



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador

Mestre Nuno Alberto Secura Ferro

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

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

Mestre Nuno Alberto Secura Ferro, assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciada Maria Filomena Caeiro Rosado Bastos Chorão, docente da Escola Secundária José Gomes Ferreira

Emanuel Barbosa Lúcio Branco

2015



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária José Gomes Ferreira, sob a supervisão do Mestre Nuno Alberto Secura Ferro e da Licenciada Maria Filomena Caeiro Rosado Bastos Chorão, no ano letivo de 2013/2014.

Emanuel Barbosa Lúcio Branco

2015

“A Educação não pode engordar sacrificando a Educação Física. Esta obesidade não é saudável para a educação...”

(Brás & Monteiro, 1998, p.1)

Agradecimentos

Em primeiro lugar aos meus pais, Brígida e Rui Branco, pelo apoio nos momentos menos bons e pela paciência na ausência, quase permanente. Obrigado por tudo.

Às minhas colegas de estágio, Inês e Sofia, pela ajuda e companheirismo ao longo do ano. Pela partilha de conhecimento e, principalmente, pela maneira como tentaram fazer de mim melhor professor.

Ao professor Nuno Ferro, orientador de faculdade, pela disponibilidade e ajuda demonstrada ao longo do ano, mostrando-me sempre o melhor caminho neste difícil trajeto.

À professora Filomena Chorão, orientadora de escola, pelo apoio diário e disponibilidade para conversar sobre qualquer assunto e pela humildade demonstrada na transmissão do seu conhecimento profissional.

Aos professores, Fernando Teixeira, Natacha Reis, Joana Encarnação, Nuno Gonçalo, Luísa Dinis, Margarida Portugal, Henrique Jonatas e aos restantes professores do grupo de Educação Física da Escola Secundária José Gomes Ferreira, pela forma fantástica com que nos receberam e pela disponibilidade em conversar sempre que era possível. Um obrigado especial à professora Lídia Carvalho pela forma simples, eficaz e humilde com que transmitiu o seu conhecimento. Foi e será sempre, a minha primeira escola. Um obrigado a todos.

À comunidade não docente da escola por nos ter acolhido tão bem.

À professora Ludovina Moreira, pelos conselhos e convivências na direção de turma.

Aos meus amigos e colegas de casa, António e Luís, pela constante amizade e conselhos dados nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos de sempre.

Por fim, a todos os outros intervenientes que participaram diretamente ou indiretamente neste estágio pedagógico.

Resumo

O presente trabalho ilustra uma reflexão crítica e projetiva sobre as práticas decorrentes do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizadas na Escola José Gomes Ferreira – Agrupamento de Escolas de Benfica, durante o ano letivo 2013/2014.

A reflexão sobre cada momento teve o suporte do guia de estágio, bem como a parte prática na escola, com o propósito de relatar os acontecimentos mais relevantes do estágio pedagógico nas diferentes áreas de intervenção.

É exposta a relação entre professor e os alunos dentro da sala de aula, na direção de turma e o entendimento sobre as suas variáveis. A dinâmica entre o professor e a escola, nas vertentes de desporto escolar, atividades escolares e a investigação, onde são expostas as conceções, ações e reflexões.

Por fim, é realizada uma reflexão geral sobre a evolução do professor, nomeadamente no corrente ano letivo e a forma como poderá melhorar no futuro.

Palavras-Chave: Educação Física, Professor, Aluno, Desenvolvimento, Sala de aula.

Abstract

This report illustrates a critical and projective reflection of the activities developed in the preservice program of the Master Degree in Teaching Physical Education in Elementary and Secondary Education, held at Escola José Gomes Ferreira – Agrupamento de Escolas de Benfica –, during the academic year 2013-2014.

The reflection of every moment was based on the practicum experience guide and the practices performed in the school, aiming to describe the most important events of the teaching practice.

It's presented the relationship between teacher and students in the classroom, the Class Director work, and the understanding of their variables. It's also reported the conceptions, actions and thought process of the dynamic between the teacher and the school, School Sport, other school activities, and research.

Finally, it's performed a general reflection on the evolution of the teacher in that academic year and how he can improve in the future.

Keys-Words: Physical Education, Teacher, Student, Teacher Development, Classroom.

Índice

I. Introdução	1
II. Contextualização	3
A Escola.....	3
Grupo de Educação Física	7
Núcleo de estágio	10
A Minha turma	11
III. O professor e os alunos	13
Sala de aula – planejar, agir e refletir	13
Diferenças na lecionação do 2.º ciclo ao Secundário – uma experiência	32
Observação e aprendizagem.....	34
Direção de turma – dos conselhos à mudança.....	35
IV. O professor e a escola.....	39
História pessoal e atividades desenvolvidas no desporto escolar	39
Atividades Escolares.....	41
Projeto de investigação-ação.....	44
V. Reflexão final	48
VI. Bibliografia	51

Índice de Anexos (formato digital)

Anexo 1: Protocolo de avaliação

Anexo 2: Sistema de *roulement*

Anexo 3: Folha de registo das aprendizagens (ginástica de solo)

