma delas como preferida) e Economia (com apenas um aluno a mencioná-la como disciplina preferida).

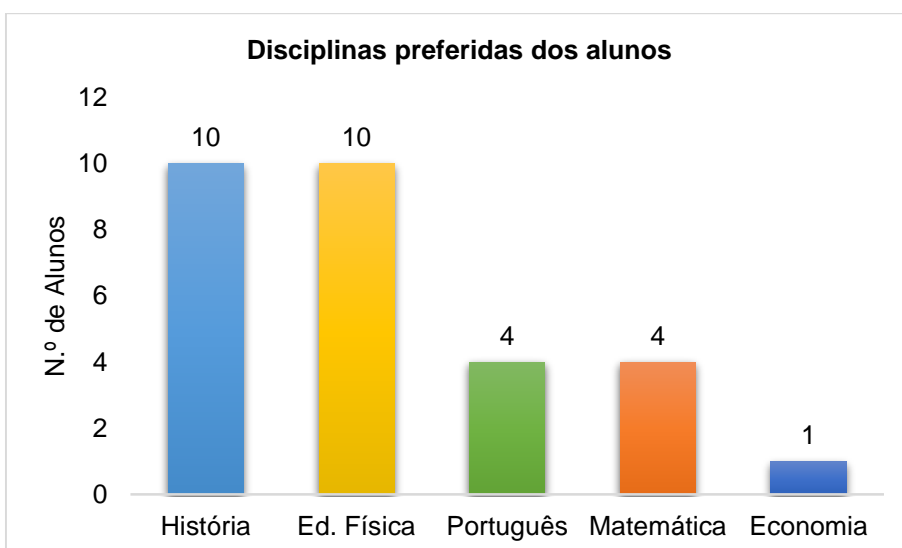


Figura 4 - Disciplinas preferidas dos alunos

Como demonstrado anteriormente, a disciplina de EF foi apontada como uma das preferidas dos alunos. Como tal, torna-se importante aprofundar um pouco essa questão, tentando perceber quais as matérias da sua preferência.

Assim, através da Figura 5 podemos verificar que o futebol é a matéria que mais alunos preferem, com nove alunos a demonstrarem a sua preferência por esta matéria, seguindo-se o voleibol, escolhida por seis alunos. A ginástica, o atletismo e o basquetebol registaram seis ocorrências, sendo que cada uma delas foi apontada como matéria preferida de dois alunos. O andebol, a dança e a natação foram apontadas, cada uma por um aluno, como matéria preferida.

É importante referir que cinco alunos não apontaram nenhuma matéria como preferida, o que pode indicar que os alunos gostam da disciplina de EF, independentemente da matéria que é lecionada e, portanto, não apontam nenhuma matéria em especial como preferida ou, pelo contrário, pode indicar que os alunos não gostam da disciplina de EF e, por isso, não gostam nem têm preferência por nenhuma das matérias que são lecionadas.

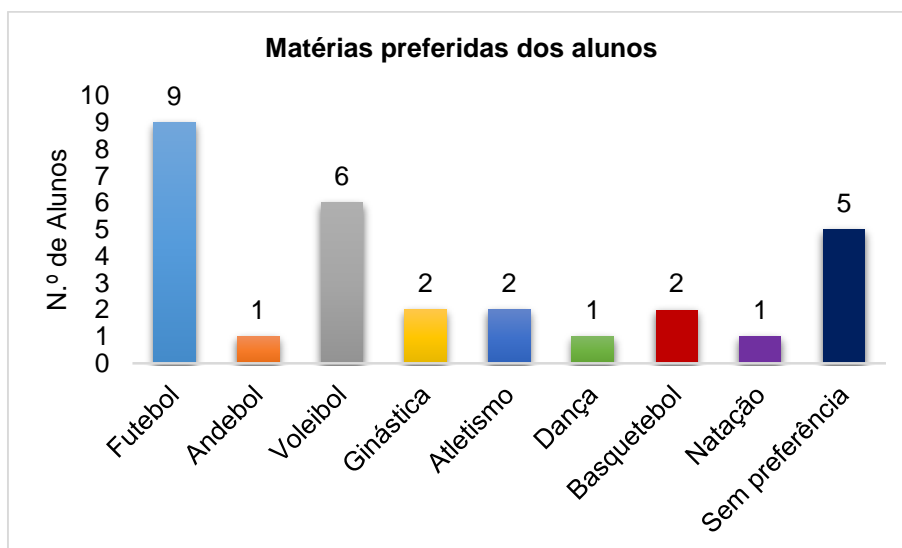


Figura 5 - Matérias preferidas dos alunos

Relativamente às capacidades da turma, de uma forma geral, os alunos revelam boas capacidades motoras e de evolução. No entanto, essas capacidades são prejudicadas, em parte, pelo comportamento ainda imaturo que adotam no decorrer das aulas, devido ao facto de aproveitarem para interagir uns com os outros sempre que a atividade é interrompida, bem como por aproveitarem cada oportunidade para adotarem comportamentos fora da tarefa.

### **3. Análise reflexiva**

#### **3.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

A área de organização e gestão do ensino e da aprendizagem assume-se como uma área fundamental na formação do professor estagiário, pois possibilita o desenvolvimento das suas capacidades ao nível do planeamento, da condução de ensino e da avaliação. Para além disso, esta área do estágio é a que mais se encontra relacionada com a função principal de um professor, a condução do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No início do ano letivo, o meu primeiro objeto de trabalho com a turma consistiu na avaliação inicial (AI). Esta etapa tem como principais objetivos, conhecer as aptidões dos alunos face à disciplina de EF, apresentar o programa que irá ser cumprido ao longo do ano letivo, rever as aprendizagens anteriores, criar um bom clima de aula através do ensino e/ou da consolidação das rotinas de organização e regras de funcionamento das aulas, avaliar o nível inicial dos alunos e perceber as suas possibilidades de progressão, identificar os alunos e as matérias com maior grau de dificuldade, recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento da etapa seguinte e recolher dados que facilitem a formação dos grupos de trabalho para as aulas (Carvalho, 1994).

A AI assume-se então como um período fundamental para que o professor tome as decisões mais acertadas referentes à orientação e à organização do ano letivo, com o intuito dos seus alunos alcançarem o sucesso na disciplina (Jacinto et al., 2001). Portanto, de acordo com os mesmos autores, esta deve ocorrer durante um período de tempo relativamente alargado, que possibilite ao professor perceber a forma como os alunos aprendem, quais as competências que adquiriram nos anos anteriores, e quais as suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, o GEF definiu que a realização deste período na ESRDL teria a duração de oito semanas.

Antes do arranque do ano letivo, e com o objetivo de facilitar e guiar todo este processo, a professora orientadora de faculdade solicitou que o NE elaborasse um PAI, uma vez que este documento, apesar de existir na escola, já não era aferido há alguns anos, e é fundamental para a orientação e organização de todo o período de AI.

A construção deste documento não foi uma tarefa fácil, uma vez que nenhum de nós tinha experiência na elaboração deste tipo de documento e, por isso, não tínhamos a certeza se a definição dos objetivos, dos critérios e das situações de aprendizagem se adequavam ao tipo de alunos que iríamos ter. No entanto, com um excelente trabalho em grupo por parte do NE, e ainda com a ajuda que tivemos por parte de alguns professores

do GEF, conseguimos realizar esta tarefa com sucesso. Partilhámos este documento por todos os professores do GEF, no sentido de nos emitirem algum *feedback* (FB) relativamente à adequação das situações de aprendizagem e dos objetivos para cada matéria, uma vez que já tinham experiência na organização e no planeamento do período de AI em anos anteriores.

Deste modo, depois de todo o processo de construção do PAI, dei início ao planeamento das minhas aulas da etapa de AI. Segundo Bento (2003), o planeamento consiste no elo de ligação entre aquilo que se ambiciona, e a sua realização prática. Como tal, Carvalho (1994) refere-nos que através do planeamento, estamos a antecipar e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram os objetivos adequados ao seu desenvolvimento. No entanto, como não tinha um conhecimento profundo sobre os materiais disponíveis em cada espaço desportivo, decidi, em conjunto com o NE, elaborar um inventário do material desportivo que cada espaço tinha à sua disposição, o que permitiu ter uma melhor noção das matérias que podiam ser lecionadas em cada um dos espaços.

Este aspeto contribuiu para que conseguisse organizar e planear da melhor forma o período de AI, pois permitiu-me elaborar um cronograma, onde distribui todas as matérias de forma equitativa pelos espaços e pelos dias em que lecionava as aulas. A meu ver, a elaboração dos planos de aula durante a etapa de AI foi também fundamental, pois permitiu-me refletir sobre alguns aspetos que podiam ou deviam ser alterados de aula para aula, de modo a tornar esse processo mais eficaz. Assim, através dessa reflexão, e dos diversos FB por parte dos professores orientadores de escola e de faculdade, consegui aperfeiçoar, cada vez mais, o meu modelo de planeamento, através de uma melhor definição das estratégias de ensino, dos objetivos de cada tarefa/atividade, e dos objetivos a que me propunha enquanto professor estagiário.

De acordo com Teixeira (2007), o planeamento e a avaliação são as principais dificuldades apontadas pelos professores estagiários ao longo de todo o seu processo de estágio pedagógico. E o meu caso não foi uma exceção.

Como era expectável, a distribuição das matérias pelos espaços e pelos dias em que lecionava as aulas foi sofrendo algumas alterações, uma vez que durante a AI deparei-me com inúmeras dificuldades a avaliar o estado inicial dos alunos, nomeadamente devido ao facto das grelhas de observação construídas pelo NE, durante a elaboração do PAI, se apresentarem demasiado extensas e complexas, e também por não ter um conhecimento profundo de todas as matérias que estava a lecionar, como por exemplo as várias disciplinas da ginástica e do atletismo.

Desta forma, senti a necessidade de adquirir e/ou desenvolver os meus conhecimentos nessas matérias, para poder contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos, e de reajustar o planeamento das aulas de AI, no sentido de repetir as matérias que não tinha conseguido observar, conforme planeado. Assim, em conjunto com os restantes elementos do NE, que revelaram sentir as mesmas dificuldades com a aplicação das grelhas de observação, decidimos reformular e reajustar as grelhas, para que se tornassem mais simples, de forma a facilitar o processo de observação.

O reajustamento das grelhas permitiu-me superar várias dificuldades que tinha sentido neste processo e, assim, consegui avaliar melhor o nível inicial de todos os alunos durante a etapa de AI. Para além disso, optei por diversificar a minha metodologia de observação, através da divisão da turma em grupos de nível. Para isso, utilizei a estratégia sugerida por Carvalho (1994), que consiste em identificar rapidamente os alunos que se destacavam pela positiva e pela negativa, e agrupá-los em dois grupos de nível, para que posteriormente me pudesse centrar sobre os alunos com um nível intermédio, e realizar uma observação mais detalhada, com base nos critérios definidos nas grelhas de observação, de modo a encaminhá-los para os respetivos grupos de nível.

Esta estratégia revelou ser, realmente, facilitadora do processo de observação da AI, uma vez que me permitiu criar rapidamente três grupos de nível em todas as matérias e, numa segunda abordagem a cada uma delas, realizar uma observação mais detalhada de cada grupo de nível para poder distinguir os alunos dentro dos próprios grupos. Desta forma, consegui não só diagnosticar e prognosticar o nível dos alunos, mas também identificar as matérias prioritárias da turma. Como tal, será uma estratégia passível de utilizar, no futuro, para que consiga identificar, cada vez melhor, o nível inicial dos alunos.

Ao longo de todo o processo de AI, optei por utilizar predominantemente um estilo de ensino por tarefa, para que me pudesse centrar na observação e registo daquilo que cada aluno conseguia fazer. Este aspeto, apesar de me ter permitido recolher os registos necessários, fez com que tivesse deixado alguns objetivos, também eles inerentes à AI, por cumprir, como é o caso do controlo da turma e do estabelecimento de regras e rotinas de organização da aula. Segundo Jacinto et al. (2001) a consecução dos objetivos inerentes à AI é fundamental, principalmente nos anos iniciais de cada ciclo de escolaridade, pelo facto de existir um grande número de alunos oriundos de escolas e turmas diferentes, com níveis de desempenho diferentes e habituados a currículos e exigências diferenciadas em anos anteriores.

Deste modo, em termos futuros, devo optar por utilizar esta estratégia logo desde o início do período de AI, para que consiga observar e registar de forma mais rápida e

eficaz aquilo que os alunos conseguem realizar, e para que consiga, ao mesmo tempo, dedicar-me ao estabelecimento das regras e rotinas organizativas.

Depois de diagnosticados e prognosticados os níveis dos alunos, e portanto, finalizado o período de AI, o GEF realizou a primeira conferência curricular do ano, com o objetivo de serem discutidos os resultados obtidos durante esse período.

Após todo esse processo, associado à AI, a etapa seguinte correspondeu à elaboração do plano anual de turma (PAT) que, segundo Rosado (2003), deve conter informações referentes à organização, ao acompanhamento, à avaliação, às estratégias de diferenciação pedagógica, aos objetivos, aos conteúdos e aos meios que devem ser utilizados ao longo do ano letivo, de modo a possibilitar o sucesso da turma e de cada aluno em particular. O PAT constituiu o planeamento macro do ano letivo, sendo, portanto, um dos documentos mais importantes, uma vez que serviu de base à elaboração dos documentos que são essenciais para a orientação e organização de todo o ano letivo, e de todo o trabalho que se realizou com a turma.

