



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

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

Orientadora de Faculdade: Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Orientador de Escola: Licenciado Miguel Varela Franco Caiado

Júri:

Presidente:

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

Vogais:

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Licenciado Miguel Varela Franco Caiado, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Diogo Filipe Pinto Lopes

Lisboa, 2016

“Crescer custa, demora, esfolha, mas compensa. É uma vitória secreta, sem testemunhas.

O adversário somos nós mesmos." (Martha Medeiros)

Agradecimentos

À minha família e amigos pelo o apoio e compreensão que tiveram ao longo destes anos de formação.

Aos meus colegas de núcleo de estágio pelo incentivo, apoio, partilha e trabalho conjunto.

Aos meus orientadores, professor Miguel Caiado e professora Conceição Pedro pela exigência, supervisão, profissionalismo e dedicação que certamente farão de mim um profissional melhor.

Aos meus alunos e atletas pelas oportunidades de prática que me proporcionaram.

Aos restantes professores que tive ao longo da minha vida de estudante pelas aprendizagens transmitidas.

Resumo

O presente documento visa a reflexão sobre as práticas desenvolvidas ao longo do processo de estágio pedagógico, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, no ano de 2014/2015. O estágio pedagógico caracteriza-se como o momento em que, em contexto real, sob supervisão pedagógica, se aplicam as aprendizagens adquiridas nos anos de formação transatos, com vista ao desenvolvimento de competências a utilizar na futura carreira docente. Este relatório constitui-se como o produto do progresso constatado ao longo de todo o percurso.

O professor deve ser entendido como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem mas não apenas no contexto de sala de aula, uma vez que é parte integrante da organização escolar, possibilitando aprendizagens de várias índoles. Por outro lado, como professor estagiário, a procura por várias experiências educativas garante um processo formativo mais rico, possibilitando um conjunto de soluções futuramente aplicáveis.

A definição de prioridades ao longo de todo o processo de formação, possibilitaram um desenvolvimento progressivo nomeadamente ao nível do planeamento e condução de ensino, facilitando consequentemente as aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Processo de estágio; Educação Física; Professor Estagiário; Competências; Estratégias; Aprendizagem.

Abstract

The present document proposes a reflection about the developed practices along the teacher training process, integrated in the Physical Education Masters, accomplished at Rainha Dona Leonor High School in the year 2014/2015. The teaching practice is characterized in the moment when in a real context, under pedagogical supervision, are applied all the acquired skills in the previous years of formation. This report constitutes itself as the progress product established along the entire route.

A teacher should be understood as a key element in the teaching-learning process but not only in a class context since it is an integral part of the school organization, enabling various theories of learning. On the other hand, as an internship teacher, the requirement for various educational experiences ensures a richer educational process which makes it possible to a group of future applicable solutions.

The definition of priorities along the entire process and formation make a progressive development possible, namely, at the planning level and teaching process making the learning process of students easier.

Keywords: Teacher Training Process; Physical Education; Internship Teacher; Skills; Strategies; Learning.

Índice

1. Introdução.....	1
2. O início: o choque de realidade e perceção do contexto educativo	2
2.1. Escola.....	2
2.2. Núcleo de Estágio	6
2.3. Turma.....	7
3. Aprender a ensinar, ensinando... ..	8
3.1. A EF lecionada e vivida: dificuldades e implicações práticas... ..	8
3.1.1. Ao nível do planeamento.....	10
3.1.2. Ao nível da avaliação.....	15
3.1.3. Ao nível da condução de ensino	18
4. Professor: muito mais que lecionar.....	26
4.1. Desporto Escolar	26
4.2. Direção de Turma	28
4.3. Intervenção na comunidade	30
4.3.1. A importância da educação física e alimentar	30
4.3.2. Corta-Mato	33
4.3.3. Peddy-paper: conhecer e sentir Alvalade no Rainha!	34
4.3.4. Torneio interturmas de futsal.....	35
4.3.5. Apoio de EF	36
5. Conclusões.....	38
6. Referências Bibliográficas.....	41

Abreviaturas

AERDL – Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

AF – Avaliação Formativa

AI – Avaliação Inicial

AS – Avaliação Sumativa

CAA – Clube Atlético de Alvalade

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EB – Escola Básica

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

ESRDL – Escola Secundária Rainha Dona Leonor

FB – Feedback

GEF – Grupo de Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PF – Plano de Formação

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Semana de Professor a Tempo Inteiro

PTT – Professor Titular de Turma

UE – Unidade de Ensino

1. Introdução

O presente documento é realizado com base numa abordagem reflexiva acerca de todo o processo de formação desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL), no ano letivo de 2014/2015, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

A capacidade descritiva, reflexiva e projetiva sobre as práticas realizadas durante o ano letivo, suportadas pela literatura, sustentam a redação deste documento que espelha o meu percurso como professor estagiário de EF, bem como a sua importância ao nível do meu processo de formação pessoal e profissional.

A proposta formativa descrita no Guia de estágio (2014) organiza o processo de estágio em quatro grandes áreas. A integração e interligação existente entre as mesmas faz delas indissociáveis e intimamente relacionadas, sendo por isso, difícil a sua segregação. Deste modo, devido à influência mútua das várias atividades do estágio pedagógico e, possibilitando uma leitura sequencial, a opção por uma estrutura baseada nas tarefas desenvolvidas ao longo de todo o processo, pareceu-me a mais indicada.

Desta forma, numa primeira parte irei descrever e refletir sobre o contexto educativo onde se desenrolou o meu estágio pedagógico. Numa segunda parte, farei referência ao trabalho desenvolvido dentro da sala de aula. Numa terceira parte, refletirei sobre as restantes tarefas relacionadas com a atividade docente e, por último, realizarei uma reflexão geral acerca do caminho que percorri.

2. O início: o choque de realidade e percepção do contexto educativo

2.1. Escola

A realização do estágio pedagógico é o culminar de toda a formação inicial de um professor de EF. Após o *terminus* da licenciatura e do primeiro ano de mestrado, os alunos que pretendem enveredar no ramo do ensino da EF, têm de passar pela experiência formativa de lecionar aulas a uma turma, bem como desempenhar algumas das funções com que os professores da disciplina se poderão deparar, nomeadamente ser responsável por um núcleo de desporto escolar (DE), diretor de turma (DT), e dinamizar atividades de complemento curricular.

As aprendizagens transmitidas ao longo de todos estes anos de escolaridade, inclusive os de ensino básico e ensino secundário, desenvolvem no professor estagiário determinadas crenças e valores acerca da profissão que irão desempenhar no futuro, designando-se esta fase como socialização antecipatória (Bain, 1990). Esta fase é dotada de grande importância, uma vez que vai ser com base nestes ensinamentos que os professores estagiários irão definir o seu percurso ao longo do ano de estágio, alicerçados na experiência e profissionalismo dos seus supervisores.

Ainda assim, o cenário com que os professores estagiários se deparam ao longo da sua formação inicial é bastante distinto daquele que encontram quando expostos ao contexto escolar, sendo esta divergência definida como choque de realidade (Veenman, 1989, citado por Teixeira & Onofre, 2009). Este desfazamento tem que ver com o facto das aprendizagens em contexto formativo serem diferenciadas da situação real que, futuramente, será presenciada pelos formandos, estando inerentes à mesma, um conjunto de variáveis que este não experienciou anteriormente.

Antes de iniciar o processo de estágio, as expectativas eram elevadas, iria ser um ano de múltiplas aprendizagens, no qual desempenharia uma função que pretendia que fosse a minha profissão no futuro. No entanto, com o aproximar do primeiro contacto com a realidade escolar, as questões foram surgindo: Será que consigo?, Estou preparado?, Tenho competência para tal?.

De forma a dissipar estas dúvidas, inicialmente, foi importante perceber em que contexto estava inserido, uma vez que cada escola tem as suas particularidades, sendo por isso distinta das restantes.

A ESRDL situa-se em Lisboa, no bairro e freguesia de Alvalade. Nesta escola é possível lecionar, o 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), o ensino

secundário (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) e o ensino vocacional. A escola tinha inscritos 1540 alunos distribuídos pelas catorze turmas do ensino básico, quatro do ensino vocacional e trinta e três do ensino secundário, repartidas pelos cursos Científico-Humanísticos, nomeadamente 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.

Em virtude das reestruturações feitas no sistema educativo, ao abrigo do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a ESRDL iniciou um processo de fusão, passando a fazer parte de um agrupamento de escolas, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (AERDL). Deste agrupamento, fazem parte seis estabelecimentos de ensino, nomeadamente a Escola Básica (EB) 1 dos Coruchéus, a EB 1 Hospital D. Estefânia, a EB 1 com Jardim de Infância de S. António, a EB 1 Bairro de S. Miguel, a EB 2,3 Eugénio dos Santos e a ESRDL, sendo esta última instituída escola sede do agrupamento.

As decisões emanadas pelo decreto-lei supracitado, visam a constituição de agrupamentos de escolas que facilitem não só a transição dos alunos entre os estabelecimentos de ensino que os integram, mas também fortalecer a coerência dos projetos educativos das escolas da mesma área. A organização em agrupamentos não deve pressupor por si só à junção dos estabelecimentos de ensino, mas sim a articulação e uniformização das práticas nos mesmos. É necessário o trabalho colaborativo em torno de um projeto coletivo (Duarte, 2009).

De acordo com Duarte (2009), essa dinâmica levará tempo até estar completamente enraizada, sendo imprescindível que se proceda a ajustes. Por se encontrar em construção, não farei referência ao projeto do agrupamento ao longo do presente relatório. Por seu lado, o Projeto Educativo de Escola (PEE), apesar de ser referente ao quadriénio 2008-2012, espelha as linhas orientadoras a seguir para que os objetivos expressos no próprio documento sejam atingidos.

A ESRDL tem como missão:

(...) assegurar a formação integral dos jovens, no respeito das suas potencialidades e vocações, ancorada numa cultura humanística e científico-tecnológica e no enquadramento axiológico de uma democracia participativa e pluralista, que prepare os jovens para o prosseguimento de estudos ou para o mercado de trabalho no cenário de um mundo em mudança.

(Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor [AERDL], 2008, p.5)

Esta intenção da escola em preparar os seus alunos para uma realidade em constante mutação está patente na quantidade e qualidade da oferta educativa e de complemento curricular que esta disponibiliza. Atividades como o grupo coral, grupo de teatro, “My Europe”, “Livros em Cadeia”, movimento “Escola Solidária” e jornal académico são normalmente desenvolvidas no seio escolar, procurando juntamente com as várias opções presentes no currículo, estimular os alunos, respeitando as aptidões de cada um.

De acordo com o estudo sociológico feito à comunidade escolar (AERDL, 2008) é possível destacar que os elementos que a constituem consideraram que a escola proporciona, no geral, um bom ambiente de aprendizagem, demonstrando a intenção de permanência na instituição em futuros anos. Dessa análise foi também possível perceber que a população escolar é maioritariamente oriunda de zonas proximais às instalações escolares (AERDL, 2008). Este dado é contrastante quando comparado com a turma que lectionei. A boa imagem criada pela escola parece ser a explicação para que as famílias criadas em Alvalade, que por algum motivo se tiveram de deslocar, continuem a procurar, para os seus educandos, uma educação similar à que tiveram enquanto alunos.

Nas habitações envolventes à escola coexistem diversas categorias sociais, no entanto, e dado que esta está situada junto de algumas das principais artérias da cidade (Avenidas de Roma, da Igreja e dos Estados Unidos da América) onde há maior predominância para casas de renda elevada, pode inferir-se que a população residente nesta área apresenta estatuto socioeconómico médio/alto.

Nas imediações da escola, há várias infraestruturas de relevo no que ao panorama desportivo diz respeito, destacando-se o Clube Atlético de Alvalade (CAA) e o Parque do INATEL, composto pelo Estádio 1.º de Maio, pavilhão polivalente, piscina de 25 metros coberta, campos polivalentes, circuito de manutenção, minigolfe e parque infantil.

Pelo que pude constatar na turma a que lectionei, a prática desportiva é uma das ocupações de tempos livres mais privilegiadas pelos jovens. Desta forma a constituição de parcerias entre estas instituições e a escola seria positiva, aumentando o repertório motor dos alunos, disponibilizando-lhes outras matérias que estes não têm acesso nas aulas de EF. No sentido inverso, os alunos que demonstrassem interesse pelas atividades desenvolvidas poderiam iniciar a prática da modalidade.

No ano letivo 2010/2011 a ESRDL foi alvo de uma intervenção estrutural no que ao espaço da escola diz respeito. As remodelações foram ao nível das instalações

existentes, ao nível do reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos interiores e parcial intervenção na superestrutura, remodelação integral de infra estruturas elétricas, de telecomunicações, de águas e de esgotos.

As obras possibilitaram um maior conforto para que as aprendizagens dos alunos sejam conseguidas, facilitando a gestão e autonomia de espaços com maior abertura à comunidade. Os espaços de EF apresentaram algumas deficiências, nomeadamente ao nível do pavimento. Estas anomalias podiam dificultar as aprendizagens de algumas matérias, podendo mesmo aumentar o risco de lesão.

Apesar do panorama não ser o ideal, os professores conseguem lecionar várias matérias nos diferentes espaços de aula. No entanto, a polivalência de cada espaço é algo reduzida no que concerne à situação formal de competição. Quero com isto dizer que a possibilidade de contactar com determinada matéria, em grande parte dos espaços, só é viável através de situações analíticas. Esta situação condiciona o planeamento e operacionalização das unidades de ensino (UE) e, por consequência, das aulas.

A escola contou com um total de 100 professores, distribuídos pelos diferentes departamentos disciplinares. O grupo de EF (GEF) estava englobado no de expressões e era composto por 14 docentes, dos quais, 3 professores estagiários. Os restantes, formavam um GEF experiente, uma vez que mais de metade lecionava há mais de 25 anos, sendo que apenas um desempenhava a função há menos de 10 anos. Destaque também para o grau de especialização dos mesmos, já que todos eram licenciados e 5 eram mestres.

A experiência do quadro de docentes da disciplina foi importante para o núcleo de estágio, nomeadamente ao nível das observações de aulas onde pudemos verificar diferentes abordagens relacionadas com o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987), instrução, *feedback* (FB) e gestão da aula.

Alguns destes professores desempenharam funções adicionais àquelas que são atribuídas a qualquer docente, como a de coordenador do GEF, diretor de instalações e equipamentos, coordenador do DE, orientador de escola e orientadora de faculdade do núcleo de estágio.

Os documentos orientadores da disciplina, pelos quais o GEF se regeu, sofreram alterações em virtude da génese do AERDL. A uniformização do protocolo de avaliação inicial (PAI) e critérios de avaliação, não foi consensual, espelhando falta de cooperação no seio do GEF. Essa lacuna foi visível nas restantes reuniões de GEF ao longo do ano

letivo, contradizendo a opinião dos professores, que consideravam a colaboração entre homónimos um ponto forte (AERDL, 2008). Este quadro, causou dificuldades ao nível da tomada de decisões coletivas com vista à evolução das dinâmicas da disciplina.

2.2. Núcleo de Estágio

Conjuntamente com o GEF, o núcleo de estágio de EF, constituído por 3 professores estagiários e 2 professores orientadores (um de escola e outro de faculdade), procurou inovar e dar visibilidade às atividades desenvolvidas, relativas à disciplina.

O processo de estágio “desenvolve-se de acordo com uma perspetiva colaborativa de supervisão, promovendo o envolvimento ativo dos intervenientes, em especial dos estagiários, na conceção, implementação e avaliação dos seus projetos individuais de formação” (Guia de Estágio, 2014, p.1).

O trabalho dos orientadores deverá ter como objetivo, sistematicamente, apoiar os formandos, procurando o desenvolvimento de competências, conhecimento e atitudes com vista à alteração ou reforço das crenças que este formulou durante a fase de socialização antecipatória (Jardim & Onofre, 2009).

É importante que a procura constante pelo progresso assente nas principais dificuldades identificadas pelo professor estagiário no seu plano de formação (PF). Desta forma, foi imprescindível o trabalho desenvolvido não só pelos professores orientadores, como também pelos colegas de núcleo de estágio.

Contrariamente ao ambiente que era visível no GEF, a entreaajuda e partilha foram constantes no seio do núcleo de estágio. As diferentes experiências de vida e formação existentes no núcleo de estágio, fizeram com que o respeito pelas ideias uns dos outros fosse elevado, levando a discussões interessantes sobre várias temáticas.

A escolha dos colegas de núcleo de estágio foi premeditada, uma vez que já havia um conhecimento prévio pelo trabalho conjunto desenvolvido durante o primeiro ano do mestrado. Com as experiências distintas que o processo de estágio nos proporcionou como a lecionação a diferentes anos de escolaridade e contacto com diferentes direções de turma e núcleos de DE, deu-nos uma bagagem muito maior, conseguindo aprendizagens mais versáteis.

Para tal, muito contribuiu o auxílio dos professores orientadores, que desde a primeira reunião se mostraram profissionais exemplares, procurando dinamizar junto dos seus formandos, a reflexão constante para a resolução dos problemas que iam surgindo. A constância no incentivo à experimentação foi a premissa adotada pelos professores orientadores, dando-nos espaço para errar e conseqüentemente, melhorar.

2.3. Turma

Grande parte das decisões tomadas durante o processo de estágio tiveram como base as aprendizagens dos alunos da turma a que lectionei.

A turma do 11.º ano do curso de Ciências e Tecnologias era composta por 31 alunos, dos quais 14 eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 anos e os 17 anos. Nenhum aluno tinha necessidades educativas especiais (NEE).

Estando os alunos num ano de continuidade, grande parte deles, transitaram da mesma turma do 10.º ano de escolaridade. Este facto fez com que 26 alunos já se conhecessem, sendo que 2 dos restantes eram repetentes, outros 2 provenientes de estabelecimentos de ensino distintos, e 1 de outra turma da escola.

Através da aplicação do teste sociométrico e com a convivência diária que fui tendo com os alunos fora do período de aulas, foi possível verificar que a turma era composta por diferentes grupos: o grupo dos alunos que almoçavam no refeitório da escola, o grupo dos alunos que se deslocavam a pé de casa para a escola e o grupo dos alunos mais reservados.

Apesar da distinção feita anteriormente, considero que a turma era muito unida e que os seus elementos, apesar de estarem mais predispostos a relacionarem-se com colegas do seu grupo social, conseguiam fazê-lo também com os restantes, facilitando a formação de grupos nas aulas de EF.

No que diz respeito às características demográficas, constatou-se que 61% dos alunos residia em Lisboa, 22% na zona de Alvalade, realizando a pé o percurso para a escola bem como o inverso, e 17% habitava noutros pontos do distrito. Os transportes públicos eram utilizados por 22% dos alunos quando se deslocavam para a escola e os restantes iam de carro.

A nível académico, a forma positiva como a escola ficou vista pelos alunos da turma foi idêntica aos dados presentes no PEE. A Biologia e Geologia e a EF foram as disciplinas que os alunos preferiram, enquanto que as que menos os cativavam eram o Português e a Física e Química. Apesar de quase metade dos alunos se encontrar indeciso, as áreas da Saúde e Engenharias foram as mais referidas para o prosseguimento dos estudos.

No que concerne às atividades com que os alunos ocupam os seus tempos livres, o destaque vai para a prática de atividade física, onde mais de metade dos alunos praticava regularmente algum desporto. O contacto com aparelhos audiovisuais, a socialização e o tempo de estudo (cada aluno estuda em casa entre 1 e 3 horas por dia) eram atividades que igualmente preenchiam o dia-a-dia dos alunos.

Importa referir que 63% dos encarregados de educação (EE) possuíam graduação superior, fator que tem influência na definição do estatuto socioeconómico elevado das famílias (Raudsepp & Viira, 2000).

Globalmente, a turma caracterizou-se pelo bom desempenho motor, com alunos interessados em evoluir, em busca de novas aprendizagens, muito conversadores e razoavelmente bem comportados, procurando constantemente novos e diferentes estímulos. Esses traços tiveram influência, ao longo do ano, ao nível do planeamento global preconizado para a disciplina.

O balanço que faço do trabalho com os alunos, é muito positivo, desenvolvendo nos mesmos o gosto pela prática regular de atividade física. A procura por material desportivo durante os tempos não letivos foi aumentando ao longo do ano, potenciando uma das finalidades da EF: “reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social” (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, p. 6).

3. Aprender a ensinar, ensinando

3.1. A EF lecionada e vivida: dificuldades e implicações práticas

Como anteriormente referido, é enquanto formando que se começam a formular crenças sobre a profissão que desejamos desempenhar no futuro. Pessoalmente, comecei a trilhar o meu caminho desde cedo na qualidade de praticante de várias modalidades

como a ginástica, o futebol, o basquetebol e a natação. A prática de modalidades individuais e coletivas dotou-me de um bom reportório motor, que facilmente transpunha para as aulas de EF.

Enquanto aluno, fui tendo vários professores de EF e de outras disciplinas, sendo que os que mais me marcaram foram os que conseguiam aliar a boa disposição à transmissão dos conhecimentos. Desta forma, uma aula em que os alunos estivessem satisfeitos, motivados e a realizar o requerido pelo professor era o que considerava como ideal.

De acordo com Crum (1994) esta conceção de EF é definida como personalista, e tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos, proporcionando-lhes, através da prática de atividades físicas e desportivas, experiências que desenvolvam a sua autoestima.

Ao longo da minha formação inicial, este paradigma foi-se alterando. O desenvolvimento de competências motoras, técnicas, sociais e reflexivas começou a presenciar o meu pensamento. A realização de diferentes atividades físicas ao longo do ano (ecletismo), a plasticidade metodológica e a participação na cultura do movimento são também características daquela que passou a ser a conceção que adotei, a sócio crítica (Crum, 1994).

Estes princípios são os que estão inerentes ao documento que regula a EF a nível nacional, os Programas Nacionais de EF (PNEF). As premissas supracitadas são o suporte para as finalidades que a disciplina pretende alcançar:

“consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras (...) valorizando (...) a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade. Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e (...) assegurar o aperfeiçoamento dos jovens (...) num conjunto de matérias que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física”.