O facto de ser um documento que se encontra dividido por etapas facilita que a elaboração dos planos de etapa (PE) e dos planos de unidade de ensino (PUE) possa ser realizada de forma articulada e coerente, garantindo a diferenciação e a progressão das aprendizagens de acordo com as possibilidades e dificuldades de cada aluno, ou grupo de alunos (Jacinto et al., 2001).

Como a altura ideal para a elaboração do PAT coincidiu com o final da etapa de AI, senti a necessidade de elaborar primeiramente o PE referente à segunda etapa, uma vez que esta só teve a duração de nove aulas. Este aspeto tornou-se facilitador, no sentido em que me permitiu ter uma linha orientadora para preparar essas aulas. Desta forma, só depois de ter realizado o PE da segunda etapa é que procedi à construção do PAT.

Para conseguir definir os objetivos terminais para cada grupo de nível durante a elaboração do PAT, consultei o PNEF e a matriz curricular construída pelo GEF. No entanto, esta não se revelou uma tarefa fácil, nomeadamente no que respeitou à distribuição das matérias ao longo do ano letivo. Pretendia conjugar em todas as aulas pelo menos uma matéria que fosse ao encontro das preferências dos alunos, como apresentado na caracterização da turma, de forma a conseguir mantê-los motivados e empenhados durante as aulas. Para além disso, pretendia que as matérias prioritárias identificadas durante a AI tivessem um maior tempo de lecionação, tendo em conta o calendário escolar, o *roulement*, e as condições climatéricas, como refere Jacinto et al. (2001).

O PAT permite que o professor o altere/adeque sempre que achar pertinente, o que constitui uma grande vantagem para o caso de existirem alunos que só manifestem,

realmente, as suas capacidades mais tarde. Como tal, o facto de ter adiado a elaboração do PAT e, conseqüentemente, dos objetivos terminais para cada aluno, poderia ter originado um desfasamento entre os objetivos estipulados para a segunda etapa e os objetivos que cada aluno deveria atingir no final do ano, uma vez que existem alunos cujo diagnóstico é mais difícil de concretizar e, conseqüentemente, o prognóstico realizado com base nos resultados da AI poderia não ter sido o mais correto. Contudo, isso acabou por não acontecer, e verificou-se a coerência entre os objetivos definidos no PE da segunda etapa e os objetivos definidos no PAT.

A organização geral do ano letivo em etapas pressupõe a planificação de períodos reduzidos de tempo que facilitem a organização e a regulação do ensino. Desta forma, ao longo do ano letivo, os PE e os PUE devem assumir características diferentes, em função da evolução dos alunos e das intenções do professor (Jacinto et al., 2001).

O facto de um professor já conhecer os alunos e a turma com a qual está a trabalhar facilita, em parte, a elaboração destes planos. No entanto, como este não foi o meu caso, senti algumas dificuldades iniciais na elaboração dos PE, nomeadamente no que se refere à formação dos grupos de trabalho, e à definição dos objetivos para cada grupo de nível. Por isso, optei por dividir cada etapa em duas unidades de ensino (UE) que, de acordo com Jacinto et al. (2001), são compostas por um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos, onde a escolha dos exercícios e das situações de aprendizagem é feita com base nos objetivos definidos previamente nos PE, e os aspetos críticos da aprendizagem dos alunos.

Os PUE revelaram ser um instrumento facilitador do processo de planeamento e da concretização dos objetivos propostos para os alunos, pois permitiram-me efetuar pequenos ajustes em relação aos objetivos que estabeleci inicialmente e à formação dos grupos de trabalho.

Segundo Teixeira (2007), as dificuldades ao nível do planeamento vão sendo superadas ao longo do tempo. Como tal, ao longo de todo o meu processo de estágio, tive sempre em conta que cada planeamento fosse ajustado a cada grupo de nível, de forma a conseguir respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno, e a interligação e coerência que deve existir entre os planos, contribuindo desta forma, para a aquisição de novos conhecimentos e capacidades.

Gonçalves (2009) refere que a grande finalidade de um professor de EF é a obtenção de muitas e boas aprendizagens por parte da turma em geral e de cada aluno em particular. Assim, o professor deve ter a capacidade de criar situações adequadas a todos os alunos, para que consiga potenciar o desenvolvimento e a progressão de cada

um.

O processo de ensino requer uma sequência de decisões tomadas pelo professor, que se diferenciam de acordo com o estilo de ensino, e de decisões tomadas pelos alunos que definem a forma como aprendem (Mosston & Ashworth, 2008).

Ao longo de todo o ano, optei por utilizar predominantemente os estilos de ensino convergentes, nomeadamente o estilo de ensino por comando, devido ao facto de ter sentido algumas dificuldades no que respeita ao controlo da turma.

Segundo Mosston e Ashworth (2008), este estilo de ensino dá o poder de decisão ao professor, limitando a ação dos alunos à reprodução das instruções emitidas. Desta forma, consegui melhorar progressivamente o controlo da turma ao longo do ano, devido ao facto de este estilo de ensino me permitir, mais facilmente, aumentar a intensidade das tarefas/atividades.

No entanto, com a aproximação do final do ano letivo, e com um controlo mais eficaz da turma, tive a possibilidade introduzir alguns estilos de ensino divergentes. Assim, ao longo das aulas utilizei várias vezes um estilo de ensino baseado na tarefa, no sentido de aumentar a responsabilidade e a autonomia dos alunos. Como tal, deleguei a responsabilidade a alguns alunos, de ministrarem os alongamentos iniciais e finais, e as tarefas de montagem e arrumação dos materiais utilizados na aula. Apesar de ter delegado essas funções aos alunos, na maior parte dos casos senti a necessidade de supervisionar o seu empenho na realização das tarefas/atividades.

Em diversas aulas, essencialmente naquelas em que lecionava as matérias de ginástica e atletismo, utilizei também o estilo de ensino por autoavaliação. Como tal, criei tabelas de dupla entrada com os nomes de todos os alunos e com os exercícios que deveriam realizar, e assim, à medida que os alunos realizavam as tarefas/atividades, anotavam o que conseguiam fazer. No entanto, as primeiras tentativas de aplicação deste estilo de ensino nem sempre correram como era previsto, visto que os alunos perderam muito tempo efetivo de prática no preenchimento das tabelas e, muitas vezes, estabeleciam um termo de comparação entre o seu desempenho e o desempenho dos restantes colegas, realizando uma autoavaliação que não correspondia à realidade.

Apesar dos contratemplos que fui encontrando na aplicação dos estilos de ensino, considero que o facto de ter chegado ao final do ano letivo com os alunos completamente autónomos na montagem e na arrumação dos materiais, bem como na execução dos alongamentos, foi um aspeto positivo da minha intervenção ao longo de todo o meu processo de estágio.

Segundo Siedentop (1983) existem quatro dimensões de intervenção pedagógica

que permitem uma visão global das competências para ensinar e, portanto, permitem que o professor tenha consciência da qualidade da sua intervenção, sendo elas a instrução, a organização, o clima relacional e a disciplina.

A instrução diz respeito aos comportamentos verbais ou não verbais do professor, tais como a preleção, a explicação, a demonstração, o FB, e outras comunicações sobre a matéria de ensino. Assim, a dimensão instrução tem por âmbito todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para comunicar a informação aos seus alunos (Siedentop, 1983).

Inicialmente, os momentos de instrução inicial na minha aula eram bastante complexos, extensos e ausentes de demonstração, o que fez com que durante muitas aulas os alunos aproveitassem esses momentos para interagir entre si. No entanto, ao longo do ano letivo consegui aperceber-me disso e optei por começar a preparar esses momentos antes da aula, refletindo sobre aquilo que queria realmente dizer. Deste modo, comecei a conseguir realizar uma instrução inicial rápida, clara, e a utilizar, sempre que possível algum tipo de demonstração, quer da minha parte, quer da parte dos alunos como agentes de ensino.

Ao longo do ano, desenvolvi também a minha capacidade de atribuir FB aos alunos. Segundo Sequeira (1998), o FB pode ser definido como “uma informação fornecida com o objetivo de ajudar o aluno/atleta a repetir os comportamentos motores adequados, eliminar os comportamentos incorretos e esperar os resultados obtidos”.

De acordo com Sarmiento (2004) o FB pode ser estruturado quanto à sua direção, quanto à sua forma, quanto ao seu objetivo, e quanto à sua afetividade.

Em relação à direção, o FB pode ser individual, quando a reação do professor se dirige apenas a um aluno; pode ser para o grupo, quando a reação do professor se dirige a mais do que um aluno mas não à totalidade da turma; ou direcionada para a classe, quando a reação do professor se dirige à totalidade dos alunos da turma (Sarmiento, 2004).

Ao longo do ano letivo, abordei todos os parâmetros referentes à direção do FB. Inicialmente, como senti alguma dificuldade em observar todos os alunos nas primeiras aulas, optei por utilizar maioritariamente o FB individual, visto ser o mais fácil para o professor, uma vez que apenas se limita a observar um aluno e a transmitir-lhe informações que lhe permitam alcançar o sucesso.

No entanto, ao longo do ano, desenvolvi a minha capacidade de observação e de análise, o que me permitiu alargar a atribuição do FB aos grupos de trabalho e à turma na sua totalidade. Assim, durante o decorrer das aulas, foram várias as vezes em que interrompi a tarefa que um determinado grupo estava a realizar para atribuir FB a todos os

elementos que faziam parte desse mesmo grupo. Já em relação ao FB direcionado para toda a turma, este foi utilizado maioritariamente no final de algumas aulas, para poder referir aspetos relacionados com o decorrer da aula.

A meu ver, considero que poderia ter aproveitado para explorar mais vezes o FB dirigido à turma, pois o facto de ser uma turma com alguns comportamentos de desvio permitia-me tê-lo utilizado no final de várias aulas, a fim de contribuir para eliminar os comportamentos incorretos dos alunos.

Relativamente à forma, Sarmento (2004) refere que este pode ser auditivo, quando a reação do professor se manifesta, exclusivamente, de forma oral; visual, quando a reação do professor se manifesta através de uma forma não-verbal, como por exemplo gestos de aprovação, desaprovação ou de demonstração; quinestésico, quando a reação do professor à prestação do aluno se manifesta sob a forma de contacto ou manipulação do aluno; e misto, quando a reação do professor à prestação do aluno, inclui, pelo menos, duas das formas descritas anteriormente.

Na minha intervenção como professor, utilizei predominantemente o FB auditivo e o visual, por serem aqueles que me possibilitaram corrigir os comportamentos motores dos alunos e, ao mesmo tempo, controlar os restantes elementos da turma. Assim, ao longo do ano letivo consegui desenvolver a capacidade de controlar a turma à distância e, conseqüentemente, de aprender a colocar melhor a minha voz durante as aulas. Esporadicamente, nas aulas em que lecionei as disciplinas de ginástica consegui utilizar também o FB quinestésico, nomeadamente quando acompanhava a estação onde estava a ser realizada a ginástica de solo.

De acordo com Sarmento (2004), quanto ao objetivo, o FB pode ser prescritivo, quando o professor reage à prestação do aluno informando-o da forma com deverá realizar a execução seguinte ou, ainda, a forma como a deveria ter realizado; descritivo, quando professor descreve a prestação, informa o aluno da forma como o realizou; avaliativo, quando professor reage à prestação do aluno, emitindo um simples juízo ou apreciação dessa execução sem qualquer referência à sua forma; ou interrogativo.

Ao longo das minhas aulas, utilizei todos os parâmetros referentes ao objetivo do FB, destacando o descritivo e o prescritivo por terem sido aqueles que utilizei com maior regularidade.

No entanto, considero que teria sido benéfico para os alunos ter utilizado mais vezes o FB interrogativo, principalmente na fase final do ano letivo, pois apesar de depender de um pouco mais tempo que os restantes, obriga o aluno a refletir sobre a sua ação e leva-o a tentar encontrar uma solução para corrigir o seu comportamento motor.

No que concerne à afetividade, o FB pode ser positivo, quando existe uma reação por parte do professor à prestação do aluno que exalta, elogia, encoraja, essa prestação, cuja intervenção se apresenta sob a forma de expressão gramatical positiva; ou negativo, quando existe uma reação por parte do professor à prestação do aluno que denigre essa prestação, cuja intervenção se apresenta sob a forma de expressão gramatical negativa (Sarmiento, 2004).

Este parâmetro poderia, também, ter sido explorado de outra forma ao longo do ano letivo, nomeadamente através da sua interligação ao FB dirigido à turma, no sentido de elogiar, perante a turma, os alunos que conseguiram melhorar os seus comportamentos motores e o seu empenho em cada aula, e de reforçar negativamente aqueles que ficaram aquém das expectativas durante cada uma das aulas.

De uma forma geral, considero que o aperfeiçoamento da utilização do FB pedagógico, tendo em conta a sua pertinência e qualidade do mesmo, potencia o sucesso do aluno.