(Jacinto et al., 2001, p.10)

Contrariamente às demandas emanadas pelos PNEF, as minhas experiências enquanto aluno foram bastante redutoras. Nesse contexto, o tipo de planeamento adotado pelo GEF da escola que frequentei não era sequencial, impossibilitando o *continuum* das

aprendizagens ao longo do ano. O número de matérias abordado foi bastante restrito e a avaliação era centrada no resultado em detrimento do processo.

Apesar do cenário descrito, o gosto pela prática regular de atividades físicas foi garantido, muito por culpa das sensações positivas que a EF me conferia. Esta foi a principal aprendizagem que a EF me proporcionou e foi com base nesta premissa que recaíram grande parte das decisões que tomei ao longo do ano de estágio.

3.1.1. Ao nível do planeamento

Ainda antes do início das aulas e devido à criação do AERDL, foi necessária a reformulação de alguns documentos, entre eles o PAI. Este instrumento tem enorme importância na estruturação da etapa de Avaliação Inicial (AI) (Carvalho, 1994) e, por consequência do ano letivo.

O trabalho colaborativo entre os núcleos de estágio da ESRDL e da escola EB 2,3 Eugénio dos Santos foi essencial para a consecução do PAI. Tomando como base o PNEF e os documentos que existiam em cada escola, foram realizadas as alterações necessárias para que o PAI fosse aplicável em ambos os contextos.

Esta tarefa dotou-se de enorme utilidade no sentido em que possibilitou não só o incremento de experiência na elaboração deste tipo de documentos, como também um conhecimento aprofundado do próprio instrumento.

O domínio do PAI permitiu, posteriormente, o planeamento da etapa de AI. A AI é definida como a primeira etapa de contacto com a turma permitindo ao professor organizar e orientar o trabalho com a mesma (Jacinto et al., 2001). Carvalho (1994), considera-a fundamental ao nível do diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, assim como para prognosticar o seu desenvolvimento, compreendendo assim quais as aprendizagens que poderão vir a ser alcançadas em EF. Para Rosado (2003, p.34), esta permite “identificar o nível inicial de cada turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em que se encontram no programa de Educação Física”.

O planeamento desta etapa deverá ser entendido como um momento importante na medida em que será o ponto de partida para todo o ano letivo (Araújo, 2007). Esta etapa

teve a duração de dois meses, por decisão do GEF, sendo que, durante esse tempo os alunos realizaram as situações expressas no PAI.

A principal preocupação na construção deste plano foi a distribuição das matérias pelos espaços de aula, no entanto, o planeamento desta etapa foi algo controverso, uma vez que foram idealizados dois meses distintos, um primeiro onde as matérias foram distribuídas de forma equitativa pelo número de aulas disponíveis e um segundo que serviu para colmatar as matérias em que foi mais difícil a recolha de registos. A planificação desta etapa deveria ter sido entendida como um todo de maneira a que houvesse uma maior coerência neste processo.

Outra das particularidades expressas no planeamento da 1.^a etapa foi, primeiramente, a realização de situações que permitiam avaliar o nível elementar e, posteriormente, se necessário, situações de nível introdutório. Este cenário contraria um dos princípios metodológicos do treino, a progressão (Alves, 2012), que refere que as aprendizagens devem ser um *continuum*, do simples para o complexo. No entanto, se houvesse oportunidade de retroceder no tempo, com esta turma, voltaria a optar por este tipo de metodologia, uma vez que sabia *a priori* do bom desempenho da mesma. Esse conhecimento foi obtido através de conversas com professor orientador de escola e antigo professor da turma.

As principais dificuldades que previa nesta etapa, enunciadas no meu PF, prendiam-se com a adequação do planeamento, a gestão da diversidade de fatores durante a aula, a avaliação das competências dos alunos.

Por outro lado, outras preocupações emergiram após o primeiro contacto com a turma, como a implementação de rotinas organizativas e, sobretudo, a afirmação do meu papel enquanto professor. Tal como refere Carvalho (1994), as situações de AI devem ser entendidas como reais situações de aprendizagem. Esta foi uma das questões que mais tive em conta, procurando, para além de registar, ir dando FB sobre o que observava.

Outras estratégias foram utilizadas para colmatar as dificuldades e preocupações que foram sendo sentidas: observação de aulas de outros professores, no sentido de perceber como era a sua organização, que matérias conjugavam e quais os aspetos em que despendiam mais tempo durante as aulas; análise das possibilidades de cada espaço bem como dos recursos materiais inerentes a cada um; primazia na observação dos alunos em destaque (pela positiva ou pela negativa) e posterior diagnóstico dos alunos intermédios; realização de conferências com os restantes elementos do núcleo de

estágio e produção de autoscopias, definindo prioridades para que, de aula para aula, fosse melhorando, não cometendo os mesmos erros.

Das observações e registos colhidos na AI resultaram os prognósticos e o caminho que trilhei para a turma, esboçado no Plano Anual de Turma (PAT).

Rosado (2003) refere que as informações recolhidas na AI, são importantes na medida em que permitem orientar a formação de grupos, definir as bases da diferenciação do ensino, elucidando os objetivos anuais e intermédios de cada matéria, determinando quais as prioridades da turma.

Araújo (2007), reforça que:

“Com base no prognóstico feito para cada aluno, para cada uma das matérias e outras áreas (aptidão física e conhecimentos), iremos então construir o plano anual da turma, organizar as etapas, etc. Teremos necessariamente que estabelecer metas intermédias que permitirão ir verificando a progressão dos alunos e a adequação do plano em função das suas efetivas necessidades.”

(Araújo, 2007, p. 130)

A elaboração deste documento assentou em três operações fundamentais: interpretação dos resultados, reflexão sobre os mesmos e projeção do percurso a percorrer. Esta capacidade projetiva foi onde senti mais dificuldades, tornando-se adverso perceber aquilo que os alunos conseguiriam atingir no final do ano, sendo que essa complexidade aumentou quando o processo foi realizado para uma quantidade elevada de alunos. Esta dificuldade deveu-se essencialmente à falta de experiência ao nível do planeamento (Teixeira & Onofre, 2009; Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2015), bem como à perceção do tempo de aprendizagem, para cada conteúdo e matéria, requerido pelos alunos.

Olhando para a experiência profissional que possuía, ao nível do treino de futebol, constatei que a aquisição de competências por parte dos atletas era relativamente rápida. Contrariamente, no que diz respeito à EF, esse cenário foi bastante distinto, tendo a definição de objetivos a alcançar por cada grupo de alunos em cada matéria, sido algo ambiciosa. A quantidade de áreas e matérias englobadas pela disciplina, bem como o

modo como é lecionada, de forma a possibilitar maior retenção dos conteúdos, não permite que as aprendizagens sejam tão elevadas como as que preconizei.

A realização de reajustamentos acerca dos objetivos planeados foi imperativa, tendo sido utilizadas estratégias como: a avaliação formativa (AF), onde foi possível verificar a aproximação das competências que os alunos possuíam às exigidas por cada nível; realização de conferências com o núcleo de estágio, onde procurei entender as críticas que me eram feitas, como construtivas; e realização de autoscopias e balanços das aulas, UE e etapas, no sentido de refletir sobre as práticas que tinha adotado, o que deveria melhorar e como fazê-lo.

No tipo de planeamento que adotei, foram definidas 4 etapas: 1.^a – AI (15 de setembro a 7 de novembro); 2.^a - Aprendizagem e Desenvolvimento (10 de novembro a 12 de fevereiro); 3.^a - Desenvolvimento e Consolidação (19 de fevereiro a 30 de abril); 4.^a - Consolidação e Revisão (4 de maio a 5 de junho).

O planeamento por etapas permite a abordagem sistemática das matérias ao longo do ano, possibilitando uma maior capacidade de retenção das aprendizagens por parte dos alunos. Outra das características deste tipo de planificação é o facto dos objetivos serem cumulativos, ou seja, a meta a atingir no final de uma das etapas torna-se pré-requisito da seguinte, favorecendo a sequencialização do ensino.

Enquanto aluno, o tipo de planificação adotado pelos professores, era distinto daquele que idealizei enquanto professor estagiário. No planeamento por blocos: a quantidade de matérias que pratiquei foi bastante reduzida; o espaço da aula ditava a matéria a ser lecionada; o tempo de aprendizagem dedicado a cada matéria era relativamente longo e correspondia ao tempo que a turma passava em determinado espaço; as matérias eram abordadas apenas durante períodos de cerca de um mês, voltando apenas a ser lecionadas novamente no ano seguinte, diminuindo as possibilidades de retenção da informação; e não havia uma continuidade ao nível das aprendizagens.

Como referi num dos capítulos anteriores, as diferenças entre a EF que vivenciei enquanto aluno e a que lecionei enquanto professor estagiário, obrigaram-me a refletir e pesquisar, de modo a arranjar forma de superar as dificuldades apresentadas por este contexto específico. O estudo autónomo, as conferências com o núcleo de estágio e a observação de aulas de outros professores foram as estratégias utilizadas para facilitar a minha intervenção.

As quatro etapas que defini no PAT, apesar de possuírem objetivos distintos, encontram-se interligadas entre si, assumindo-se como o ponto de partida da etapa seguinte e a meta da anterior (Rosado, 2003). Desta forma, devem formar uma unidade pedagógica coerente (Guia de estágio, 2014). Por sua vez, estas subdividem-se em UE que devem seguir a mesma lógica das primeiras.

De acordo com Jacinto et al. (2001), as UE, são conjuntos de aulas com objetivos e estrutura de organização similar, cujas situações de aprendizagem são definidas consoante os objetivos planeados na etapa e com os aspetos considerados fundamentais nas aprendizagens dos alunos.

Numa fase inicial, nomeadamente, ao nível dos planos da 1.^a UE e da 2.^a etapa, a estruturação dos documentos foi uma tarefa complexa devido às dificuldades descritas ao nível do planeamento. Para além das adversidades sentidas ao nível da definição de objetivos, também a distribuição das matérias se revelou complexa. O elevado número de matérias preconizado para a 1.^a UE, possibilitou pouco tempo de prática e, por consequência, reduzidas aprendizagens.

Com o desenrolar do processo de estágio, a especificidade dos documentos referentes ao planeamento foi sendo cada vez maior, tendo sido utilizadas estratégias como estudo autónomo (análise de planeamentos de anos anteriores) e conferências com o núcleo de estágio (papel preponderante dos professores orientadores), possibilitando-me uma melhoria exponencial a este nível.

Para além da 1.^a, a etapa de aprendizagem e desenvolvimento, foi subdividida em mais duas UE. Ao longo das mesmas, foram abordadas com maior veemência as matérias em que os alunos evidenciaram mais dificuldades, sinalizadas como prioritárias: o andebol, o futebol, a ginástica de aparelhos, as danças sociais e as corridas.

Nas restantes etapas e UE, uma vez que o 11.^o ano de escolaridade é considerado um ano de especialização (Jacinto et al., 2001), foram lecionadas as matérias escolhidas pelos alunos. Essa escolha teve em conta os pressupostos da EF, a inclusão e o ecletismo.

Esta decisão foi tomada com base nas diretrizes emanadas pelos PNEF e numa particularidade característica da turma a que lecionei, a vontade de evoluírem nas matérias que mais gostavam. A procura constante por diferentes estímulos foi outra

singularidade que influenciou o planeamento, obrigando-me a explorar um vasto leque de matérias alternativas.

De destacar que as situações de aprendizagem preconizadas nas diferentes etapas e UE foram-se aproximando da situação formal de competição, organização que se verificou durante o 3.º período.

Importa referir ainda que o planeamento das áreas de extensão de EF, aptidão física e conhecimentos, foi contemplado no PAT e nos planos de etapa e UE. Ao nível da aptidão física, as dificuldades evidenciadas pelos alunos e o momento crítico de trabalho da força, levaram à opção pelo planeamento de situações relacionadas com o treino desta capacidade.

3.1.2. Ao nível da avaliação

A avaliação é um referencial determinante no planeamento do processo ensino-aprendizagem, constatando-se como um sistema de recolha e interpretação de dados, de forma a que professores e alunos possam adaptar a sua atividade às problemáticas e progressos de aprendizagem verificados, de maneira a definir novas prioridades, desafios e outras possibilidades (Carvalho, 1994).

A avaliação é um instrumento bastante útil para todos os professores, podendo distinguir-se duas funções: a formativa e a sumativa. A AF corresponde a todo o processo avaliativo que permite a regulação do ensino (Carvalho, 1994), definindo-se vulgarmente por avaliação contínua. A avaliação sumativa (AS) pretende sistematizar os resultados obtidos numa situação educativa em uma única apreciação (Cortesão, 2002). Ambas as funções permitem que se convirja para uma melhoria na qualidade das aprendizagens e, por consequência, da qualidade do sistema educativo (Fernandes, 2007).

Onofre (1996), defende que:

A Avaliação Pedagógica mais não é que do que a fonte, o suporte de um processo de ensino-aprendizagem estruturado. Diríamos mesmo que pudemos ensinar porque avaliamos. E os alunos aprendem porque nós ensinamos. Logo que os alunos aprendem porque nós avaliamos. Desta forma, a excelência do seu desenvolvimento

e aprendizagem é condicionada, em larga medida, pela qualidade da Avaliação que se realiza.

(Onofre, 1996, p. 54)

Apesar da avaliação possuir duas funções indissociáveis, a AF foi a que considerei mais pertinente, devido ao seu caráter regulador, servindo de suporte ao processo de ensino-aprendizagem e à AS. Foi também através da recolha de informação constante que foi possível a aferição dos objetivos preconizados, tornando-se a AF um instrumento bastante útil para as aprendizagens dos alunos. Ainda assim, e sabendo da sua relevância, tenho noção que poderia ter explorado mais e melhor esta ferramenta, podendo conseguir melhores resultados no que às aprendizagens dos alunos diz respeito.

Essencialmente no 1.º e 2.º períodos, excetuando na AI (a qual considero também como AF), poderia ter realizado muito mais registos através da observação direta, no entanto, o querer controlar as várias dimensões da aula, constituiu uma dificuldade, acabando por afetar essas anotações.

A autoavaliação, heteroavaliação e ensino recíproco, foram outras formas de recolher informações referentes à AF que foram operacionalizadas, embora tardiamente. Estas estratégias revelaram-se um excelente incentivo ao trabalho colaborativo interpares na turma, possibilitando não só uma maior perceção das competências, como também uma maior familiarização dos alunos com o processo avaliativo.

Após a AI foram revelados os resultados atingidos pelos formandos nas diferentes áreas e matérias nessa etapa, bem como quais seriam as metas a atingir no final do ano. O envolvimento dos alunos no processo de avaliação reveste-se de grande importância uma vez que lhes permite saber em que patamar estão, para onde caminham e que percurso têm de realizar para lá chegar.

O facto do ano de escolaridade em causa ser de especialização fez com que os alunos seleccionassem as matérias em que se iriam aperfeiçoar e, por conseguinte, serem avaliados. Essa escolha esteve longe de ser unânime, sendo necessárias algumas conversas com os alunos para que estes optassem pelas matérias que lhes seriam mais favoráveis em termos de classificação. Esta estratégia possibilitou um maior entusiasmo ao longo dos dois últimos períodos de aulas, uma vez que promovia uma maior relação

dos estudantes com o processo avaliativo. Importa referir que os alunos foram avaliados em todas as matérias que praticaram, sendo apenas utilizados os dados recolhidos naquelas que selecionaram. Este cenário foi possível devido à seleção das matérias respeitar o ecletismo promovido pela EF.

Ainda assim, o diálogo com os alunos acerca da consecução dos objetivos preconizados para determinada etapa ou UE, poderia ter sido mais eficaz e frequente, alertando-os para o que deveriam melhorar, podendo possibilitar o seu alcance mais rapidamente.

No que toca à AS, como considero que em EF a avaliação deve ser contínua, a classificação final de cada período foi suportada pelos dados recolhidos na AF. No entanto, a classificação nas matérias de ginástica de solo, ginástica acrobática e ginástica de aparelhos, no 3.º período, foi atribuída apenas com base num momento de avaliação. A realização de uma situação em que fosse possível avaliar as aprendizagens adquiridas pelos alunos nestas matérias possibilitou que os índices de trabalho não decrescessem ao longo das aulas. Considero que o impacto desta estratégia foi positivo, uma vez que o empenho dos alunos nestas matérias se manteve, proporcionando-lhes aprendizagens enriquecedoras.

A este nível, destaque para o trabalho desenvolvido pelo núcleo de estágio ao nível da aferição de documentos como os critérios de avaliação de EF e o PAI, como referido anteriormente. Em relação ao primeiro, a avaliação por percentagens era a que se verificava na ESRDL, contrastando com a avaliação por níveis praticada na EB 2,3 Eugénio dos Santos. De acordo com Jacinto et al. (2001), a forma correta de classificar os alunos em EF é a preconizada na EB 2,3 Eugénio dos Santos. Deste modo, e no sentido de aproximar o sistema de classificação das duas escolas, os critérios de avaliação em EF sofreram drásticas mudanças na ESRDL. Inicialmente avançou-se com uma proposta que possibilitava aos alunos alcançarem elevadas classificações, o que levou a uma nova modificação, na qual houve a participação do núcleo de estágio.

As alterações aos critérios de avaliação geraram alguma discórdia no seio do GEF à qual o núcleo de estágio foi procurando reiterar que o sistema de classificação em causa seria uma mais-valia para a escola, para os alunos e para as suas aprendizagens. Prova disso foi a disparidade que se verificou entre as classificações que pretendia atribuir aos alunos e aquelas que eles percecionaram para si no 1.º período, onde este cenário era novidade. No 2.º e 3.º período esta situação alterou-se e a perceção de competência dos alunos aproximou-se da sua real classificação.

Destaque também para o facto das classificações da maioria dos alunos terem aumentado de uns períodos para os outros, estando patente a evolução dos mesmos ao nível das três áreas de extensão da EF. Temia que o empenho e dedicação dos alunos fosse diminuindo uma vez que a classificação da disciplina, para os alunos do ensino secundário, deixou de contar para média de acesso ao ensino superior. No entanto, a resposta dada por estes foi a contrária, pretendendo evoluir, melhorando as suas aprendizagens e procurando atingir as metas estipuladas para cada um. Essa atitude deixou-me feliz, pois consegui, com alguns grupos, trabalhar situações de aprendizagem mais complexas que aquelas que tinha inicialmente preconizado.

De realçar a constante cooperação e entreaajuda com os colegas de núcleo de estágio e o professor orientador de escola, relativas à atribuição das classificações finais de período. Este clima de colaboração, permitiu a discussão e a partilha de ideias essenciais para a evolução das próprias dinâmicas da disciplina.

Globalmente, julgo que o trabalho que desenvolvi em relação à avaliação poderia ter sido mais efetivo, planeando melhor os momentos de AF e AS, envolvendo mais os alunos no processo avaliativo, utilizando mais vezes e noutras matérias outras formas de registo como a heteroavaliação. Neste sentido, considero que não senti realmente as dificuldades inerentes a esta área, tal como referem Teixeira e Onofre (2009) e Inácio et al. (2015), ficando a minha prestação aquém das expetativas.

3.1.3. Ao nível da condução de ensino

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

(Martins, 2014, p.1)

Toda a atividade de um professor deve convergir para um determinado caminho, o sucesso dos alunos (Guskey, 2002). A forma como o professor conduz o ensino não é exceção e deverá ser encarada como o momento em que o professor contacta com a turma e põe em prática tudo o que foi planeado antecipadamente. Por sua vez, esta é

influenciada pelo conhecimento prático do professor, o qual lhe permite resolver os problemas com que se vai deparando ao longo da sua vida profissional (Onofre, 2003).

Shulman (1987), destaca o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento dos alunos e das suas características como sendo a base para o conhecimento prático referido. Estratégias como o estudo autónomo de progressões pedagógicas em algumas matérias, conferências com o núcleo de estágio e observação de aulas de outros professores possibilitaram-me o aumento desses tipos de conhecimento, melhorando a minha intervenção com a turma, nomeadamente na construção das UE e articulação de diferentes matérias.

O professor deve então conseguir mobilizar todos esses saberes, respondendo às necessidades dos alunos, garantindo-lhes aprendizagens significativas e possibilitando o seu sucesso.

Este caminho de transmissor para recetor é influenciado por três sistemas intimamente relacionados e definidos por Hastie e Siedentop (1999): instrução, organização e agenda social dos alunos. O professor deve procurar promover o equilíbrio entre os diferentes sistemas, estabelecendo uma ecologia de aula, orientada para a aprendizagem (Martins, 2014).

Como referi num dos capítulos anteriores, para além da transmissão dos conteúdos inerentes à própria disciplina, uma das minhas principais preocupações foi tentar que a minha intervenção e as tarefas que propunha, transmitissem sentimentos e sensações positivas aos alunos, procurando desenvolver o gosto pela prática de atividade física. Como tal, a agenda social dos alunos constituiu-se um elemento preponderante na tomada de decisões, como foi exemplo a escolha das matérias a desenvolver nas duas últimas etapas e o modo de avaliação da área dos conhecimentos.

Siedentop (1989, citado por Onofre, 2003) define quatro dimensões determinantes na intervenção pedagógica em sala de aula de EF: instrução; organização; clima e disciplina, sendo sobre elas que realizarei a minha reflexão.

Rosado e Mesquita (2009), consideram que uma instrução é eficiente quando transmite o essencial para que os alunos realizem o que é pretendido e foca de forma breve, clara e concisa os objetivos a serem operacionalizados.

Numa fase inicial do ano, durante a AI, eram poucas as preocupações ao nível desta dimensão uma vez que o mais importante era observar o que os alunos conseguiam realizar nas diferentes matérias. Após essa primeira fase, houve a necessidade de estruturar os momentos de instrução, focando pontos-chave, objetivos e critérios de êxito, constatando-se uma evolução clara das primeiras para as últimas UE. A aposta em períodos de instrução mais pormenorizados nas primeiras aulas das UE, possibilitou a garantia de mais tempo de prática aos alunos nas aulas seguintes uma vez que a informação já tinha sido transmitida.