Relativamente à organização das aulas, procurei ter sempre presente a estratégia enunciada por Jacinto et al. (2001), quando referem que a constituição dos grupos deve permitir a interação de alunos com diferentes capacidades. Assim, em várias UE, optei por formar grupos heterogéneos, para que aqueles alunos que já dominavam uma determinada matéria pudessem ser parte integrante do processo ensino-aprendizagem daqueles que apresentavam mais dificuldades.

Do ponto de vista prático, penso que essa estratégia resultou bastante bem, pois alguns alunos demonstraram ter, realmente, a capacidade de cooperar com os colegas que apresentavam mais dificuldades, e de lhes fornecer pequenos FB que os ajudaram a ultrapassar diversas barreiras ao longo do ano letivo, melhorando as suas capacidades em várias matérias.

Jacinto et al. (2001) referem ainda que, sempre que necessário devem constituir-se grupos homogéneos para que o processo ensino-aprendizagem se torne mais eficaz. Desta forma, ao longo do ano letivo senti, algumas vezes, a necessidade de homogeneizar os grupos de trabalho para poder aumentar a competitividade e, conseqüentemente, a motivação dos alunos nas tarefas/atividades.

Inicialmente, apresentava algumas dificuldades em gerir o tempo de aula e, conseqüentemente, o tempo que cada grupo estava em cada uma das tarefas/atividades, conforme tinha planeado. Este aspeto fez com que, por diversas vezes, os alunos não tivessem realizado todas as rotações estipuladas para a aula e, como tal, tivessem menos oportunidades de prática nessas tarefas/atividades.

No entanto, ao longo do ano letivo consegui desenvolver as minhas competências ao nível da gestão do tempo e, rapidamente, consegui superar essas dificuldades através da realização de um breve momento de reflexão prévio da aula, de uma esquematização dos conteúdos que queria abordar em cada aula, e de uma identificação do tempo que queria atribuir a cada rotação, de modo a que todos os grupos pudessem passar por todas as tarefas/atividades.

A disciplina e a criação de um bom clima de aula constituem aspetos fundamentais ao desenvolvimento de um bom processo de ensino-aprendizagem. No entanto, segundo Teixeira (2007) a criação de um bom clima é, também, uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores estagiários ao longo do seu processo de formação, e mais uma vez o meu caso não foi uma exceção. Como tal, constituiu uma das minhas maiores dificuldades durante todo o processo de estágio.

No início do ano letivo, a turma apresentava bastantes comportamentos de desvio durante as aulas e, portanto, tentei identificar os alunos que mais perturbavam e que se assumiam como líderes na turma. Assim, depois de os identificar, resolvi atribuir-lhes tarefas de responsabilidade para que se sentissem integrados no processo de ensino, e para que o facto de estarem a servir de exemplo para os restantes alunos pudesse ajudar a alterar os seus comportamentos durante as aulas.

Esta estratégia revelou ser adequada para a diminuição dos comportamentos de desvio destes alunos e, durante algum tempo esses comportamentos foram reduzidos significativamente durante o decorrer das aulas.

No entanto, durante o ano letivo, surgiram outros alunos a perturbar o bom funcionamento das aulas e, mais uma vez, o facto de não ter sido suficientemente ríspido, fez com que o clima nem sempre tivesse sido propício à aprendizagem de todos os alunos.

Como tal, optei por começar a separar os alunos perturbadores colocando-os em grupos de trabalho distintos, de modo a reduzir a interação entre eles. Esta estratégia revelou-se eficaz na maioria das aulas, à exceção das aulas lecionadas no ginásio pequeno que, devido às suas dimensões reduzidas, proporciona uma maior possibilidade de se estabelecerem interações entre os grupos de trabalho. Para além disso, procurei aumentar a intensidade e a complexidade das tarefas/atividades que propus, para que os alunos tivessem de estar concentrados para as conseguirem realizar com sucesso.

Apesar de terem existido ao longo de todo o ano, considero que no último período letivo consegui reduzir os comportamentos de desvio e de indisciplina por parte da maioria dos alunos, talvez pelo facto dos alunos terem tido a oportunidade de interagirem comigo num contexto diferente do habitual, que será abordado mais à frente neste relatório. Assim,

em termos futuros considero que devo adotar uma postura mais rígida e menos tolerante logo desde o início do ano letivo, de modo a que os alunos percebam como se devem comportar durante uma aula de EF, e não dar espaço para que existam comportamentos desviantes e de indisciplina nas minhas aulas.

Relativamente à avaliação, esta é definida por Peralta (2002) como “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. Através dela o professor tem a capacidade de adaptar e regular todo o processo de ensino e, portanto, é fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem.

De acordo com Carvalho (1994), a avaliação deve ser encarada como a recolha de informação que permite orientar e regular a atividades pedagógicas, e controlar a aprendizagem dos alunos. Como tal, não pode ser entendida como um procedimento de seleção, mas sim como uma base para melhorar a atividade do professor, e para ajudar os alunos na procura e alcance do sucesso em EF (Jacinto et al., 2001).

A avaliação é feita tendo em conta a performance dos alunos durante o processo de aprendizagem. Portanto, o GEF tem ao seu dispor um documento, a matriz curricular de EF, onde estão explícitos os objetivos que os alunos deverão alcançar, em cada matéria, para obterem a classificação de 20 valores na disciplina. Através da matriz, o professor tem a possibilidade de gerir as aprendizagens ao longo do ano letivo. No entanto, tendo em conta que a performance pode ser afetada por diversos fatores, torna-se essencial que o processo de avaliação seja realizado de forma contínua ao longo de todo o ano letivo.

No início do ano letivo tive receio de que o processo avaliativo fosse muito difícil, e por isso, ao longo de todo o ano, utilizei frequentemente procedimentos de avaliação formativa, como por exemplo fichas de registo daquilo que os alunos conseguiam ou não realizar em cada uma das aulas, e fichas de auto e heteroavaliação distribuídas com alguma regularidade durante as aulas, para que os alunos pudessem fazer parte integrante do seu processo de avaliação e para que tomassem consciência do seu progresso e das suas dificuldades em cada uma das matérias.

Esta metodologia permitiu-me ter um vasto leque de registos referentes aos progressos e dificuldades de cada aluno e, posteriormente, justificar os resultados da avaliação sumativa.

Para avaliar os alunos relativamente à área da aptidão física, foram aplicados os quatro testes do *Fitnessgram* definidos pelo GEF, nomeadamente o teste de aptidão aeróbia vaivém, o teste de aptidão muscular que mede a força abdominal e resistência, os testes senta e alcança e flexibilidade de ombros que medem a flexibilidade. A realização

destes testes teve como base o protocolo inerente a cada um dos testes, não existindo, portanto, margem para dúvidas relativamente à aplicação de qualquer um.

Relativamente à área dos conhecimentos, o GEF tem definido um conjunto de temáticas que devem ser abordadas em cada um dos anos letivos. Como tal, durante o ano realizei algumas aulas teóricas, principalmente quando tinha aula no espaço descoberto inferior e as condições climatéricas não me permitiam lecionar a aula prática. Assim, em cada um dos períodos letivos foi realizado um momento de avaliação referente a esta área, sendo que no segundo período esse momento consistiu na realização de um trabalho de grupo.

Constatei que os alunos não se empenharam o suficiente na elaboração dos trabalhos e, por isso, as notas obtidas nesse instrumento de avaliação foram muito inferiores às notas obtidas no primeiro período através de um teste escrito. Como tal, no terceiro período voltei a aplicar um teste escrito com todas as matérias que tinham sido abordadas ao longo do ano. Esta opção foi benéfica para quase todos os alunos, pois a grande maioria conseguiu obter melhores resultados nesta área.

Relativamente à avaliação sumativa da disciplina de EF, ao contrário do que é defendido nos PNEF e nas Metas de Aprendizagem de EF, o GEF tem definido um sistema de classificação em que é necessário traduzir os níveis que os alunos apresentam nas diferentes matérias numa escala de zero a 20 valores. De modo a facilitar esse processo, como referi anteriormente, o GEF possui uma matriz curricular que apresenta definidos os objetivos que os alunos deverão atingir para alcançarem a classificação de vinte valores na disciplina de EF.

Por vezes, senti falta da existência daqueles que Araújo (2007) designa como critérios de sucesso ou critérios de transição/progressão de ano, para facilitar o processo de atribuição de uma classificação aos alunos. No entanto, o facto de ter utilizado as fichas de registo durante todo o ano, e de terem sido discutidas, em algumas reuniões de NE, estratégias de classificação dos alunos, facilitou-me bastante o processo de atribuição e justificação das classificações no final de cada período letivo.

Segundo Onofre (1995) o sucesso e a aprendizagem dos alunos dependem, em parte, da capacidade de análise do professor. Como tal, a reflexão assume um papel fundamental nesse processo (Shulman, 1987).

Deste modo, para avaliar a minha prestação enquanto professor, e para poder melhorar alguns aspetos de aula para aula, realizei sempre as autoscopias de cada uma das aulas lecionadas. Estas autoscopias assentavam nas quatro dimensões da intervenção pedagógica referidas por Siedentop (1983), e permitiam-me refletir acerca da

minha prestação em cada uma das aulas, e daquilo que poderia e deveria ser alterado nas aulas seguintes para que o processo ensino-aprendizagem dos alunos fosse cada vez mais eficaz.

Ao longo do ano, foram realizadas várias reuniões de NE, no sentido de se fazerem balanços sobre a prestação individual de cada um dos professores estagiários, onde foram referidos vários aspetos positivos e aspetos a melhorar, bem como foram sugeridas algumas estratégias de superação das dificuldades.

Para além disso, no final de cada etapa e de cada UE, procedi à elaboração do respetivo balanço, refletindo sobre os aspetos positivos que ocorreram durante a implementação das mesmas, e sobre aquilo que poderia e deveria ser alterado na implementação dos PE e dos PUE seguintes.

Ainda relacionado com esta área do estágio pedagógico tive a possibilidade de lecionar a semana de professor a tempo inteiro (SPTI) e duas aulas ao 1.º ciclo do ensino básico.

A SPTI consistiu na lecionação das aulas de EF a outras turmas, para além daquela que me tinha sido atribuída, perfazendo um horário completo de 22 horas semanais, incluindo os tempos letivos destinados ao DE, ao acompanhamento da DT, e às reuniões do NE. Assim, a escolha das turmas a lecionar durante a SPTI foi desenvolvida, tendo por base o horário destinado às minhas tarefas de estágio.

A realização desta atividade foi estruturada de modo a que cada professor estagiário procedesse à lecionação das suas aulas em semanas distintas, para que os professores orientadores pudessem estar presentes em algumas aulas. Desta forma, a minha intervenção na SPTI decorreu no período de 24 a 28 de fevereiro de 2014, e optei por diversificar a minha intervenção pelos dois ciclos de escolaridade existentes na ESRDL, tendo escolhido as turmas 8.º 1.ª, 9.º 1.ª, 9.º 5.ª e 10.º 4.ª.

Após a escolha das turmas, observei várias aulas de cada uma das turmas, e reuni com os respetivos professores, com o intuito de saber quais as matérias que deveria lecionar naquele período de tempo, e para ter conhecimento dos respetivos objetivos que o professor queria desenvolver com os alunos. No entanto, a fase de planeamento destas aulas não foi uma tarefa fácil, pois apesar de ter tido a oportunidade de observar as aulas de cada uma das turmas, e de conhecer todo o trabalho desenvolvido pelos outros professores mais experientes, que utilizavam diferentes estratégias e diferentes maneiras de agir consoante a realidade da turma com que se deparavam, estava a intervir fora da minha zona de conforto, ou seja, estava a ter a oportunidade de intervir para além da minha turma e dos meus alunos.

Dessa forma, tive a possibilidade de partilhar e de discutir com os professores responsáveis, via *e-mail* e através de breves reuniões na escola, se os conteúdos estavam adequados ao nível da turma. Assim, considero importante salientar a excelente colaboração por parte dos professores responsáveis por cada uma das turmas, que sempre me ajudaram e transmitiram FB relativamente ao planeamento que realizei, de modo a garantir que a minha intervenção corresse conforme previsto.

De modo a poder analisar o que correu bem e o que deveria melhorar em intervenções futuras, realizei breves balanços com os professores responsáveis por cada uma das turmas no final de cada aula, bem como pequenas autoscopias, por tópicos, referentes a cada uma das aulas lecionadas. Os balanços e as autoscopias realizados ajudaram-me a melhorar a minha intervenção na segunda aula que lecionei a cada uma das turmas, uma vez que me permitiram identificar e corrigir alguns aspetos que não tinham corrido tão bem na primeira intervenção.

Deste modo, a turma onde senti maiores dificuldades em lecionar foi o 9.º 5.ª, por ser uma turma algo complicada em termos de comportamentos desviantes, e com níveis de especificação completamente distintos.

Relativamente ao 10.º 4.ª, a turma apresentou um método de trabalho semelhante ao que estava habituado a trabalhar no ensino secundário e, como tal, considero que as aulas correram bem na sua generalidade. Contudo, tratou-se de uma realidade um pouco diferente daquela a que estava habituado com a minha turma, uma vez que os alunos foram bastante autónomos e, portanto, menos dependentes do professor.

As turmas do 8.º 1.ª e 9.º 1.ª, foram aquelas onde me senti mais confortável a lecionar e, por isso, sinto que foram as aulas que correram melhor, uma vez que os alunos já tinham as rotinas organizativas bastante adquiridas e consolidadas, e ao contrário do que estava habituado com a minha turma, não foi necessário estar constantemente a chamar à atenção para poder falar e/ou explicar alguma tarefa.