A utilização de estratégias como os balanços da aula e o questionamento permitiram o reforço da informação transmitida, garantindo uma maior retenção dos conteúdos lecionados. As reflexões finais permitiam aos alunos perceberem claramente quais os êxitos e dificuldades que haviam demonstrado no decorrer da aula ou UE (Onofre, 2003), funcionando também como elemento fundamental na realização da AF. O questionamento, para além de viabilizar uma maior participação e integração dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, permitiu que estes estivessem mais atentos e concentrados nos momentos de instrução (Onofre, 2003), possibilitando ao professor compreender se a informação foi corretamente transmitida.

A demonstração é outra das formas que o professor tem ao seu dispor para transmitir informação importante. O facto de ser mais sintética e concreta, dota-a de uma eficácia maior que a instrução (Onofre, 1995). A utilização de ambas, simultaneamente, assegura portanto uma melhor compreensão das situações de aprendizagem a realizar. Numa fase inicial, a meu ver, a demonstração deve ser feita pelo professor, destacando-se como um modelo a seguir e assumindo o seu papel de autoridade. Posteriormente, de modo a garantir um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve definir alguns alunos como agentes de ensino, possibilitando-lhe um maior distanciamento para controlar outras variáveis. Em função das características da turma a que lecionei, foi este o caminho que segui, alicerçado nas diretrizes incutidas pelos professores orientadores.

A adoção de um posicionamento favorável a uma intervenção competente, foi uma preocupação constante ao longo do ano. A circulação pelo espaço de aula possibilitou um distanciamento da turma, garantindo constantemente a visualização total da mesma e, como consequência um melhor controlo. Esta visão global da aula e do que nela

aconteciam, permitiu um acompanhamento mais eficaz do desempenho dos alunos nas atividades propostas, propiciando a emissão de FB.

Côrte-Real, Pereira e Mesquita (2009), definem FB como uma reação do professor a uma prestação motora do aluno. O FB, quando corretamente utilizado, tem um efeito bastante positivo na motivação e nas aprendizagens dos alunos. As diferentes dimensões que dispõe – objetivo, forma, direção e valor – possibilitaram a adequação da informação transmitida às diferentes situações que se verificaram.

O FB constituiu uma das prioridades de formação em que mais me foquei, convergindo para uma evolução progressiva ao longo do processo de estágio. As preocupações centraram-se na taxa de emissão de FB, no FB à distância e no encerrar do ciclo de FB. A continuidade do trabalho desenvolvido pelos professores orientadores revelou-se como essencial em todo este processo.

No que respeita à dimensão organização, a gestão de materiais e espaços, do grupo e do tempo de atividade são tarefas da responsabilidade do professor (Onofre, 1996).

A gestão dos espaços e materiais a utilizar constituiu uma preocupação na etapa de AI. Por outro lado, a capacidade de controlar o tempo da sessão e das suas atividades não se revelou uma dificuldade. A garantia de ambas as competências, possibilitou priorizar outro tipo de preocupações relacionadas com a gestão do grupo, tal como foi referido no meu PF. A diferenciação de ensino e a exploração dos diferentes estilos de ensino foram duas delas.

A adaptação das tarefas de ensino às reais necessidades formativas dos alunos, deve constituir uma das principais preocupações dos professores.

“Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário.” (Jacinto et al., 2001, p.28)

Desta forma, a tomada de decisão deve convergir no sentido da individualização do ensino, tentando dar a cada aluno aquilo que ele necessita. No entanto, o elevado número de alunos torna essa tarefa bastante complexa, impossibilitando a conjugação de trinta planos individuais. A formação de grupos assume então um papel preponderante na organização da aula e na diferenciação do ensino.

Na etapa de AI, primeiramente, dado que não havia um conhecimento da turma, a formação de grupos foi aleatória. No entanto, à medida que fui percebendo as competências e dificuldades dos alunos, a opção por grupos homogêneos foi ganhando expressão, possibilitando-me a observação dos alunos intermédios.

Nas restantes etapas do planeamento anual, a formação de grupos foi preconizada de diferentes modos, consoante as necessidades dos alunos e objetivos a serem trabalhados. Um exemplo concreto, aconteceu em matérias de cariz individual como a ginástica e a dança, onde foi tomada a opção por grupos heterogêneos, possibilitando aos alunos menos hábeis, a aprendizagem com os seus pares mais capazes. Em matérias coletivas, a opção por grupos homogêneos, promoveu uma maior motivação, garantindo conseqüentemente, momentos de aprendizagem mais enriquecedores.

Ambas as opções estratégicas pretenderam assegurar duas das interações que o professor deve ter em conta aquando da sua intervenção junto da turma, as relações aluno-tarefa e aluno-aluno.

É com base nestas, e na relação professor-aluno, que a EF se distingue das restantes disciplinas, permitindo, num ambiente distinto, a transmissão dos seus conteúdos, promovendo sensações positivas e o gosto pela prática de atividades físicas.

Como referi anteriormente, enquanto aluno, os professores que mais me marcaram e me fizeram enveredar pela via do ensino, foram aqueles que conseguiam aliar a transmissão dos conhecimentos à boa disposição nas aulas. Deste modo, foi com base nesse molde que tentei desempenhar o meu trabalho de professor estagiário, procurando ser sério na leção dos conteúdos da disciplina e, ao mesmo tempo, demonstrar entusiasmo no exercício dessa função.

Revejo a minha intervenção na conhecida expressão: “Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida”.

O desenvolvimento de um clima favorável à aprendizagem, onde coexistam as interações supracitadas deve constituir uma preocupação para os professores, promovendo o compromisso dos alunos com o próprio processo de ensino.

A emissão de FB motivacionais, a colocação de música nas aulas, a leção da kizomba, a estruturação de tarefas desafiantes, a promoção da cooperação e ajuda e a adoção de uma postura mais descontraída, foram estratégias que pretenderam a

criação e manutenção de um ambiente benéfico à transmissão de conteúdos, reduzindo possíveis comportamentos de indisciplina.

Tendo em conta o enquadramento com que estava familiarizado no contexto do treino de futebol, não esperava grandes dificuldades ao nível da disciplina. O relacionamento diário com crianças e jovens provenientes de famílias destruturadas, dotou-me de um conjunto de valências como a resiliência, liderança e autocontrolo, fulcrais na resolução deste tipo de questões. Contudo, este cenário nada teve que ver com aquele que experienciei na ESRDL, tal como referi anteriormente. A este nível, apenas se verificaram alguns focos de conversa, tendo sido prontamente resolvidos. A diversidade contextual apresentada, ajudar-me-á futuramente aquando da presença de outros ambientes educativos, permitindo-me uma adaptação mais rápida às especificidades dos mesmos.

A estrutura politemática das aulas foi uma constante ao longo do ano. Esta configuração de aulas foi oposta àquela que experienciei enquanto aluno, onde o ensino era massivo e monotemático. Assim, e de forma a antecipar uma realidade que pouco conhecia, realço a utilidade de estratégias como o estudo autónomo e a observação de aulas de outros professores (incluindo colegas de núcleo de estágio). Estas ferramentas permitiram-me a perceção de várias formas de trabalho distintas que, posteriormente, acabei por utilizar nas minhas aulas. O ensino massivo, por exemplo, para além de possibilitar uma melhor interiorização dos conteúdos por parte dos alunos, permite ainda uma intervenção mais fácil por parte do professor que se centra na correção da habilidade motora em causa, emitindo FB. Futuramente, a seleção desta forma de ensino, terá de ser equacionada em fases iniciais do trabalho com a turma, nomeadamente nas etapas de aprendizagem e desenvolvimento e de AI (facilita a observação e o registo de informação).

Para otimizar a transmissão dos conteúdos é essencial que o professor conheça os estilos de ensino existentes para poder, em função da situação, utilizar aquele que melhor lhe corresponde. O espetro de estilos de ensino é considerado como um mapa que mostra o relacionamento entre os estilos e os elementos, padrões de comportamento de ensino e as conexões entre esses padrões que formam a estrutura unificada de ensino (Mosston & Ashworth, 2008).

Numa primeira fase do ano, o desconhecimento da turma e a pouca autonomia de trabalho da mesma restringem o professor à utilização de estilos de ensino convergentes. O estilo de ensino por comando e tarefa, facilitam a intervenção do professor, centrando em si, o processo de ensino-aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008).

O estilo de ensino por comando baseia-se sobretudo na utilização de situações didáticas que só dão margem a uma resposta, garantindo assim uma maior uniformização e conformidade, possibilitando ao professor um melhor controlo da turma (Mosston & Ashworth, 2008). A introdução de conteúdos, como por exemplo, novos passos de dança, alongamentos ou trabalho de força foram situações onde este foi aplicado.

A aplicação do estilo de ensino tarefa foi uma constante ao longo do ano devido à estrutura politemática das aulas. A garantia de tempo de aprendizagem para o aluno trabalhar de forma individual, possibilitando a emissão de FB por parte do professor são os propósitos deste estilo de ensino (Mosston & Ashworth, 2008).

Posteriormente, devido à consecução de novos objetivos e ao ganho de autonomia por parte dos alunos, houve a necessidade de serem explorados os estilos de ensino divergentes, atribuindo ao aluno, papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem.

A criatividade associada ao estilo de ensino divergente, possibilitando ao aluno a procura de soluções diferentes para o mesmo problema (Mosston & Ashworth, 2008), demonstra a riqueza que este pode ter nas aprendizagens dos alunos. A aplicação deste estilo de ensino aconteceu essencialmente no terceiro período nas matérias de dança, ginástica acrobática, ginástica de solo e ginástica de aparelhos, onde foi pedido aos alunos que construíssem uma coreografia/sequência.

O estilo de ensino recíproco garantiu o desenvolvimento das competências cognitivas, no sentido da perceção mental do gesto a trabalhar, potenciando um aluno formador e a emissão de FB corretivos (Mosston & Ashworth, 2008). A operacionalização deste estilo de ensino, apesar de pontual, revelou-se uma estratégia muito bem aceite pelos alunos, fomentando a cooperação e a relação aluno-aluno.

Ainda assim, considero que poderia ter explorado a utilização de mais estilos de ensino nas aulas, como por exemplo, descoberta guiada, inclusivo ou convergente no sentido de promover a minha formação, dotando-me de um leque mais vasto de opções para o meu futuro profissional.

Importa ainda realçar duas das melhores experiências desenvolvidas ao longo do processo de estágio, a lecionação ao primeiro ciclo de escolaridade e a semana de professor a tempo inteiro (PTI). O trabalho com crianças de idades mais baixas era algo que nunca tinha experienciado em contexto educativo, pelo que eram de esperar

algumas dificuldades. A primeira aula que lecionei esteve longe daquilo que esperava. A gestão da aula, definição de regras e as tarefas preconizadas foram questões em que não fui proactivo, dificultando o normal funcionamento de uma aula deste género. A este nível, os conselhos transmitidos pelo professor orientador de escola e colegas de núcleo de estágio foram preponderantes para que melhorasse a minha intervenção. A superação das dificuldades evidenciadas foi conseguida na segunda aula, sobretudo pelo tempo investido na definição de regras. As crianças nestes estadios de desenvolvimento necessitam de perceber a autoridade do professor, que lhes impõe regras e os castiga quando não as cumprem.

Esta tarefa de estágio constituiu para mim um desafio, possibilitando-me um vasto leque de aprendizagens a nível metodológico (preparação do material, intervenção com os alunos e disciplina). No entanto, a alegria e motivação que os alunos têm quando praticam atividade física foi a maior riqueza que levei desta experiência. A vontade com que fiquei em repetir a experiência, levou-me a trabalhar com crianças dessas idades ao nível do treino de futebol, aliando duas funções que me motivam.

O PTI foi outro desafio bastante enriquecedor, uma vez que me permitiu ter um contacto muito mais efetivo e global com a realidade escolar. A diversidade de turmas a que pude lecionar, a diferença de metodologias utilizadas, a atitude dos alunos na aula, proporcionou-me uma experiência riquíssima ao nível da condução de ensino. A azáfama que caracterizou esta semana, com aulas todos os dias, sobrepondo questões de planeamento, avaliação e adequação da intervenção possibilitaram-me a perceção das reais características da atividade docente. A nível social, as relações estabelecidas com outros alunos foram igualmente enriquecedoras.

O balanço que faço desta experiência é bastante positivo, não só pela perceção do bom trabalho desenvolvido, mas também pelos FB que fui obtendo por parte dos professores titulares de turma (PTT) e dos alunos a que lecionei.

4. Professor: muito mais que lecionar

4.1. Desporto Escolar

O DE é uma das funções normalmente desempenhadas pelos professores de EF. Dado que o processo de estágio se deve aproximar o mais possível da realidade com que os professores estagiários se irão deparar futuramente, estes tiveram a seu cargo a coadjuvação de um núcleo de DE.

Neste âmbito, a oferta da escola abrangia um vasto leque de grupos/equipas para os alunos, de entre os quais os núcleos de basquetebol, ténis de mesa, danças urbanas, voleibol e futsal sendo que os professores estagiários participaram ativamente nos três últimos. A opção pelo núcleo de futsal aconteceu devido ao meu passado como atleta e à atividade profissional que desempenhava (treinador), ambas na modalidade de futebol. A experiência que detinha na matéria em questão foi encarada com positividade, tentando garantir o meu desenvolvimento e do núcleo de DE.

Assim sendo, procurei incrementar competências ao nível do planeamento, avaliação e condução do núcleo de DE de futsal, contexto díspar das aulas de EF e de treino desportivo. Estas diferenças geraram alguma curiosidade e entusiasmo ao abraçar este projeto, possibilitando-me para além de aprendizagens, a afirmação como professor.

Numa fase inicial, foi-me proposto o desafio de divulgar o núcleo de DE à comunidade escolar. As estratégias utilizadas foram a afixação de cartazes e a difusão da informação pelos professores nas suas turmas.

Desta forma, previa uma grande afluência de alunos aos treinos de futsal. No entanto, não foi este o cenário que se verificou. Constatou-se que desde o início até ao final do ano letivo, o número de atletas foi oscilando, passando por períodos onde haviam 25 alunos no treino e fases em que apareciam 5. Este panorama pode ser explicado pelo facto de mais de metade dos alunos se encontrarem desmotivados com a oferta de atividades extracurriculares que a escola proporciona (AERDL, 2008). A fraca adesão ao núcleo de futsal pode ser também justificada pelo escalão etário que este abarcou. O núcleo de DE de futsal da ESRDL foi definido para o escalão de juvenis masculinos no quadriénio de 2013 a 2017. Desta forma, a idade já avançada do escalão, fez com que os alunos escolhessem outras atividades para ocuparem as suas horas de almoço que não o futsal. Outro motivo foi a prática desportiva fora da escola, atividade que envolvia competição e impedia os alunos de ir aos encontros de DE.

Deste modo, e dado que a assiduidade dos alunos era escassa, o planeamento que poderia ter sido realizado ficou hipotecado. Tal como nas aulas de EF, juntamente com o professor responsável pelo núcleo de DE, defini os primeiros dois meses como período de AI. De seguida, a planificação recairia sobre as principais dificuldades dos alunos, tentando ao mesmo tempo tirar partido das suas valências, procurando alicerçar o modelo de jogo da equipa. Esta etapa foi concluída com sucesso sendo realizados exercícios que visavam a coordenação com bola (parte inicial do treino), situação de jogo e a aquisição de forma física (parte final dos treinos).

As principais debilidades identificadas foram o posicionamento deficiente (jogadores à volta da bola), a pouca mobilidade e a fraca capacidade de remate. Estas características resultaram da tenra idade dos atletas (grande parte dos alunos pertencia ao escalão de iniciado) e do pouco conhecimento do jogo que evidenciaram. Nas seguintes etapas, o trabalho com a equipa iria incidir sobre as dificuldades supracitadas. No entanto, após o primeiro encontro (coincidiu com o final da AI), verificou-se um decréscimo significativo de alunos nos treinos, revelando-se como um constrangimento ao que estava planeado.

Como consequência desse acontecimento, em conjunto com o professor responsável pela equipa, decidimos formular uma bateria de exercícios que utilizaríamos consoante a frequência dos alunos aos treinos, descartando o planeamento a longo prazo.

Esta fase do ano, como referido anteriormente, coincidiu com as competições definidas pela Coordenação Regional do DE. A este nível, e após o primeiro encontro, onde foram alcançadas duas derrotas pela margem mínima, perspetivavam-se melhores resultados nas competições seguintes. Este quadro acabou por não se verificar devido à situação enunciada, acabando mesmo por se confirmar uma falta de comparência.

Esta situação levou a que fossem tomadas medidas que possibilitassem o aumento de participantes. A proposta de alteração do escalão para iniciados no ano letivo seguinte e consequente abertura dos treinos a alunos do 7º e 8º anos de escolaridade levou ao incremento do número de alunos. Esta estratégia permitiu para além da resolução do aparente problema, preparar a equipa para o próximo ano, procurando uma lógica de progressão.

Ao nível da condução do ensino, a minha intervenção foi constante ao longo do ano, demonstrando autonomia, segurança, resiliência e capacidade de trabalho. Tentei, desde cedo marcar a minha posição de modo a que os alunos me encarassem como professor, procurando transmitir-lhes conhecimento no sentido da sua melhoria.

Destaque também para a relação pedagógica e também de amizade que foi sendo criada com os alunos e com o professor responsável pelo núcleo de DE.

Importa referir que, *a priori*, não antevia grandes dificuldades nesta área, porém e devido às circunstâncias descritas, o que parecia fácil foi-se tornando complexo. O que se previa como uma mais-valia, pouco influenciou as aprendizagens dos alunos. As melhorias em relação às dinâmicas de grupo ficaram hipotecadas e os benefícios ao nível da minha formação foram poucos, ficando o trabalho desenvolvido aquém das expectativas.

4.2. Direção de Turma

De entre as várias estruturas que auxiliam na gestão da escola, o DT encontra-se em posição de destaque funcionando como um elo de ligação entre alguns dos elementos que constituem a comunidade escolar. Este gestor pedagógico está normalmente associado a uma tripla função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/EE; e relação com os outros professores da turma (Roldão, 1995; Boavista, 2010; Clemente & Mendes, 2013).

Posto isto, e dado que o processo de estágio deve ser rico em experiências, proporcionando vários momentos de aprendizagem aos formandos, pretendia-se que como professor estagiário desenvolvesse competências relacionadas com a interação escola-meio, acompanhando e coadjuvando o trabalho de um DT (Guia de Estágio Pedagógico, 2014).

O aluno é o referencial central de todo o processo de ensino, é em função das suas necessidades que a escola como elemento formador deve agir, coordenar e articular os processos de desenvolvimento curricular. O DT tem então um papel fundamental neste âmbito, não só pelo contacto constante que possui com os alunos, mas também pela ligação que mantém com os EE e com os restantes docentes.

Relativamente à relação com os alunos, uma das primeiras tarefas a realizar pelo DT deve ser a caracterização da turma (Roldão, 1995). Este deve procurar perceber quais as características gerais da turma e de cada aluno individualmente, diagnosticando possíveis áreas de intervenção.

O cruzamento de informação proveniente do *dossier* de turma do ano anterior, dos dados recolhidos na ficha individual do aluno e da realização do teste sociométrico permitiram

ter a noção de com que alunos e para quais, estava a trabalhar. Ainda assim, e apesar de saber da importância das mesmas, para além das habituais, não foram definidas estratégias de trabalho com a turma. Neste aspeto, poderia ter entrado em contacto com alguém, por exemplo com ligações à área das engenharias, para conversar e aconselhar os alunos, à semelhança do que foi feito por um dos meus colegas. Essa medida seria benéfica para os alunos e teria uma implicância positiva no meu processo de estágio.

Tendo o meu processo de estágio a particularidade do professor orientador de escola e DT serem a mesma pessoa, foi-me possível experienciar essa função na sua totalidade. Uma vez que na ESRDL não existiam horários de atendimento aos alunos, a resolução de problemas relativos a esta temática era realizada nas aulas de EF. Os alunos tinham a perfeita noção que o papel de DT não era por mim desempenhado, no entanto, quando tinham dúvidas referentes a alguma informação transmitida ou alguma justificação de faltas a entregar, não ousavam em comunicar comigo. O estreitar desta relação foi aumentando com o avançar do ano, muito por culpa das conversas informais que fui tendo com eles, bem como da participação em visitas de estudo e outras atividades extracurriculares.

No que toca à relação com os restantes professores, destaco a participação ativa nas reuniões de conselho de turma. Naturalmente que a confiança que transpunha nas primeiras reuniões não foi a mesma que apresentei nas últimas, o que muito se deveu ao estímulo e incentivo dado por alguns professores, especialmente o DT, que me foram transmitindo confiança e amparo para o que precisasse. A apresentação da caracterização da turma aos restantes docentes e a redação das atas dos conselhos de turma foram outros desafios que enfrentei ao nível desta interação.

Por último, a interação com os EE acabou por ser a função, das três anteriormente referidas, que mais aprendizagens me proporcionou, não pela qualidade da minha intervenção, mas pela quantidade e variedade de casos que foram tratados. A meu ver, esta é a função mais complexa que o DT deve desempenhar dada a exigência que os EE requerem da escola. Nesta vertente, tal como nas restantes, a minha atividade foi tendencialmente aumentando, ajudando no alcance de soluções para os problemas que foram surgindo, tendo sempre em conta que o DT deve procurar encontrar um ponto de equilíbrio entre as diferentes opiniões em questão. Destaque para um caso de abandono escolar que se verificou com um aluno, que me fez crescer enquanto profissional, preparando-me para questões com que futuramente me poderei deparar.

A nível administrativo, à parte do que referi anteriormente, durante o horário destinado a assuntos relativos à direção de turma preocupei-me em: justificar as faltas no sistema informático; atualizar e organizar o *dossier* de turma; eleger o delegado e subdelegado de turma; preparar as reuniões e concelhos de turma; organizar e operacionalizar o Plano de Trabalho de Turma; renovar as matrículas dos alunos; e enviar emails aos EE sobre a assiduidade e comportamento dos seus educandos entre outras informações importantes. Estas tarefas, apesar de pouco complexas são a chave para a resolução prática dos problemas que vão surgindo nas várias dimensões de intervenção do DT.