Em suma, considero que esta semana foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora para a minha formação enquanto futuro professor, pois permitiu-me perceber todo o trabalho de planeamento e organização que é necessário para conseguir lecionar várias aulas no mesmo dia, em contextos completamente diferentes e, por vezes, com conteúdos completamente distintos entre aulas.

Para além disso, esta semana teve um peso especial, por me ter feito perceber e passar pela experiência do que é ser, realmente, um professor de EF, por me ter proporcionado o prazer de dar aulas a várias turmas/alunos com capacidades completamente distintas, e de ser reconhecido pelos alunos como “o professor de EF”.

Relativamente à leção no 1.º ciclo do ensino básico, tive a possibilidade de lecionar duas aulas numa das escolas primárias que fazem parte do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor.

Assim, foi definido que ficaria responsável por lecionar as aulas a uma turma do 2.º ano de escolaridade, com cerca de 25 alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade.

Pessoalmente, sempre tive preferência por lecionar a disciplina de EF em idades mais novas, por conseguir num curto período de tempo verificar uma enorme evolução relativamente ao desenvolvimento das capacidades dos alunos. Esta ideia é corroborada por Rodriguez (2005), ao afirmar que a EF infantil tem em conta o desenvolvimento dos aspetos cognitivos, afetivos e motores e, portanto, este é período ideal para se desenvolverem todas as potencialidades da criança.

Segundo Rodriguez (2005), o facto de se proporcionarem aprendizagens com significado e que consigam manter a criança motivada, pode constituir uma grande influência no comportamento destas crianças durante a sua vida adulta.

Assim, e tendo em conta que, anteriormente, já tinha experienciado a leção de aulas de EF a crianças destas idades, resolvi planificar as duas aulas com base na realização de jogos de percursos que, segundo Rodriguez (2005), para além de enriquecerem os movimentos e de desenvolverem as capacidades motoras, contribuem para o desenvolvimento sensorial e para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. O mesmo autor refere ainda, que este é um dos tipos de jogos que as crianças preferem.

Deste modo, em ambas as aulas procurei diversificar as situações de aprendizagem, através de pequenas alterações relativamente à execução dos percursos, como por exemplo a inclusão ou a eliminação de determinados materiais.

Durante o decorrer da primeira aula, deparei-me com algumas dificuldades referentes ao controlo da turma, pelo facto de os alunos ainda não terem regras e rotinas organizativas instauradas, e pelo facto de estar a lecionar a aula num espaço relativamente reduzido. Como tal, optei por experimentar diversas estratégias para conseguir captar a atenção dos alunos e conseguir mantê-los empenhados nas tarefas/atividades que planeei. Assim, consegui verificar que os alunos se encontravam mais concentrados e mais motivados quando o início dos percursos era realizado por intermédio de estímulos auditivos e, portanto, utilizei maioritariamente essa estratégia na segunda aula que leccionei.

Desta forma, considero que a segunda aula correu bastante melhor do que a primeira, pois através da utilização da estratégia referida anteriormente, consegui manter os alunos mais motivados e predispostos para as tarefas/atividades.

Em suma, as aulas lecionadas permitiram-me intervir num contexto diferente daquele a que estava habituado durante o meu processo de estágio, e isso submeteu-me à reflexão sobre algumas adaptações face à forma de ensinar e à terminologia utilizada, uma vez que nestas idades é fundamental transmitir as informações aos alunos de forma criativa e adequada. Como tal, considero que constituiu uma experiência bastante enriquecedora do meu processo de formação, que me permitirá, no futuro, estar melhor preparado para intervir neste contexto.

De uma forma geral, considero que a minha intervenção na área 1 do estágio pedagógico constituiu uma mais-valia ao meu desenvolvimento enquanto futuro profissional de EF, uma vez que me permitiu aumentar a confiança, a capacidade de tomar de decisões, e ainda, melhorar os conhecimentos sobre as diversas matérias que foram lecionadas.

Para além disso, através desta experiência de formação consegui desenvolver várias competências, que me permitirão, no futuro, desempenhar cada vez melhor a minha função de educador, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de planear a longo prazo, de realizar momentos de instrução mais claros e objetivos, de melhorar a qualidade e a quantidade de FB durante as aulas, de melhorar a minha colocação de voz, e de aumentar a minha capacidade de liderança.

### **3.2. Área 2 – Inovação e investigação pedagógica**

De acordo com as indicações presentes no Guia de Estágio Pedagógico (2013), esta área visa o desenvolvimento, por parte do professor estagiário, das competências associadas à elaboração de um projeto de investigação-ação inerente ao contexto escolar em que está inserido.

Como tal, a elaboração do projeto de investigação-ação teve como base a identificação de uma problemática no seio do GEF e/ou da escola, bem como a pesquisa, a análise e a formulação de propostas de intervenção junto dos mesmos.

Esta área assumiu uma particularidade em relação às outras, pois foi desenvolvida, na sua totalidade, pelo trabalho conjunto do NE. Para além disso, possibilitou a articulação com a disciplina de Investigação Educacional (Guia de Estágio Pedagógico, 2013), o que se revelou uma mais-valia para todo o desenvolvimento deste projeto, pelo facto de nos ter ajudado a definir qual o melhor caminho para a nossa investigação.

Após consultarmos o projeto educativo de escola, vigente entre 2008 e 2012, deparámo-nos com o facto de que apenas 25 por cento dos alunos que frequentavam a

escola viviam a mais de dez quilómetros, e 75 por cento vivia a menos de dez quilómetros. Através do mesmo documento, conseguimos ainda apurar que dos 75 alunos que viviam a menos de dez quilómetros, cerca de 54 por cento vivia a menos de cinco quilómetros da escola.

Segundo Fusco, Moola, Faulkner, Buliung e Richichi (2012), o transporte ativo das crianças e jovens no trajeto casa-escola tem vindo a diminuir consideravelmente nas últimas décadas e, de acordo com Rolo (2011), o número de deslocações motorizadas tem vindo a aumentar, sendo o automóvel o meio de transporte privilegiado. Isso deve-se, essencialmente, à dispersão dos locais de residência, ao aumento do poder de compra das famílias, e à alteração dos fatores comportamentais (Viegas, 2008).

Estes aspetos desencadearam-nos a curiosidade de perceber a forma como os nossos alunos se deslocam no trajeto casa-escola, tendo em conta que é uma distância relativamente curta e que se consegue perfeitamente realizar de forma ativa, como por exemplo a pé ou de bicicleta.

Sabe-se que a utilização de um meio de transporte ativo tem várias vantagens ao nível do aumento da prática de atividade física e da promoção de hábitos de vida mais saudáveis, contribuindo para a prevenção de determinadas doenças (Bailey, 2006; Fyhri & Hjorthol, 2009).

Assim, quando apresentámos o tema ao professor responsável pela cadeira de Investigação Educacional, foi-nos proposto que o aprofundássemos um pouco mais, uma vez que a adoção de um meio de transporte ativo, juntamente com outros fatores, está associada a um estilo de vida ativo e saudável, e isso poderia complementar a nossa investigação.

A *World Health Organization* (2010) recomenda a realização de, pelo menos, 60 minutos de atividade física diária, com uma intensidade moderada a vigorosa, para crianças e jovens entre os cinco e os dezassete anos de idade. E as oportunidades para se ser fisicamente ativo tendem a diminuir com o aumento da idade (Fyhri & Hjorthol, 2009).

Deste modo, após algum diálogo e reflexão entre os vários elementos do NE, chegámos à conclusão que seria interessante orientar o nosso trabalho para a promoção dos hábitos de vida saudáveis junto dos alunos da nossa escola e, portanto, investigar quais os correlatos associados, ou não, à utilização de um meio de transporte ativo e saudável por parte dos mesmos.

Apesar de todo o processo de identificação do problema ter sido relativamente rápido, a inexperiência em realizar trabalhos com estas características fez com que tivéssemos sentido algumas dificuldades em formular a pergunta de partida que melhor se

adequava à temática que tínhamos escolhido, e após algumas tentativas para a formular, tivemos a oportunidade de falar com um professor da FMH, que nos ajudou e encaminhou na estruturação de uma pergunta de partida concreta e que abarcasse tudo aquilo que queríamos investigar.

Depois de formulada a pergunta de partida, a etapa seguinte consistiu na pesquisa e recolha de vários documentos e artigos científicos, que pudessem justificar/legitimar a escolha da nossa temática e da nossa pergunta de partida. Para isso, sentimos a necessidade de estabelecer alguns critérios que facilitassem a pesquisa e a seleção dos documentos e artigos científicos, nomeadamente a seleção de algumas palavras-chave representativas da nossa temática, bem como a seleção dos artigos em função do título, da revista onde se encontravam publicados e do ano de publicação.

Desta forma, foi relativamente fácil encontrar bibliografia inerente à nossa temática que, depois de analisada e de elaboradas as respetivas fichas de leitura, nos permitiu produzir o enquadramento teórico da nossa investigação.

No que respeita à metodologia, estabelecemos logo à partida que iríamos recolher os dados através de questionários, e que os iríamos aplicar aos alunos das nossas turmas, aos alunos da turma do professor orientador de escola, e aos respetivos encarregados de educação (EE), durante o mês de janeiro.

Os questionários foram construídos com base noutros questionários já validados, nomeadamente o “Questionário sobre os Conhecimentos da Aptidão Física” (Marques, 2010), o “Questionário Internacional sobre o Estilo de Vida” (Marques, 2004) e o “Teen Environment and Neighborhood Adolescent Survey” (Sallis, n.d.).

Estes instrumentos foram aplicados aos alunos durante as aulas de EF, e aos EE durante as reuniões de balanço do 1.º período letivo. Para conseguirmos aplicar os questionários também aos EE que não compareceram à reunião, resolvemos enviar o questionário numa carta selada através do respetivo educando. Desta forma, conseguimos recolher uma amostra total de 172 participantes.

Depois de recolhidos os dados, estes foram tratados com recurso ao programa estatístico *IBM SPSS Statistics*, na versão 20.0, e com o auxílio de um professor da FMH, que se disponibilizou para nos ajudar e orientar na seleção dos testes que melhor se adequavam aos dados recolhidos, para que pudéssemos obter resultados válidos e pertinentes.

Durante esta fase, apercebemo-nos de que a nossa investigação ia ter algumas limitações, nomeadamente pelo facto dos instrumentos utilizados não nos permitirem fazer uma correspondência entre as respostas dadas pelos alunos e as respostas dadas pelos

respetivos EE, pelo facto de termos seleccionado uma amostra reduzida, tendo em conta o número total de alunos da escola, e pelo facto de algumas perguntas não estarem adequadas ao tipo de análise que queríamos realizar.

Apesar disso, procedemos à análise dos dados e à sua confrontação com a literatura seleccionada, a fim de podermos retirar algumas conclusões sobre os correlatos associados à utilização, ou não, de um meio de transporte ativo, por parte dos nossos alunos, bem como proceder à apresentação de propostas para solucionar a problemática identificada.

No plano anual de atividades, tínhamos apontado o mês de maio para a apresentação desta investigação à comunidade escolar, no entanto, como já tínhamos a nossa investigação bastante avançada, a professora orientadora de faculdade lançou-nos o desafio de anteciparmos essa data para o 2.º período letivo, para que pudéssemos ficar logo libertos desta área, e para que pudéssemos investir um pouco mais na elaboração dos relatórios de estágio durante o 3.º período letivo. Deste modo, a apresentação da nossa investigação à comunidade escolar foi realizada no dia 26 de março.

Esta antecipação obrigou-nos a apressar a realização de determinadas tarefas inerentes à apresentação, nomeadamente no que se refere à divulgação da mesma. Assim, uma semana antes da apresentação começaram a ser afixados cartazes na escola e na FMH; foi enviado um *e-mail* para todos os NE da FMH, bem como, para os membros da direção da nossa escola, para os coordenadores do mestrado, e para alguns departamentos da Câmara Municipal de Lisboa (o departamento de desporto, a divisão de controlo e intervenções na via pública e subsolo, a direção municipal de educação, juventude e desporto, e a direção municipal de mobilidade e transportes).

Para além disso, para que todos os convidados ficassem a par da nossa investigação, bem como de todo o processo de análise e discussão de resultados, construimos e enviámos, para todos aqueles que confirmaram a sua presença na nossa sessão de apresentação, um resumo da nossa investigação, bem como um panfleto informativo que fazia referência a alguns benefícios e recomendações da prática de atividade física.

Desta forma, devido a todos os aspetos referidos anteriormente, o NE acabou por adiar a elaboração da versão final da investigação, tendo sido terminada apenas após a apresentação da mesma.

Estiveram presentes na sessão de apresentação, cerca de 18 convidados. Entre eles, encontravam-se três alunos da nossa escola, um professor do GEF e uma professora da disciplina de Físico-Química, os nossos orientadores de escola e de faculdade, e alguns

NE de outras escolas.

A meu ver, a apresentação correu bastante bem e conseguimos realizá-la durante o tempo previsto, tendo demorado cerca de trinta minutos. No entanto, existem sempre alguns aspetos a melhorar em futuras sessões de apresentação e, como tal, após divulgação das nossas sugestões e/ou propostas para superar o problema identificado, poderíamos ter preparado algumas questões para iniciar o debate, com o objetivo de criar um pequeno painel de discussão sobre a temática apresentada.

Contudo, apesar de isso não ter acontecido, pelo menos com esse formato, no final da apresentação foi distribuída uma ficha de presenças e um questionário de satisfação, onde os convidados tiveram a oportunidade de exporem algumas sugestões e/ou propostas para a resolução do problema referido na nossa apresentação.

Através da realização desta investigação, foi possível concluir que cerca de setenta por cento dos alunos inquiridos se desloca de forma passiva, por intermédio de transportes públicos ou de automóvel, no trajeto entre casa-escola. Machado, Nóvoas, Fernandes e Pereira (2011), realizaram um estudo com cerca de setenta mil alunos, onde concluem que os transportes públicos são o meio de transporte mais utilizado pelos estudantes portugueses.

Verificámos também que não existem diferenças significativas entre o género, o estatuto socioeconómico, e a forma como os alunos se deslocam na realização desse trajeto. Esta nossa conclusão não corrobora, em parte, com a conclusão apresentada por Mota et al. (2007), num estudo com aproximadamente 700 raparigas do distrito de Aveiro, onde referem que as posições socioeconómicas mais baixas estão significativamente associadas ao transporte ativo.

Relativamente às razões apresentadas pelos alunos e pelos respetivos EE para a utilização de uma forma de transporte passivo na realização do trajeto casa-escola, verificámos que os aspetos ligados à segurança foram os mais apontados. Esta razão é, também, a razão mais apontada pelos cerca de 2500 alunos e pelos cerca de 1700 EE, num estudo elaborado por Alves, Bispo e Calcinha (2011).

Apurámos ainda, que os alunos revelaram poucos conhecimentos sobre as recomendações mundiais para a prática de atividade física, uma vez que apenas um aluno referenciou os valores corretos, tendo em conta a duração, a frequência e a intensidade. Desse modo, consideramos que poderá pertencer aos professores de EF, a responsabilidade de aprofundarem esses conteúdos nas suas aulas, uma vez que se inserem na área dos conhecimentos da disciplina.

Para além disso, parece necessário estimular o desenvolvimento de hábitos de vida

saudável e ativa junto dos nossos alunos. Como tal, para que se possam superar os problemas identificados nesta investigação, talvez seja pertinente divulgar os dados junto do GEF, no sentido de que todos os professores invistam um pouco na transmissão dos conhecimentos sobre os benefícios e as recomendações da prática de atividade física durante as aulas teóricas de EF, bem como publicá-los no *website* e no jornal da escola, para que os alunos e os EE possam refletir sobre os comportamentos que estão a ser adotados, e que no futuro poderão prejudicar o seu estado de saúde.

Através da minha intervenção nesta área, desenvolvi a capacidade de refletir sobre um tema que influencia diariamente a vida dos alunos, bem como sobre possíveis estratégias que possam ser adotadas para que estes se tornem sedentários e inativos no futuro. Para além disso, consegui também adquirir um conjunto de conhecimentos que me permitirão, no futuro, elaborar e implementar mais projetos desta natureza.

### **3.3. Área 3 – Participação na escola**

A área de formação, referente à participação da escola, pressupõe que o professor estagiário desenvolva várias competências que vão para além das tarefas associadas à sua turma. Como tal, durante o estágio pedagógico, é fundamental que o professor estagiário seja confrontado com diferentes experiências associadas à sua participação ativa na escola, nomeadamente através do acompanhamento de um núcleo de DE e da conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização adaptada às características e às necessidades específicas da escola (Guia de Estágio Pedagógico, 2013).

O DE surge nas escolas com o principal objetivo de contribuir para o sucesso escolar e para a aquisição de estilos de vida saudável, através da oportunidade que proporciona, a todos os alunos, de terem acesso à prática desportiva regular, à qual está inerente um conjunto de valores e princípios de cidadania, como a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância e o respeito (Ministério da Educação, 2013). Além disso, o DE promove um clima de competição saudável e o desenvolve as capacidades de trabalho interpares (Projeto Curricular de Escola, 2011).

Durante este ano letivo, a escola colocou quatro núcleos de DE à disposição dos alunos, o núcleo de voleibol, o núcleo de futsal, o núcleo de danças urbanas e o núcleo de ténis de mesa. No entanto, tendo em conta os objetivos inerentes ao DE, e que este pode constituir uma excelente oportunidade para que todos os alunos aumentem os seus níveis de prática de atividade física, considero que a escola deveria procurar perceber os

interesses dos alunos relativamente a esta oferta.

Apesar de não ter sido apresentada nenhuma proposta ao GEF neste sentido, considero que esta situação poderia ser resolvida por exemplo através da aplicação de um questionário no início do ano letivo, para se poderem desenvolver núcleos que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e, assim, aumentar a adesão dos alunos a esta oferta extracurricular.

A escolha do núcleo de voleibol para desenvolver as minhas competências nesta área de formação do estágio pedagógico foi realizada por ser uma modalidade que me fascina, e que sempre gostei de praticar enquanto aluno. No entanto, a experiência que tive como aluno apenas me permitiu adquirir os conhecimentos básicos referentes a esta matéria. Como tal, pretendia melhorar as minhas competências para poder melhorar, conseqüentemente, a minha intervenção nos treinos do DE e nas aulas de EF.

O núcleo de voleibol funcionou, ao longo do ano letivo, com dois escalões (Infantis B e Iniciados). O escalão que integrei, de Infantis B, foi destinado aos alunos do 7.º ano de escolaridade e teve à disposição uma equipa masculina e outra feminina. Os treinos decorreram às segundas, quartas e sextas-feiras, entre as 13h30 e as 14h30.

O trabalho de coadjuvação do núcleo de voleibol do DE iniciou-se com a divulgação dos treinos da modalidade, com o acompanhamento das sessões de treino, e com inscrição dos alunos na plataforma digital do DE.

Inicialmente, foram inscritos 38 alunos, distribuídos pela equipa masculina e pela equipa feminina. No final do ano, após algumas desistências e novas adesões, o núcleo de DE contava com cerca de 50 praticantes a frequentar os treinos.

Apesar de não ter sido eu, diretamente, a inscrever os alunos na plataforma, o professor que acompanhei neste núcleo disponibilizou-se para me mostrar todo o trabalho inerente à inscrição dos alunos e, desta forma, tive a oportunidade de conhecer todo o trabalho que é realizado na organização e preparação de um núcleo de DE.

No princípio, os treinos foram essencialmente dirigidos pelo professor responsável, e a minha intervenção centrou-se muito ao nível da observação, para poder perceber toda a lógica de planeamento, metodologia e forma de conduzir os treinos por parte do professor responsável, e da atribuição de FB aos alunos.

Posteriormente, após ter percebido a lógica de planeamento e metodologia inerente ao núcleo de voleibol em que estava inserido, tive a oportunidade de começar a intervir mais frequentemente, e de ficar responsável, várias vezes, por organizar o aquecimento dos treinos. Esporadicamente, também me foi sendo dada a oportunidade de preparar e conduzir os treinos na íntegra.

Com esta estratégia de integração, aplicada por parte do professor responsável pelo núcleo, consegui ganhar bastante autonomia na lecionação dos treinos, o que me permitiu, ao longo de todo o ano, dirigir os treinos em conjunto com o mesmo.

Desta forma, os treinos no núcleo de voleibol do DE tiveram sempre por base a situação real de jogo, isto porque, tal como nos refere Gonçalves (2009), para que se possam desenvolver as competências dos desportos coletivos nos alunos, é necessário confrontá-los com situações reais de jogo, e não apenas com as regras e situações padronizadas. Segundo o mesmo autor, os alunos descobrem mais facilmente as suas possibilidades de ação e desenvolvem, conseqüentemente, a sua capacidade de reflexão e análise.

Como refere J. Oliveira (2002), só se ensina a jogar, jogando em situações adaptadas à capacidade dos praticantes, tendo em conta princípios de jogo que os orientem ao nível percetivo e decisivo, e integrem as técnicas necessárias à sua execução. Por isso, inicialmente as situações de aprendizagem começaram por ser situações de jogo reduzido, 1x1 e 2x2, e só depois dos alunos entenderem a essência do jogo e os aspetos técnico-táticos do mesmo é que iniciámos as situações de jogo 4x4.

A partir do jogo o professor tem a possibilidade de identificar os erros e de intervir (Gonçalves, 2009). Como tal, a nossa intervenção incidiu maioritariamente, como sugere Gonçalves (2009), na atribuição de FB aos alunos e na criação de situações-problema, através de situações de jogo em que os alunos avançavam ou recuavam nos campos em função do resultado que conseguiam obter em cada um dos jogos. Desta forma, todos os alunos tinham a possibilidade de se defrontarem entre si, podendo jogar contra alunos com um nível superior ao seu, que os levassem a procurar soluções técnico-táticas e técnico-estratégicas para ultrapassarem as dificuldades de cada jogo.

Ao longo do ano letivo, o núcleo de DE de voleibol participou em quatro torneios e, até neste aspeto a minha evolução foi bastante notória. No primeiro torneio que acompanhei, realizado no dia 30 de novembro, conseguimos formar quatro equipas para competir, duas masculinas e duas femininas. Como foi o primeiro torneio no qual participei, estava com algum receio em relação à minha forma de agir durante o mesmo, porém com as instruções que me foram sendo dadas por parte do professor responsável pelo núcleo consegui superar esta dificuldade.

Mais tarde, e após um período de aprendizagem no acompanhamento e coadjuvação dos treinos, foram realizados o segundo e o terceiro torneios, nos dias 15 de fevereiro e oito de março respetivamente, e o professor responsável delegou-me a tarefa de conduzir as duas equipas femininas que levámos ao torneio, sempre sob a sua

supervisão. Assim, no início de cada um dos torneios, e durante a realização dos mesmos, o professor responsável pelo núcleo deu-me várias instruções que me ajudaram a conduzir e a orientar as equipas durante as competições, nomeadamente em relação à escolha das alunas que deviam jogar em cada parte.

Importa salientar que, no final dos três torneios, conseguimos apurar para as fases regionais três das quatro equipas que tínhamos formado inicialmente, sendo, portanto, um excelente resultado para a escola e para o núcleo de DE.

Na preparação para o quarto e último torneio, realizado desta vez a nível regional, o trabalho inerente à formação das equipas foi elaborado em conjunto por mim e pelo professor responsável pelo núcleo, tendo tido a oportunidade de debater com o professor, pequenas alterações ao nível da constituição das equipas. Como tal, sugeri ao professor responsável que colocasse, na melhor equipa, alguns alunos que tinham tido uma grande evolução ao longo do ano. Esta sugestão foi bem aceite pelo professor responsável, que concordou com as minhas afirmações.

Já no dia do torneio, o professor responsável pelo núcleo deu-me a total liberdade para assumir o comando das duas equipas femininas que levámos. Desta forma, toda a responsabilidade de rotação das alunas, bem como da escolha das alunas mais adequadas para cada jogo foi, única e exclusivamente, minha. Considero que segurei essa oportunidade da melhor forma, tendo-me limitado a pôr em prática aquilo que o professor responsável me tinha vindo a transmitir ao longo de todo o ano, ou seja, a viver o jogo, a viver a liderança, e a viver o jogo com um sorriso na cara. No final do torneio, o professor responsável deu-me os parabéns pelo meu desempenho e pela forma como estive presente no mesmo, e juntos conseguimos alcançar o título de campeões regionais com a equipa masculina, o segundo lugar feminino com a equipa A, e o terceiro lugar feminino com a equipa B.

Desta forma, enquanto futuro professor de EF, considero os resultados obtidos, bem como a minha prestação no último torneio foram o culminar de uma experiência que me enriqueceu bastante, e que me proporcionou aprendizagens bastante interessantes e pertinentes ao longo de todo o ano.

Assim, considero que fiz uma boa opção com a escolha deste núcleo, uma vez que esta experiência correspondeu, na totalidade, às minhas expectativas e permitiu-me aprofundar bastante os conhecimentos que tinha acerca desta matéria. Levou-me ainda desenvolver a capacidade de liderança, de identificação dos erros, e de interação com os alunos num contexto diferente, o que poderá ser uma mais-valia no meu futuro, enquanto professor, uma vez que me permitirá fazer o *transfer* e utilizar os aspetos desenvolvidos,

durante a lecionação das minhas aulas de EF, contribuindo para um melhor processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Como tal, penso que foi uma experiência bastante enriquecedora, e que me permitirá, no futuro, assumir a responsabilidade de gerir e orientar sozinho um núcleo de DE com estas características.

Relativamente à conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização adaptada às características e às necessidades específicas da escola, surgiu durante o 1.º período letivo um convite por parte dos professores estagiários de EF da Escola Básica Eugénio dos Santos, no sentido de realizarmos em conjunto o Projeto dos 8 aos 80, uma vez que ambas as escolas pertencem, desde o ano letivo anterior, ao Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor.

Desse modo, a proposta consistiu num trabalho conjunto entre os dois NE, sendo que o NE da ESRDL ajudava a dinamizar o dia de atividades realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, e posteriormente, o NE da Escola Básica Eugénio dos Santos colaborava connosco na conceção e na implementação de uma atividade lúdica na nossa escola.