A disponibilidade e a proatividade foram características que sinto que me acompanharam ao longo deste ano na resposta às problemáticas que foram surgindo. Deste modo, considero que o trabalho desenvolvido nesta área me deu conhecimentos importantes para, futuramente, assumir autonomamente a função de DT.

4.3. Intervenção na comunidade

4.3.1. A importância da educação: física e alimentar

A realização de um estudo de investigação-ação era uma tarefa de elevada pertinência que se encontrava definida no Guia de Estágio Pedagógico (2014). Este tipo de investigação revestiu-se de grande importância uma vez que permitiu aliar a teoria à resolução de problemáticas relativas a um determinado contexto, neste caso a ESRDL.

O objetivo do estudo efetuado foi perceber se existia uma relação entre a prática de atividade física e as opções alimentares dos alunos da ESRDL durante o seu dia escolar.

A definição da problemática surgiu através da realização de entrevistas a professores, alunos e membros da direção, que destacaram a fraca qualidade da alimentação proporcionada pela escola. Esta questão era agravada pela existência de vários estabelecimentos de restauração nas imediações da escola, alguns deles de *fast food*. No entanto, o estudo dos hábitos alimentares dos alunos não constituía, por si só, um assunto passível de ser investigado, tendo o núcleo de estágio optado por perceber se havia relação entre os mesmos e a prática regular de atividade física.

Antes de se iniciar a recolha de dados, foi importante a constituição de um instrumento que servisse os interesses do grupo, possibilitando o posterior tratamento da informação. O questionário final foi elaborado com base em outros dois, Questionário de Qualidade

de Vida e Bem Estar e Questionário Internacional sobre o Estilo de Vida, validados e utilizados e em outros estudos de cariz científico, tendo algumas questões sido criadas e outras alteradas pelo núcleo de estágio.

O objetivo inicial era inquirir todos os alunos da escola, tornando os resultados mais credíveis, no entanto, devido às faltas de alguns deles nos dias da recolha de dados, não foi possível obter as respostas da totalidade dos discentes. Ainda assim, a amostra foi de 1104 alunos de diferentes sexos e anos de escolaridade (7.º ao 12.º), sendo a sua participação voluntária e anónima.

Os questionários foram aplicados durante a aula de EF, sob presença do PTT e de um professor estagiário, sendo garantida a confidencialidade das respostas.

Após a aplicação dos questionários, procedeu-se ao tratamento de dados recorrendo ao *software* informático SPSS 22.

Posteriormente ao tratamento de dados foi possível a resposta à questão inicial, tendo-se concluído que a prática de atividade física está associada aos bons hábitos alimentares dos alunos durante o tempo que se encontram na escola. Deste modo, as crianças e jovens que praticam mais atividade física conseguem optar por alimentos e refeições mais saudáveis.

Foi possível concluir também que: os alunos da ESRDL apresentam menor percentagem de excesso peso mas maior percentagem de peso abaixo do normal, em comparação com a média dos alunos das escolas portuguesas; os rapazes têm maior tendência para ter índice de Massa Corporal normal mas praticam mais atividade física; são as raparigas que consomem mais frutas e vegetais e menos doces e refrigerantes; a percentagem de alunos que se desloca para a escola de forma passiva é superior à dos alunos que se desloca de forma ativa; são poucos os alunos que almoçam no refeitório da ESRDL e ainda menos os que apreciam a oferta alimentar do mesmo; os alunos que fazem o percurso casa-escola/escola-casa de forma ativa, tendem a escolher locais mais saudáveis para realizar as suas refeições.

Os resultados e conclusões do estudo de investigação-ação foram imprescindíveis para a proposta de soluções de melhoria. Contudo, as sugestões apresentadas foram influenciadas também pela perceção que o núcleo de estágio foi tendo das dinâmicas da escola.

A escola pretende constituir-se como um estabelecimento promotor de saúde (AERDL, 2008). Como tal, e de acordo com os resultados apurados, foram definidas e apresentadas alterações que julgamos serem pertinentes para a melhoria da mesma e consecução dos seus objetivos, de entre os quais: o encerramento do bar durante as horas de almoço, de modo a potenciar uma maior frequência do refeitório por parte dos alunos, ou a disponibilização de alimentos mais saudáveis e ricos em nutrientes, como saladas, sopas, sandes de carnes brancas, entre outros; dinamização do refeitório, tornando-o mais apelativo, promovendo a socialização dos alunos, cativando-os assim para o uso do espaço e dos produtos que lá se podem adquirir; a implementação de bebedouros seria outra medida importante, uma vez que os alunos possuem muito poucos locais onde se podem hidratar. Apenas existe um WC para os alunos, enquanto que professores e funcionários têm três ao seu dispor. A possibilidade dos alunos poderem usufruir de um desses WC seria uma possibilidade viável, bem como a abertura dos balneários de EF durante os horários em que as aulas estão a decorrer, garantindo mais um ponto de acesso a um bem essencial; a reativação da associação de estudantes como forma de possibilitar uma voz ativa aos alunos, envolvendo-os na resolução de problemas da escola; o controlo mais efetivo das entradas e saídas da escola durante as horas de almoço, essencialmente dos alunos do 3.º ciclo, permitiria que estes optassem por fazer as suas refeições no seu interior, impedindo-os de frequentar locais menos saudáveis; e a criação de um gabinete de apoio à promoção da saúde na escola, de forma a possibilitar um acompanhamento ativo dos alunos com algum tipo de problemas relacionados com os hábitos de vida saudáveis, de entre os quais, a higiene, o sono, sexualidade, entre outros.

Importa referir que a hipótese de apresentar o estudo à comunidade escolar, possibilitou, além de tudo o que referi anteriormente, que os alunos, professores e membros da direção percecionassem o panorama geral da escola, visualizando os resultados e percebendo as sugestões equacionadas e transmitidas. Destaque para a dinamização da sessão de apresentação que contou com a presença de cerca de 200 participantes.

Resta então saber se a escola, como espaço privilegiado para a mudança de comportamentos e promoção de estilos de vida saudáveis (Baptista, 2006), atua de acordo com as sugestões apresentadas.

4.3.2. Corta-Mato

O desenvolvimento da atividade do corta-mato e do mega sprinter surgiu após verificarmos a inexistência das mesmas na oferta educativa extracurricular da escola. Sabendo de antemão do interesse que os alunos tinham em participar, decidimos, em conjunto com o GEF da ESRDL e o GEF da EB 2,3 Eugénio dos Santos dinamizar a atividade.

A parceria desenvolvida entre os GEF de ambas as escolas, possibilitou não só o trabalho colaborativo entre os estabelecimentos de ensino, bem como o estreitamento de relações entre alunos e professores do mesmo agrupamento.

Tendo em conta que na ESRDL o desenvolvimento desta atividade tinha pouca tradição (não se realizava há dez anos), esperava-se uma participação fogaz por parte dos alunos. Essa situação acabou por não se verificar, muito por culpa da adesão dos alunos de 3.º ciclo, garantindo a presença de um total de 54 alunos. De realçar que o número de alunos participantes poderia ter sido mais elevado se no mesmo dia não tivesse decorrido o torneio de voleibol da escola.

Nestas atividades, os resultados são o que menos interessa, no entanto, importa referir que 34 dos alunos que participaram na prova escolar ficaram apurados para o corta-mato regional, que decorreu no Parque da Bela Vista em Lisboa, tendo sido inclusivamente alcançado o 1.º lugar no escalão de juniores masculinos.

No final do segundo período foi realizada a prova regional do mega-sprinter, mega-quilómetro, mega-salto e mega-lançamento, onde participaram respetivamente nas três primeiras modalidades, 5, 1 e 4 alunos. A prova foi realizada na pista Moniz Pereira, sendo alcançado o honroso 2.º lugar no escalão de juvenis femininos no mega-salto.

A pertinência deste tipo de atividades revela-se como uma aposta ganha na promoção de atividade física e de momentos de convívio para os seus participantes. Deste modo, faço um balanço positivo da reimplantação desta prática, fazendo votos que seja constantemente desenvolvida, garantindo cada vez mais e melhores intervenientes, levando o nome da escola mais além.

4.3.3. Peddy-paper: conhecer e sentir Alvalade no Rainha!

A carência de atividades desenvolvidas pelo GEF no seio escolar era um cenário observável aquando da análise do plano anual de atividades. Desta forma, para colmatar esta situação e por necessidade de desenvolvimento de uma ação que englobasse a comunidade escolar (Guia de estágio pedagógico, 2014), o núcleo de estágio projetou um *peddy-paper*.

O objetivo desta iniciativa, para além da participação em larga escala da comunidade escolar (discentes, docentes e não docentes) estreitando relações entre os diferentes intervenientes, procurou simular, na própria escola, os locais simbólicos da região de Alvalade. Desta forma, esses pontos emblemáticos foram associados a espaços comuns da escola possibilitando a constituição de um percurso que os alunos foram desafiados a percorrer no menor tempo possível. Assim sendo, a atividade foi desenvolvida como uma competição de orientação, matéria pouco explorada na escola, contribuindo para o aumento do repertório motor dos alunos.

A iniciativa contou com a participação de alunos de 34 turmas da ESRDL, dos professores do GEF e de alguns funcionários que nos ajudaram na concretização da atividade. A estruturação da mesma apresentava como metas a promoção do gosto pela prática de atividades físicas associando-as a atividades de caráter lúdico, o estreitar de relações entre a escola e a comunidade através da referência do património e o reforço do espírito de equipa e relacionamento interpares dos participantes.

Ainda assim, e apesar da atividade ter sido bem preconizada, penso que o principal objetivo da mesma não foi atingido. O conhecimento e associação dos espaços marcantes da zona de Alvalade não me pareceram bem percecionados por parte dos alunos, que muitas vezes, durante a realização do desafio se encontravam perdidos sem entender a dinâmica do jogo. Para os que o entenderam, certamente que a experiência foi mais divertida e enriquecedora. Em futuras ações deste género será importante testar o percurso com alguém alheio à organização da mesma, diagnosticando possíveis erros que possam existir.

Considero que as tarefas desempenhadas em cada espaço foram desafiantes para quem participou, estando intimamente relacionadas com os locais que pretendiam simular. Os quebra-cabeças que transportavam os alunos para a realidade de Alvalade foram bem equacionados, promovendo o pensamento conjunto na resolução de problemas.

Futuramente, em atividades deste calibre, será necessária maior definição dos desafios a realizar em cada estação impedindo a aglomeração de alunos em determinados pontos do percurso, tal como aconteceu. Este problema adveio da extensa ou precoce realização das tarefas propostas em determinados locais, podendo ser facilmente resolvido com uma definição mais rigorosa ao nível do planeamento.

A constituição de equipas, o controlo das presenças e a atribuição da pontuação final do jogo são tarefas que devem ser tratadas *a priori*, acelerando o início e a dinâmica do mesmo.