Após a proposta, e como não nos é possível tomar decisões com esta dimensão, foi necessário apresentá-la à direção da ESRDL, para ter o seu parecer relativamente à realização de um dia lúdico, onde todos os alunos do 9.º ano de escolaridade eram dispensados das aulas, e os professores do GEF mobilizados para a atividade.

Como tal, começámos a elaborar o projeto da atividade a realizar na ESRDL, no dia vinte e três de abril, que intitulámos Dia D'Aventura no Rainha. Os professores estagiários da Escola Básica Eugénio dos Santos cederam-nos documentos de anos anteriores, o que facilitou bastante o nosso trabalho de elaboração do projeto, uma vez que as únicas alterações que fizemos foram ao nível da definição dos objetivos, da caracterização dos participantes, e das atividades que decidimos realizar.

Sabe-se que através da prática de atividades físicas se desenvolvem competências como a autonomia, a responsabilidade, o trabalho em equipa, a autoestima e a cooperação (Weiss, 2011).

Deste modo, a atividade realizada na ESRDL teve como principais objetivos, promover a interação entre os alunos do 9.º ano de escolaridade de ambas as escolas através da prática de atividades físicas, no sentido de facilitar o processo de integração dos alunos que, no próximo ano letivo, poderão vir a ser alunos na ESRDL, otimizar o clima educativo e as relações entre os intervenientes do ato pedagógico, fomentar o gosto/atitude positivas face à prática de atividade física regular, e promover os hábitos de

vida saudável. Para além disso, pretendíamos que esta atividade proporcionasse o contacto com atividades físicas alternativas, às quais os alunos não estão habituados.

Relativamente à caracterização dos participantes, a atividade realizada na Escola Básica Eugénio dos Santos foi destinada aos alunos do 4.º ano de escolaridade das escolas básicas do agrupamento, aos alunos do 5.º ano de escolaridade da escola anfitriã, e aos idosos do grupo “Os Briosos” da Junta de Freguesia de S. João de Brito. A atividade realizada na ESRDL foi destinada apenas aos alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade em ambas as escolas do agrupamento.

A nível de NE, decidimos que a atividade seria realizada em forma de circuito e, posteriormente passámos à seleção das atividades que queríamos realizar. Como referi anteriormente, optámos por realizar atividades às quais os alunos não estão habituados no seu dia-a-dia, como foi o caso do percurso *Boulder*, da petanca, do voleibol sentado, da peteca, entre outras. Durante este processo, considero que a ajuda do professor orientador de escola foi fundamental, pois sugeriu-nos um conjunto de atividades que acabaram por ser essenciais para a implementação do Dia D’Aventura no Rainha.

Para além das alterações referidas anteriormente, o NE da ESRDL teve ainda a preocupação de elaborar um plano alternativo, para o caso das condições climatéricas não favorecerem a realização da atividade, como acabou por acontecer.

Assim, como não poderia deixar de ser, a direção da ESRDL aprovou a realização da atividade, alegando que são sempre bem-vindas iniciativas que envolvam o trabalho conjunto das escolas do agrupamento.

Como tal, pudemos passar ao planeamento do Dia D’Aventura no Rainha, onde procedemos à elaboração do regulamento de cada uma das atividades, onde foi definido o sistema de pontuação em cada atividade, à formação de equipas que misturassem os alunos de ambas as escolas e de várias turmas, à definição do tempo que cada equipa estaria em cada atividade, à definição do sinal de transição das atividades, e à elaboração dos percursos destinados a cada equipa. Desenhámos, também, um quadro competitivo para que em cada atividade estivessem sempre duas equipas, aumentando assim a competitividade e a motivação dos alunos. Por fim, elaborámos a ficha de avaliação das atividades, a distribuir por cada uma das equipas participantes, e pelos professores que colaboraram na implementação da atividade, bem como os diplomas de participação, que foram entregues a todos os alunos presentes.

Em qualquer atividade, existem sempre aspetos positivos, e aspetos que podem e devem ser melhorados na organização de futuras atividades do mesmo âmbito. Desta forma, após uma reunião de balanço entre os vários elementos do NE, considerámos como

aspectos positivos da atividade, a seleção de atividades lúdicas e diversificadas, às quais os alunos não estão habituados; a distribuição de tarefas entre o NE, e entre todos os intervenientes diretos nas atividades, através do envio das tarefas atribuídas a cada professor; o excelente empenho e boa disposição dos professores que colaboraram na organização do dia, podendo desta forma ter contribuído aprimorar as relações dos professores do GEF; a preparação de um plano alternativo, que acabou por ser fundamental pois as condições climatéricas não ajudaram à realização da atividade; a colocação de música durante as atividades, de modo a estimular a diversão e bom ambiente nos espaços onde decorriam as mesmas; e a elaboração e distribuição dos diplomas de participação a todos os alunos presentes.

Relativamente aos aspetos que devem ser melhorados para a elaboração de futuras atividades, referimos a necessidade de ter um mecanismo de controlo de presenças dos alunos, e que garantisse que os elementos de cada equipa se mantiveram no seu grupo ao longo de toda atividade; a inadequação de algumas atividades, devido à gestão do tempo e ao grau de complexidade das mesmas; a ineficaz troca de comunicações entre as duas escolas, que provocou algumas dificuldades ao nível do planeamento e da implementação da atividade, uma vez que inicialmente tinha-nos chegado a informação de que poderíamos contar com a ajuda de todos os professores de EF da Escola Básica Eugénio dos Santos para as atividades e, na véspera, os professores estagiários de EF da Escola Básica Eugénio dos Santos informaram-nos que os professores de EF da sua escola vinham apenas para assistir à atividade e que existiam mais alunos inscritos do que aqueles que nos tinham transmitido inicialmente; e a inadequação do sistema de transições, que gerou alguma confusão nos locais de acesso aos espaços desportivos.

Apesar de todos esses contratemplos, consideramos que o principal objetivo da nossa atividade foi atingido com sucesso, e que esta atividade poderá ter contribuído para o desenvolvimento de competências relacionadas com a cooperação e com o espírito de grupo por parte dos alunos de ambas as escolas, e dos professores do GEF.

#### **3.4. Área 4 – Relações com a comunidade**

As famílias pretendem, cada vez mais, que os seus educandos tenham sucesso na escola, e que consigam obter mais e melhores graus académicos, com vista à obtenção de melhores vidas futuras (M. Oliveira, 2010). As famílias são, portanto, uma peça fundamental, e devem estar presentes nas atividades escolares dos seus educandos (Sá, 2007).

Assim, através desta área de formação do estágio pedagógico, pretende-se que o professor estagiário compreenda a importância da relação entre a escola e o meio envolvente, através do acompanhamento e auxílio de todo o trabalho realizado pelo DT ao nível da preparação, condução e secretariado das reuniões do conselho de turma, das reuniões com os EE e da gestão e organização do ano letivo (Guia de Estágio Pedagógico, 2013).

O DT desempenha uma função essencial ao bom funcionamento de uma escola, ao assumir-se como elo de ligação entre toda a comunidade escolar, docentes da turma, alunos e EE (Clemente & Mendes, 2013). Tem, por isso, um papel fundamental na forma como comunica com os EE e como promove a sua integração no ambiente escolar, isto porque, segundo Reis (2008), é importante que os EE sintam que os professores se preocupam com os seus educandos.

Como tal, para que isso aconteça é importante que o seu cargo seja devidamente identificado quanto às funções, competências e obrigações.

Segundo o artigo 7.º, do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho de 1999, o DT é escolhido pela direção executiva da escola, sendo, preferencialmente, um docente profissionalizado, e compete-lhe assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e EE; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à especificidade da turma em geral e de cada aluno em particular; promover a participação dos pais e EE na articulação das atividades da turma; coordenar o processo de avaliação dos alunos, de modo a que estes sejam integrados no mesmo; e apresentar à direção executiva da escola um relatório crítico de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

O meu trabalho de acompanhamento do DT teve início logo após a primeira reunião geral de DT, realizada no princípio do ano letivo, onde tive a oportunidade de conhecer a DT que acompanhei durante todo o meu processo de estágio. De seguida, reuni com a DT, no sentido de conseguirmos conciliar os horários inerentes às atividades da DT com os horários das nossas aulas, já que o elevado fluxo de trabalho associado a esta função carece de bastante tempo.

De forma a orientar todo o meu trabalho de acompanhamento, procedi à elaboração do projeto de acompanhamento da DT, onde defini diversos objetivos que pretendia alcançar e que foram importantes para o desenvolvimento das minhas competências nesta função, nomeadamente o conhecimento da legislação que orienta as competências de um DT, a capacidade de contactar com os EE através da participação ativa nas reuniões a

eles destinadas, a colaboração na organização dos procedimentos formais das reuniões do conselho de turma, e o auxílio à DT nas tarefas organizativas como o levantamento e a justificação das faltas dos alunos e a redação das atas das reuniões.

Como referi anteriormente, faz parte do trabalho a realizar pelo DT assegurar a articulação entre os professores da turma, isto porque, a existência de um bom ambiente e de uma boa relação entre os vários professores da turma é um aspeto fundamental para que exista uma melhor troca de informações e de soluções que possam contribuir para a resolução de diversos aspetos relacionados com a turma.

Desta forma, no primeiro conselho de turma, realizado no princípio do ano letivo, foi feita uma breve apresentação por parte de cada professor da turma, e foram trocadas várias impressões sobre os alunos, tendo em conta a experiência de anos anteriores. A minha participação, nesta reunião, foi pouco ativa, uma vez que este foi o meu primeiro contacto com uma reunião com estas características e, por isso, senti-me pouco confortável para interagir abertamente com os restantes professores da turma. No entanto, todas as informações recolhidas neste conselho de turma foram fundamentais para mim, pois permitiram-me ter um panorama geral em relação às características dos alunos da turma que ia ter pela frente.

Apesar de já ter uma caracterização superficial sobre alguns alunos da turma, senti a necessidade de, logo na primeira aula de EF, aplicar um questionário onde foram pedidos alguns dados dos alunos, como o nome, a data de nascimento, a localidade onde vivem, bem como outros aspetos relacionados com o seu percurso escolar em termos gerais, o seu percurso escolar em relação à disciplina de EF e, ainda, sobre possíveis problemas de saúde que poderiam existir. Para além disso, mais tarde, procedi à elaboração do estudo de turma, onde apliquei um teste sociométrico que, segundo Northway e Weld (1999) dá aos alunos a possibilidade de nos dizerem, a nós professores, com quem gostam de conviver, de trabalhar e de estar em determinadas situações. Desta forma, consegui ficar a conhecer melhor cada um dos alunos com quem interagi ao longo de todo o ano letivo, bem como entender as relações que os alunos estabelecem entre si.

Contudo, foi essencial ter em consideração que nem sempre os resultados obtidos através dos testes sociométricos correspondem à realidade da turma, já que, de acordo com Northway e Weld (1999), os testes sociométricos têm os seus limites. Além disso, o contexto em que foi aplicado o teste, dentro de uma sala de aula, pode ter levado a que os alunos tivessem respondido por conveniência, ou seja, a optarem por escolher os colegas que estavam por perto. No entanto, ao longo de todo o ano letivo, verifiquei que as respostas obtidas através do teste sociométrico retratavam, sem grande margem de erro,

a realidade da turma no que respeita às relações existentes.

Como referi anteriormente, os EE devem estar a par do percurso escolar dos seus educandos e, portanto, foi necessário realizar uma primeira reunião geral com todos os EE, no sentido de lhes dar a conhecer um conjunto de aspetos fundamentais ao bom funcionamento do ano letivo, bem como ao bom desempenho das funções de DT.

Desse modo, colaborei com a DT na elaboração de uma apresentação que foi projetada para os EE, e que conteve informações referentes ao horário de atendimento (terça-feira entre as 14h30 e as 15h15), e a alguns pontos presentes na Lei 51/2012, referente ao estatuto do aluno. Nessa reunião, começou por se fazer uma breve apresentação da DT, seguida da minha apresentação, e por fim, a apresentação de cada EE. De seguida, procedeu-se à eleição do representante dos EE, que deve ter uma participação ativa e responsável, ao promover a ligação entre os vários EE, a participar nos conselhos de turma e a comunicar as informações recolhidas nesses mesmos conselhos de turma, aos restantes EE.

No segundo conselho de turma, realizado sensivelmente a meio do 1.º período, foram discutidas as avaliações intercalares desse mesmo período, e a minha intervenção foi mais ativa, tendo conseguido estabelecer uma maior interação com os outros professores da turma e expressar a minha opinião acerca dos assuntos retratados. Nesta reunião, para além das informações de cariz classificativo de cada aluno, foram também discutidas questões referentes ao comportamento e empenho da turma em geral. Como tal, para além de todos os professores da turma, estiveram presentes o delegado e o subdelegado da turma, bem como a representante dos EE, que foram confrontados com a situação, e questionados acerca de possíveis soluções de resolução dos problemas de (in)disciplina da turma.

O início do 2.º período letivo ficou marcado pela realização de mais uma reunião geral com os EE, a fim de lhes dar a conhecer as informações referentes à avaliação do 1.º período. Como tal, colaborei com a DT na construção de uma apresentação onde constavam os dados referentes à percentagem e ao número de positivas e negativas da turma, no geral e em cada disciplina, bem como uma tabela que estabelecia a comparação entre a média da turma e a média geral do ano de escolaridade em questão, por cada disciplina. Para além de projetada a apresentação para os EE, estes foram ainda informados sobre os problemas de (in)disciplina da turma, aos quais, a grande generalidade dos EE mostrou alguma indiferença, sugerindo apenas que os professores fossem mais ríspidos para com os alunos.

Ainda na mesma reunião, aproveitei para proceder à aplicação dos questionários

referentes à investigação realizada no âmbito da área de inovação e investigação pedagógica. Como tal, expliquei quais os objetivos que o NE pretendia com a realização da investigação, e como é que deveriam proceder ao preenchimento do questionário.

No terceiro conselho de turma, realizado no término do 2.º período, com o objetivo de se proceder à apresentação e discussão das avaliações sumativas, a minha intervenção junto da DT foi, essencialmente, ao nível da preparação desta reunião, nomeadamente no que diz respeito à organização dos documentos essenciais à mesma. Para além disso, nesta reunião, consegui assumir uma postura mais interventiva, expressando as minhas ideias e opiniões referentes a cada aluno e à turma em geral.

Tal como já tinha acontecido no período anterior, o início do 3.º período letivo ficou marcado pela realização de mais uma reunião geral com os EE. Assim, voltei a colaborar com a DT na construção de uma apresentação onde constavam os dados referentes à percentagem e ao número de positivas e negativas da turma, no geral e em cada disciplina, comparando com os dados do período anterior, bem como uma tabela que estabelecia a comparação entre a média da turma e a média geral do ano de escolaridade em questão, por cada disciplina. Para além disso, nesta reunião assumi a responsabilidade de realizar a ata da reunião na íntegra.

Mais uma vez, os EE foram informados sobre os problemas de (in)disciplina da turma e questionados com possíveis soluções para resolução dos mesmos. Como tal, foi sugerido que os professores aplicassem medidas mais drásticas, como por exemplo, a marcação de faltas disciplinares, para que esses problemas fossem ultrapassados.

Está inerente à função de DT informar os EE sobre os assuntos escolares relacionados com os seus educandos. Como tal, para além da minha presença e participação em todas as reuniões gerais com os EE, e nos conselhos de turma, ao longo deste ano letivo tive a possibilidade de estar presente em várias reuniões com os EE, individualmente, durante o horário de atendimento. A minha participação nestas reuniões foi cada vez mais ativa, tendo, progressivamente, estabelecido uma maior interação com os EE.

Para além disso, durante todo o ano letivo, colaborei com a DT na organização do *dossier* de turma, bem como em todas as tarefas associadas ao controlo de faltas dos alunos. Assim, muitas vezes, ficou a meu cargo a tarefa de controlar o número de faltas dos alunos, a fim de informar os EE quando estes atingiam metade do limite de faltas imposto pela lei, justificar de faltas, após a receção do impresso próprio para o efeito, e arquivar esses mesmos impressos no *dossier* de turma. No final do ano letivo procedi, também, juntamente com a DT, à renovação das matrículas dos alunos, através da recolha

e análise dos documentos essenciais a todo esse processo.

Posto isto, considero que todo o meu trabalho de acompanhamento ao DT durante o ano letivo constituiu uma mais-valia, não só para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois permitiu-me desenvolver a autonomia e as competências necessárias ao desenvolvimento desta função, como também a para a própria DT que conseguiu equacionar melhor esta função com a sua função de docente.

A acrescentar a todo o trabalho desenvolvido no acompanhamento das funções inerentes à DT, é fundamental que o professor estagiário desenvolva também a capacidade de promover iniciativas que estabeleçam a ligação e a participação da escola na comunidade (Guia de Estágio Pedagógico, 2013).

Assim, numa das reuniões do NE, refletimos e debatemos sobre qual a atividade que melhor respondia aos objetivos apresentados. Inicialmente, considerámos a oportunidade, proposta pelo professor orientador de escola, de organizarmos uma atividade de exploração da natureza, mais concretamente o arborismo, no Parque Aventura do Jamor. No entanto, mais tarde, surgiu também a possibilidade de integrarmos as nossas turmas numa atividade que envolveu quase todas as turmas da escola, realizada em Montargil, também no âmbito das atividades de exploração da natureza, sob a organização da empresa Mil Aventuras.

Apesar de não termos qualquer tipo de influência ao nível do planeamento e da organização na atividade realizada em Montargil, já que todas essas questões ficaram a cargo da própria empresa, após uma conversa com os professores orientadores decidimos que iríamos realizar as duas atividades. Como tal, começámos a distribuir as fichas de inscrição pelos nossos alunos, e a recolher o dinheiro referente à sua inscrição.

No início do 3.º período, realizou-se então a visita de estudo a Montargil onde, durante um dia inteiro repleto de boa disposição e alegria, os alunos que se inscreveram puderam realizar várias atividades diferentes das habituais e que alguns deles nunca tinham tido oportunidade de realizar anteriormente, como o BTT, o tiro com arco, a canoagem e o *paintball*.

Logo na semana seguinte, foi realizada a visita de estudo ao Parque Aventura, onde apenas participaram a turma do professor orientador de escola, as turmas dos meus colegas de estágio, e duas alunas do 12.º ano de escolaridade. Apesar de ter proposto esta atividade também à turma pela qual fui responsável durante todo o meu processo de estágio, os alunos acabaram por não aderir, isto porque tiveram teste de avaliação no dia seguinte. Apesar disso, colaborei com o professor orientador e com os colegas de estágio em todas as tarefas de preparação desta atividade.

Tal como na visita de estudo a Montargil, também nesta os alunos foram confrontados com atividades alternativas, que muitos nunca tinham realizado, como é o caso da realização dos percursos de obstáculos entre as árvores a, sensivelmente, doze metros de altura.

Como não poderia deixar de ser, estas atividades revelaram-se bastante úteis no que toca ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento das relações entre os alunos de cada uma das turmas pois, segundo C. Oliveira (2010), quando os membros de um grupo realizam uma tarefa comum, adotam mecanismos de coesão para conseguirem atingir os seus objetivos e para se manterem unidos na execução da tarefa.

Para além disso, o facto de todos os professores terem tido a possibilidade de realizarem atividades diferentes, em contextos diferentes, juntamente com os alunos, pode constituir um aspeto favorável ao desenvolvimento de uma melhor relação professor-aluno, já que para superarem os objetivos inerentes às atividades com que são confrontados, é fundamental que exista cooperação e que, quer o professor, quer os alunos, apresentem uma atitude semelhante face aos desafios da atividade (C. Oliveira, 2010).

A partir do estabelecimento dessa melhoria na relação professor-aluno, torna-se mais fácil lidar com possíveis problemas que possam surgir no dia-a-dia (C. Oliveira, 2010).

Como tal, apesar da turma que acompanhei ao longo de todo este ano letivo apenas ter participado na atividade de Montargil, considero que este foi um momento fundamental para melhorar a minha relação com os alunos, já que estes tiveram a possibilidade de me ver num contexto diferente daquele a que estão habituados, em que a boa disposição, a cooperação, a diversão e o espírito de grupo estiveram sempre presentes. Este aspeto fez com que as suas atitudes perante mim e perante as aulas de EF se tivessem alterado pela positiva, passando a existir um maior empenho e participação por parte de alguns alunos.

No que se refere à visita de estudo ao Parque Aventura do Jamor foi fundamental para aprimorar a minha relação com os alunos das turmas que participaram na atividade, bem como com todos os professores que acompanharam esta visita.

### **3.5. Interligação entre as áreas de intervenção**

O Guia de Estágio Pedagógico (2013) encontra-se dividido em quatro diferentes áreas de intervenção, no entanto as atividades e competências que o professor estagiário deve desenvolver formam, entre si, uma unidade recíproca. Quer isto dizer que, apesar de no Guia de Estágio Pedagógico (2013) as áreas aparecerem separadas, e de ao longo de todo o relatório ter falado sempre de cada uma das áreas em particular, elas não podem ser vistas de forma isolada no processo de estágio, pois as aprendizagens e as competências desenvolvidas em cada uma delas são sempre transversais a todas as outras.

Desta forma, este subcapítulo surge da necessidade de demonstrar e explicar a interação entre as diferentes áreas que compõem o processo de estágio pedagógico.

A área 1 é aquela que mais se relaciona e articula com as restantes, como tal, parece-me pertinente começar por explicar a influência que cada uma das restantes áreas (2, 3 e 4) teve no desenvolvimento das competências associadas a ela.

Assim, através da investigação elaborada no âmbito da área 2 do estágio, verifiquei que uma grande parte dos alunos utiliza uma forma de transporte passivo no trajeto casa-escola. Portanto, tendo em conta que para muitos alunos as aulas de EF são o único local onde praticam atividade física e desportiva, tentei estimular e motivar os meus alunos para que ganhassem o gosto pela prática, no sentido de conseguir, progressivamente, aumentar a intensidade das aulas, e compensar, de certa forma, a inatividade que parece existir, cada vez mais, entre os jovens.

Para além disso, consegui ficar a par dos hábitos de vida saudável e ativa dos alunos, e perceber a necessidade de reforçar a importância da prática de atividade física junto dos mesmos, já que estes, aparentemente, não estão a par dos benefícios e das recomendações da prática da atividade física.

Como tal, senti a necessidade de investir um pouco mais sobre essa temática no decorrer das aulas práticas e teóricas da disciplina de EF, integradas na área 1 do estágio pedagógico. De certa forma, considero que após essa abordagem, alguns alunos da turma pela qual fui responsável ao longo do ano letivo se demonstraram mais atentos e interessados por perceberem os benefícios e as recomendações da prática de atividade física, e reflexivos sobre o estado da população jovem portuguesa relativamente às elevadas taxas de sedentarismo e obesidade.

Ainda relativamente a este aspeto, através da área 1 tive a possibilidade de desenvolver as relações pessoais e profissionais com os restantes professores do GEF, o que me permitiu alertá-los para os resultados da investigação. Permitiu-me também

sugerir-lhes que, talvez, fosse fundamental abordar a temática dos benefícios e recomendações para a prática da atividade física na área dos conhecimentos da disciplina de EF, para que os alunos pudessem refletir sobre os seus comportamentos face à problemática identificada.

Todo o trabalho desenvolvido na área 3 apresenta semelhanças ao trabalho desenvolvido na área 1 do estágio pedagógico, uma vez que em ambas as áreas está inerente o trabalho de planeamento, a condução do ensino e a avaliação.

Assim, a minha participação no núcleo de DE de voleibol permitiu-me adquirir diversos conhecimentos referentes aos aspetos técnico-táticos e técnico-estratégicos desta matéria, bem como desenvolver a minha capacidade de observação e de identificação de erros. Desta forma, passei a estar mais confortável com esta matéria e consegui melhorar a minha intervenção das aulas de EF, uma vez que através de uma identificação correta dos erros que os alunos cometem e de uma boa observação, foi-me possível aumentar a frequência e a qualidade dos FB, o que contribuiu para um melhor e mais eficaz processo ensino-aprendizagem dos alunos nesta matéria.

Para além disso, através da minha intervenção no núcleo de DE consegui desenvolver a minha capacidade de liderança, o que me permitiu, progressivamente, alterar a minha postura nas aulas de EF.

Contudo, considero que a minha capacidade de liderança se evidenciou, maioritariamente, no núcleo de DE, pois foi sendo desenvolvida de forma gradual ao longo do ano, como referi anteriormente no relatório, através de uma intervenção cada vez mais ativa da minha parte. Pelo contrário, na área 1, o facto de ter assumido o controlo e a liderança da turma logo desde o início do ano letivo, fez com que essa capacidade só se evidenciasse no final do ano letivo, através da realização das aulas de EF mais controladas e com menos comportamentos desviantes.

Ainda relacionado com a área 3, considero que todo o processo referente à organização e à implementação da atividade Dia D'Aventura no Rainha me permitiu adquirir experiência para que no futuro consiga organizar e implementar mais atividades direcionadas para a comunidade escolar.

O facto de todo o processo de implementação desta atividade ter envolvido vários professores do GEF fez com que se aperfeiçoassem as relações pessoais e profissionais, e que passasse a existir uma maior entajuda e uma maior cumplicidade e entre mim e os professores do GEF, o que me permitiu, em alguns casos, solicitar a sua ajuda em relação a determinados aspetos das matérias em que senti mais dificuldades, e que eram do domínio de algum deles, como por exemplo a matéria de danças sociais.

O meu percurso ao longo do ano, na área 1, fez-me desenvolver também diversas capacidades que foram essenciais ao meu bom desempenho na área 3, nomeadamente pelo facto de ter tido uma influência muito positiva na forma como intervimos nos treinos do DE, uma vez que me permitiu fazer o *transfer* de alguns aspetos de associados à condução do ensino, como por exemplo a forma como é realizada a instrução, o meu posicionamento e circulação pelo espaço de prática, e a atribuição de FB, o que gerou acompanhamento mais ativo da minha parte nos treinos do DE.

Através da lecionação das aulas de EF a vários dos alunos participantes nas atividades do Dia D'Aventura no Rainha, durante a SPTI integrada na área 1 do estágio pedagógico, consegui estabelecer uma melhor interação com todos os alunos durante as atividades, o que contribuiu para o bom clima que se fez sentir durante toda a manhã em que foram realizadas.