O balanço geral que faço é bastante positivo pelo que foi perceptível pelas reações, atitudes e comportamentos dos alunos ao longo da atividade, especialmente os do 7.º e 12.º anos de escolaridade, que revelaram grande empenho e motivação na sua realização. A mobilização e participação ativa no desenrolar da iniciativa por parte dos restantes professores do GEF é outro dos pontos que merece ser destacado. Nota também para a proatividade, capacidade de inovação e adaptação do núcleo de estágio na identificação de problemas e resolução de situações.

Iniciativas que permitem este grau de envolvimento dos diferentes agentes de ensino são imprescindíveis para a criação de uma cultura de escola e de agrupamento.

4.3.4. Torneio interturmas de futsal

A realização do torneio interturmas de futsal teve como principais objetivos: proporcionar momentos de prática de atividade física aos alunos da escola; o desenvolvimento do futsal e da cultura desportiva na escola; reforçar o sentido de pertença e espírito de agregação intraturma; e promover a competição entre as várias turmas da escola.

Durante a fase pré-impacto, primeiro período, o núcleo de estágio, promoveu a divulgação do evento através da passagem da palavra e da afixação de cartazes, com o intuito de obter a inscrição de equipas e de ultimar os procedimentos. O número de inscrições conseguido foi de 20 equipas, número elevado para a primeira edição, que foram distribuídas por três quadros competitivos distintos, o de 7.º e 8.º ano de escolaridade, 9.º e 10.º ano de escolaridade e 11.º ano de escolaridade. De referir que a torneio contou com a participação de mais de 150 intervenientes, contando com uma equipa de professores e nenhuma do 12.º ano de escolaridade.

A adesão ao torneio foi tão elevada que os jogos decorreram durante o segundo e o terceiro período. Destaque também para a realização de encontros no dia do Rainha, tendo sido garantida uma dinâmica mais competitiva.

A participação da equipa dos professores, constituída em parte pelos professores estagiários, revelou-se como uma das principais atrações do torneio, possibilitando a criação de uma atmosfera positiva à volta do mesmo e uma melhoria da relação professor-aluno.

Globalmente, esta iniciativa revelou-se bastante positiva, garantindo a satisfação geral dos participantes que constantemente procuravam informar-se acerca das novidades do torneio. A organização da atividade foi pensada ao pormenor, havendo poucos pormenores a melhorar em futuras edições. Destaque também para o aumento de público a visualizar os jogos, proporcionando um aliciante extra aos atletas.

Futuramente, o GEF deve continuar o desenvolvimento deste torneio que, pelas suas características, marcou os alunos pela positiva, resultando isso no desejo de participação dos mesmos, no evento do ano seguinte.

4.3.5. Apoio de EF

A dinamização do Apoio de EF tinha, inicialmente, o objetivo de melhorar a prestação motora dos alunos, colmatando as dificuldades sentidas pelos mesmos nas aulas de EF. As situações práticas que envolveram esta atividade foram também encaradas como formativas para os professores estagiários, mentores da mesma. A possibilidade de aplicar o conhecimento em situações reais de ensino constituiu-se como uma valência desta ação.

A divulgação da atividade realizou-se entre o final da etapa de AI e o início do 2.º período, acabando por arrancar apenas nessa fase. Os primeiros participantes no apoio foram encaminhados pelos respetivos PTT, indicando-nos as suas dificuldades. Posteriormente, foram alguns alunos, autonomamente, que nos procuraram no sentido de melhorarem a sua *performance* em alguma matéria específica.

Ao longo do ano, mais de 20 alunos, do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, participaram nesta atividade que, inicialmente, não teve grande adesão. O tipo de trabalho desenvolvido com os alunos garantiu-lhes melhorias a vários níveis, como por exemplo,

coordenativo. Destaque para uma aluna que frequentou o apoio como forma de treinar para os pré-requisitos de entrada na Faculdade de Motricidade Humana. A possibilidade de ajudar esta aluna a percorrer um caminho que tão bem conhecíamos foi motivo de orgulho para o núcleo de estágio.

O acompanhamento de alunos com dificuldades motoras, cognitivas ou com pouco interesse pela disciplina, possibilitou-nos uma adaptação constante às diferentes situações que nos iam surgindo, aplicando progressões pedagógicas ajustadas às necessidades de cada um, individualizando o ensino, estratégia que, nem sempre, conseguimos operacionalizar nas turmas que lecionámos.

A colaboração de outros alunos externos à atividade, proporcionou uma partilha de experiências que culminaram no reforço da motivação e interesse por parte dos participantes que se filiaram à mesma.

Em todos os aspetos o balanço desta ação foi positivo, principalmente quando olhamos para o estado inicial dos alunos e percebemos a evolução que tiveram nas matérias que trabalharam. O FB dado pelos seus professores aconteceu nesse sentido, elogiando o trabalho por nós desenvolvido, reforçando o sentimento de dever cumprido.

5. Conclusões

Fazendo uma retrospectiva do percurso realizado como professor estagiário na ESRDL, destaco as inúmeras aprendizagens conseguidas ao nível do meu desenvolvimento profissional.

O processo de evolução por que passei durante este ano de formação, alicerçado nas opções metodológicas tomadas no sentido das aprendizagens dos alunos e nas diretrizes emanadas pelos professores orientadores, muito me ajudou na aquisição e domínio de competências a utilizar na minha futura carreira docente.

De igual modo, o acompanhamento das experiências vivenciadas pelos meus colegas de núcleo de estágio, revelou-se também como uma oportunidade formativa dadas as diferenças existentes entre turmas e núcleos de DE que lhes foram atribuídos.

As principais dificuldades que defini no meu PF, estruturaram o caminho traçado para este processo formativo que constantemente foi encontrando obstáculos, tendo sofrido ligeiras alterações.

Tal como referem Teixeira e Onofre (2009) as principais dificuldades sentidas pelos professores estagiários de EF estão relacionadas com o planeamento, avaliação e a diferenciação de ensino, tendo sido estas as principais barreiras com que me deparei ao longo do ano.

Ao nível do planeamento, ressalvo como positivas as melhorias na construção dos documentos orientadores das aprendizagens dos alunos bem como os reajustamentos que foram sendo feitos ao nível dos objetivos para eles preconizados. A AF teve um papel preponderante em todo o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na regulação do mesmo e na motivação dos alunos. Neste segundo ponto refiro-me ao envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagens através da escolha das matérias em que se pretendiam especializar e ser avaliados.

A reestruturação do PAI e dos critérios de avaliação, a par da nítida evolução dos alunos ao longo do ano foram os principais destaques relativos à avaliação. Contudo, a exploração de outras formas de avaliação poderia ter sido consolidada, sendo o meu processo de formação o principal beneficiário.

Relativamente à condução de ensino, o trabalho com a turma revelou-se como muito positivo, destacando-se uma ótima relação professor-aluno tal e qual como ambicionava. As melhorias ao nível da instrução e emissão de FB foram notórias possibilitando um clima propício às aprendizagens dos alunos e do professor. As diferentes estratégias utilizadas na formação de grupos constituíram também um ponto importante do meu percurso.

O trabalho desenvolvido com o núcleo de DE de futsal, revelou-se como o maior obstáculo que enfrentei ao longo deste percurso. As constantes reformulações desenvolveram em mim a capacidade de adaptação às contrariedades surgidas.

As restantes atividades desenvolvidas procuraram salvaguardar a participação da comunidade escolar no geral, funcionando como experiências marcantes para os demais envolvidos pelo que foi possível constatar pela adesão e FB dos mesmos.

O reintegrar de práticas anteriormente realizadas como foram o caso do corta-mato escolar e o torneio interturmas de futsal, possibilitaram um conjunto de objetivos relacionados com a prática regular de atividade física bem como a criação de uma cultura de escola, caso estes eventos se voltem a realizar.

O Apoio de EF como oportunidade de prática para os alunos com mais dificuldades à disciplina, apoiada no conhecimento do núcleo de estágio, revelou-se uma aposta ganha, proporcionando-nos também momentos de aprendizagem.

O peddy-paper, apesar de não ter alcançado a sua finalidade máxima, ofereceu, a quem nele participou um conjunto de jogos lúdicos com intimas relações à área envolvente à escola, o bairro de Alvalade. A adaptação ao contexto específico da escola e a inovação foram as bases do sucesso de ambas as iniciativas.

O desenvolvimento do estudo de investigação-ação, constatou-se como a atividade que mais representatividade teve para a ESRDL. As problemáticas desenvolvidas estavam completamente enquadradas com o contexto e com os objetivos da disciplina, possibilitando um desenvolvimento bilateral.

O objetivo do estudo foi conseguido e a resposta à questão de partida foi afirmativa, havendo uma relação entre a prática regular de atividade física e as opções alimentares dos alunos durante o dia escolar. Este estudo de caso, permitiu ainda a perceção de

outras lacunas existentes na escola, possibilitando a sugestão de algumas medidas que pretendiam a melhoria da atuação da escola como elemento formador.

O estágio pedagógico, e as experiências que nele desenvolvi, possibilitaram-me ocupar um lugar de destaque no universo escolar durante esse ano. A aproximação, embora fogaz, daquilo que considero ser o professor ideal, deixam uma boa perspectiva para o futuro que se avinha.

6. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (2008-2012). Projeto Educativo de Escola. Documento não publicado.
- Alves, F. (2012). Princípios do treino desportivo. Faculdade de Motricidade Humana. Documento não publicado.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. In W. R. Houston. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 758-781.
- Baptista, M. (2006). Educação alimentar em meio escolar: referencial para uma oferta alimentar saudável. (L. Capucha, Ed). Ministério da Educação.
- Boavista, M. (2010). O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- 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. *Revista Científica ESEC*, 7, 71-85.
- Côrte-Real C., Pereira F. & Mesquita I. (2009). *Feedback analysis on different experience levels of coaches in Volleyball*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. (Ed) Ministério da Educação: Lisboa.
- Crum, B. (1994). A critical Review of Competing PE Concepts. In J., Mester (Ed.). *Sport Science in Europe 1993. Current and Future Perspectives* (pp. 516-533), Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série. Lisboa.
- Duarte, M. (2009). Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581–600.
- Guia de Estágio Pedagógico (2014). *Faculdade de Motricidade Humana*.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4). 381 – 391.
- Hastie, P. & Siedentop, D. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Educations Review*. 5(1), 9-29.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(1), 55–67.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física (Reajustamento) – 3.º ciclo*. Ministério da Educação.
- Jardim, M. & Onofre, M. (2009). As experiências do practicum e a sua influência no sentimento de auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de educação física. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Martins, M. (2014). Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education (1st online ed.)*. Retirado a 27 de dezembro de 2014 de <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF* (12), 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C.

- Pestana (Eds.). *Formação de professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática* (pp. 54; 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55-67.
- Raudsepp, L., & Viira, R. (2000). Sociocultural correlates of physical activity in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 51–60.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular. – Cadernos de organização e gestão escolar 2*. Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto – estudos 7* (pp. 73-99). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51(1), 1-22.
- Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico*. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Composteklea, Vigo y A Coruña. 29/6 a 1/7. Pontevedra, 1159-1170.