Todo o trabalho desenvolvido na área 4 foi fundamental para alcançar o sucesso na área 1, no sentido em que me permitiu ter um melhor conhecimento da turma no geral e de cada aluno em particular, através das reflexões feitas no início do ano letivo por cada um dos professores, e da elaboração do estudo de turma.

Consegui perceber quais eram as motivações e as preferências dos alunos face à disciplina de EF, às matérias que nela são lecionadas, bem como às relações existentes dentro da turma, o que me facilitou na realização de todo o processo de planeamento do ano letivo. Assim, com as informações recolhidas consegui, sempre que possível, integrar nas aulas pelo menos uma matéria que fosse ao encontro dos interesses dos alunos de forma a motivá-los, e formar os grupos de trabalho em função das informações recolhidas.

Para além disso, a participação nas visitas de estudo referidas ao longo do relatório, fez com que a minha relação com os alunos melhorasse consideravelmente, já que eles tiveram a oportunidade de interagir comigo num ambiente diferente, mais descontraído e diferente do habitual. Desta forma, nas aulas que procederam às visitas de estudo, o comportamento da maioria dos alunos alterou-se completamente, pela positiva, o que contribuiu para um melhor aproveitamento das aulas de EF até ao final do ano letivo.

Através da lecionação das aulas de EF inerentes à área 1 do estágio pedagógico consegui observar vários comportamentos da turma e de cada aluno, num contexto diferente das restantes disciplinas, e portanto, foi-me possível fornecer várias informações importantes à DT e, conseqüentemente, aos EE, contribuindo assim para o cumprimento de uma das funções inerentes à DT, a integração e interligação de todos os intervenientes da comunidade escolar.

Posto isto, tal como referi inicialmente neste subcapítulo, é impossível olhar para

cada uma das áreas separadamente pois elas estão todas interligadas e completam-se mutuamente. Deste modo, considero que através da minha intervenção em todas as áreas consegui desenvolver várias competências que me completam e que me fazem evoluir enquanto professor e enquanto pessoa, tendo sempre como referência todo o processo de formação dos alunos.

#### 4. Conclusão

Terminado o meu percurso ao longo desta caminhada, são poucas as palavras que possam descrever o quão importante foi para mim esta experiência de estágio pedagógico. Esta etapa, e todo o percurso realizado ao longo da minha formação inicial ficam marcados por momentos diversos, pelas dificuldades e oportunidades, pela autonomia e confiança que alcancei, pelo crescimento que fui desenvolvendo ao longo do tempo.

Na formação profissional, o estágio pedagógico constitui uma etapa fundamental para aplicar e desenvolver conhecimentos no contacto com uma realidade concreta, proporcionando o desenvolvimento da prática profissional. Assim, a realização do estágio contribuiu para a construção da experiência profissional e para desenvolver competências práticas em contexto real de trabalho. Neste sentido, o estágio foi uma experiência muito enriquecedora e diversificada, na medida em que me permitiu intervir ao nível das diversas áreas que estão inerentes à função docente, nomeadamente a lecionação, a investigação, o DE e a DT.

Segundo Brás e Monteiro (1998) a realização do estágio pedagógico é uma fase importante para a formação de qualquer professor estagiário, pois é através dela que o futuro professor se depara e se prepara para aquilo que irá enfrentar na sua vida futura. De acordo com estes autores esta é, também, a altura ideal para que o professor estagiário tome consciência se este é, ou não, o caminho que pretende seguir.

Assim, no meu caso, todas as experiências que tive oportunidade de viver através do estágio pedagógico só vieram provar que este é, realmente, o rumo que quero e que gostaria de dar à minha vida futura.

O início do estágio ficou marcado por algumas dificuldades em aplicar os conteúdos teóricos na prática, bem como por alguns sentimentos de insegurança relacionados com a falta de experiência, que me levaram a procurar uma identidade pessoal e profissional a fim de superar os obstáculos com que me fui deparando. Progressivamente, fui-me sentindo mais confiante, motivado e autónomo na preparação e na realização prática das atividades onde tive a possibilidade de intervir.

Como tal, adquiri as competências necessárias para desempenhar, cada vez melhor, a função docente, nomeadamente no que se refere ao planeamento, à condução do ensino e à avaliação das aprendizagens dos alunos.

Apesar de inicialmente ter sentido algumas dificuldades referentes ao planeamento, através da elaboração do PAT, dos PE e dos PUE, desenvolvi a capacidade de planear a longo prazo, sendo que este é um fator fundamental para que um professor consiga organizar e orientar o ano letivo da melhor forma possível.

Para além disso, as dificuldades que encontrei durante o ano para avaliar os alunos, fizeram com que sentisse a necessidade de investigar e de aprofundar os meus conhecimentos em algumas matérias. Esse aspeto contribuiu para que desenvolvesse, também, a minha capacidade de observação e análise daquilo que os alunos conseguiam fazer, no sentido em que me permitiu realizar uma observação mais pormenorizada e uma análise mais rápida dos seus comportamentos motores.

No que diz respeito às diferentes dimensões da intervenção pedagógica, instrução, gestão, disciplina e clima, considero que em todas elas existiram aspetos positivos e aspetos que devem ser melhorados no futuro. Como tal, aquela em que senti maiores dificuldades foi na disciplina que, conseqüentemente, acaba por ter uma influência sobre todas as outras, pois uma turma indisciplinada não deixa fluir positivamente a atividade.

Relativamente à instrução, considero que foi a dimensão onde senti uma maior evolução ao longo, quer na transmissão das informações aos alunos, quer na atribuição do FB durante as aulas. Esta evolução ocorreu, em parte, por ter investido pessoalmente, ao longo de todo o estágio pedagógico, para melhorar as minhas competências referentes a esses aspetos.

Desta forma, optei por preparar os momentos de instrução inicial antes das aulas, tornando-os mais claros e objetivos, e selecionando apenas os aspetos essenciais a transmitir. Optei por utilizar, sempre que possível, a demonstração para que os alunos compreendessem melhor o que era pretendido. E tive a preocupação de melhorar a minha colocação de voz, o acompanhamento efetivo durante a aula, e a atribuição de FB à distância, de modo a contribuir para um melhor processo de aprendizagem dos alunos.

O acompanhamento de um núcleo de DE foi essencial para adquirir as competências necessárias para organizar e gerir, no futuro, um núcleo com estas características, bem como para adquirir e desenvolver a capacidade de observação e de liderança, o que facilitou também o meu processo de condução das aulas de EF ao longo do ano letivo.

A possibilidade de acompanhar uma DT durante o ano letivo, foi um fator fundamental à minha formação, uma vez que me permitiu conhecer todo o trabalho que deve ser realizado para desempenhar a função de DT e, de forma gradual, realizar algumas tarefas de forma autónoma, contribuindo, deste modo, para que tivesse adquirido diversas competências que poderão constituir uma mais-valia no meu futuro profissional.

Assim, através desta experiência, consegui desenvolver a capacidade de interagir com os EE e de os integrar na atividade escolar dos seus educandos, bem como de proceder à realização de determinadas tarefas inerentes à função de DT, como por

exemplo, a justificação de faltas dos alunos, a organização e preparação dos conselhos de turma, e a organização do *dossier* de turma.

Relativamente ao trabalho de investigação-ação desenvolvido no âmbito da área 2, este revelou ser uma experiência bastante enriquecedora, na medida em que me permitiu refletir sobre um tema que influencia diariamente a vida dos alunos, e sobre possíveis estratégias para impedir que estes se tornem sedentários e inativos no futuro. Para além disso, a elaboração deste trabalho facultou-me um conjunto de conhecimentos acerca de como elaborar e implementar um projeto desta natureza.

De uma forma geral, a cooperação, a interajuda, o espírito de equipa e o companheirismo que existiram ao longo de todo o ano letivo, entre os diversos elementos do NE, foram aspetos cruciais a toda a minha evolução ao longo deste processo de estágio pedagógico, uma vez que me proporcionaram diversos momentos de discussão e de reflexão sobre as minhas práticas, que me fizeram procurar estratégias para superar todas as barreiras que encontrei durante esta caminhada.

Em suma, a experiência de estágio revelou-se a fusão entre o fecho de um ciclo e o início de um novo, que será marcado por uma maior responsabilidade e autonomia. O estágio permitiu-me uma vivência prática do conhecimento adquirido na formação académica e contribuiu para o enriquecimento da minha formação profissional, possibilitando assim o desenvolvimento de diversas capacidades que irão contribuir, no futuro, para que consiga desempenhar cada vez melhor o meu papel enquanto professor, e para que esteja preparado para os desafios do mercado de trabalho que é muito exigente e está em constante transformação.

## 5. Referências bibliográficas

- Alves, R., Bispo, S., & Calcinha, M. I. (2011). Promoting Sustainable Mobility in Home to School Journeys in Small and Medium Sized Cities. Case study of Castelo Branco. Apresentado na International Conference on Sustainable Urban Transport and Environment Proceedings, Paris.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121–133.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3.<sup>a</sup> Edição.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, XVI(86).
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135 – 151.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *EXEDRA, Revista Científica*, (7), 70–85.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho de 1999. Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário. DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-B.
- Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril de 2013. Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário. DIÁRIO DA REPÚBLICA — 2.<sup>a</sup> SÉRIE.
- Dourado, M. (2013). *A resposta das lideranças para a articulação curricular, do pré-escolar ao secundário, num agrupamento de escolas* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Escola Secundária Rainha D. Leonor. (2008, 2012). Projeto Educativo de Escola.
- Escola Secundária Rainha D. Leonor. (2011, 2012). Projeto Curricular de Escola.
- Escola Secundária Rainha D. Leonor. (2013). Escola Secundária Rainha Dona Leonor. Consultado a 15 de dezembro de 2013, em <http://www.escolarainhadleonor.eu/site/>
- Estrela, M., & Freire, I. (2009). Formação de Professores. *Sísifo - Revista de Ciências Da Educação*, (8), 3–5.
- Fusco, C., Moola, F., Faulkner, G., Buliung, R., & Richichi, V. (2012). Toward an understanding of children's perceptions of their transport geographies: (non)active school travel and visual representations of the built environment. *Journal of Transport Geography*, 20(1), 62–70.
- Fyhri, A., & Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of Transport Geography*, (5), 377–384.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol - Ensinar jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa Educação Física 3.º Ciclo (Reajustamento). Ministério da Educação.
- Machado, F., Nóvoas, D., Fernandes, S., & Pereira, T. (2011). *Estudantes à Entrada do Secundário – 2010/2011*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Marques, A. (2004). *Questionário Internacional sobre o Estilo de Vida*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Marques, A. (2010). *Questionário sobre os Conhecimentos da Aptidão Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Meijer, P., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406–419.

- Ministério da Educação. (2013, 2017). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Ministério da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (First Online Edition.).
- Mota, J., Gomes, H., Almeida, M., Ribeiro, J. C., Carvalho, J., & Santos, M. P. (2007). Active versus passive transportation to school-differences in screen time, socio-economic position and perceived environmental characteristics in adolescent girls. *Annals of Human Biology*, 34(3), 273–282.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos* (3.<sup>a</sup> Edição.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira, C. (2010). *A coesão de grupo dentro de uma organização* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnológicas, Lisboa.
- Oliveira, J. (2002). *O ensino do basquetebol: gerir o presente, ganhar o futuro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Oliveira, M. (2010). *O Director de Turma aos olhos dos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75–97.
- Parque Escolar. (2013). Portal Parque Escolar. Consultado a 15 de dezembro de 2013, em <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/095>
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? In P. Abrantes & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp. 27–33). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ralha, E., Dias, G., Pacheco, J., Lima, L., Santos, M., Silva, M., ... Castro, R. (1996). O 5º ano das Licenciaturas em Ensino: Algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(1), 165–175.

- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga.
- Rodriguez, C. (2005). *Educação Física Infantil: Motricidade de 1 a 6 anos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Rolo, S. (2011). *Proposta para uma mobilidade sustentável na freguesia de Carcavelos* (Dissertação com obtenção a grau de Mestre). Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologias, Lisboa.
- Rosado, A. (2003). Conceitos Básicos sobre Planificação Didáctica. In *Pedagogia do Desporto – Estudos 7* (pp. 27–47). Lisboa: Edições FMH.
- Sá, C. (2007). *Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: Estudo de caso em docentes do 1º Ciclo em escolas do Porto* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Sallis, J. (n.d.). *Teen Environment and Neighborhood Adolescent Survey*. San Diego: University of California.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Edições FMH.
- Sequeira, P. (1998). *Análise do pensamento, da acção e da reacção no feedback nos treinadores de andebol dos escalões de formação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51(1), 1–22.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2.ª Edição.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de Educação Física. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. (2013). Guia de Estágio Pedagógico.

Viegas, F. (2008). *Critérios para a Implementação de Redes de Mobilidade Suave em Portugal* (Dissertação com obtenção a grau de Mestre). Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior Técnico, Lisboa.

Weiss, M. (2011). Teach the Children Well: A Holistic Approach to Developing Psychosocial and Behavioral Competencies Through Physical Education. *Quest*, 63(1), 55–65.

World Health Organization. (2010). Recommended Population Levels of Physical Activity for Health: Age Group 5 - 17 years old. In *Global recommendations on physical activity for health* (pp. 17–21). Geneva: WHO Press.