Anexo 4: Semana de professor a tempo inteiro

Índice de tabelas

Tabela 1 - As primeiras dificuldades	16
Tabela 2 - Exemplo de ficha de registo das aprendizagens	17
Tabela 3 - Dificuldades durante o 1.º Período.....	20
Tabela 4 - Dificuldades durante a 1.ª metade do 2.º período	26
Tabela 5 - Dificuldades durante o 2.º e 3.º período	30

Abreviaturas e acrónimos

AEB – Agrupamentos Escolas de Benfica

AI – Avaliação Inicial

DT – Diretor(a) de Turma

EB – Escola Básica

EE – Encarregados de Educação

ESJGF – Escola Secundária José Gomes Ferreira

EPS – Escola Pedro Santarém

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JI – Jardim de Infância

NE – Núcleo de Estágio

ME – Ministério da Educação

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT- Plano Anual de Turma

PEE- Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

I. Introdução

A reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula, e especialmente em Educação Física, torna fundamental compreender a dinâmica imposta por esse ritmo alucinante. Encarando esse processo como uma corrida de obstáculos, o papel do professor incidirá na formação e preparação do aluno para as dificuldades da vida (Estanqueiro, 2012).

O documento apresenta as reflexões sobre o meu processo estágio enquanto professor de Educação Física. O estágio pedagógico está inserido no 2.º ano do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, e decorreu na Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF) - Agrupamento de Escolas de Benfica (AEB).

A minha formação incidiu sobre quatro áreas de intervenção: organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1); inovação e investigação pedagógica (área 2); participação na escola (área 3); relação com a comunidade (área 4).

Optei, ao longo deste relatório, pela interligação das quatro áreas e também por uma exposição reflexiva dos meus erros e das minhas aprendizagens, para que no futuro consiga ser um melhor professor. Não esquecendo as palavras de Estanqueiro (2012) de que “os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é uma fator decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Refletem, de forma crítica e sistemática sobre as suas práticas” (p.121).

Numa lógica reflexiva, decidi estruturar o relatório em três grandes capítulos que se encontram interligados através das áreas acima referidas. Primeiramente, começarei por fazer a contextualização, de um nível macro para um nível micro, da escola, do Grupo de Educação Física (GEF), do Núcleo de Estágio (NE) e da minha turma, percebendo-se, com o decorrer do relatório, algumas decisões pedagógicas tomadas ao longo do ano.

De seguida, irei debruçar-me sobre a delicada relação entre o professor e o aluno, dentro da sala de aula abordando o planeamento, a ação e a reflexão das práticas educativas, sempre numa perspetiva projetista, na semana de professor a tempo inteiro onde estão expostas as diferenças de lecionação entre o 2.º ciclo e o ensino secundário, e por fim na direção de turma.

Após a reflexão anterior, irei expor a relação entre o professor e a escola, nas várias atividades desenvolvidas ao longo do ano dentro do AEB. As particularidades desta escola e a maneira como pais e filhos encaram a disciplina está vincado no capítulo sobre o projeto de investigação-ação desenvolvido na escola. Ainda dentro deste capítulo estão referidas as atividades na semana da Educação Física da escola e no desporto escolar, expondo ainda a relação que tenho com o desporto escolar.

No final, farei uma reflexão global do meu trabalho durante este ano letivo e a forma como o primeiro contacto com uma escola teve, e terá, na minha vida pessoal e profissional.

II. Contextualização

A compreensão do contexto onde estava inserido foi fundamental para melhorar a minha ação dentro da escola, sendo que através disso foi possível compreender melhor algumas decisões tomadas por mim, pela direção da escola, pelo GEF e também pelo próprio NE.

A Escola

O agrupamento de escolas de Benfica (AEB) teve a sua génese a partir da Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF) e o do agrupamento de escolas de Pedro Santarém, sendo esta agregação feita em 4 de julho de 2012. Integram este agrupamento cinco estabelecimentos de ensino: Escola Básica (EB) 1 com JI (Jardim de infância) Arquitecto Gonçalo Ribeiro Telles, EB1 Jorge Barradas, EB123 com JI Pedro de Santarém, JI n.º 1 de Benfica e a Escola Secundária com 3.º ciclo José Gomes Ferreira (escola sede). Esta última foi a escola onde tive a oportunidade de realizar o meu estágio pedagógico ficando situada no distrito de Lisboa, concelho de Lisboa e freguesia de Benfica.

A ESJGF iniciou a sua atividade em 20 de novembro de 1980 com a designação de Escola Secundária de Benfica, passando em 1990 para a atual denominação. A grande tradição académica por parte da escola fez com que esta ganhasse uma grande reputação a nível nacional, como é comprovado pelos rankings escolares anteriores. Atualmente as escolas públicas encontram-se afastadas dos primeiros lugares, mas o 35.º lugar no ranking geral e o 4.º lugar nas escolas públicas (*in Público*, 2014) no ano de 2013, poderá ser um indicador da boa tradição escolar. No Projeto Educativo da Escola (PEE) (dados anteriores a 2012, ainda ESJGF) está espelhado isso mesmo, visto que 95% dos alunos conseguem concluir em três anos o 3.º ciclo e 80% o ensino secundário no mesmo tempo escolar, sendo que no 3.º ciclo 30% das classificações são iguais ou superiores a quatro valores e 65% das classificações, no ensino secundário, são superiores a 14 valores.

Como vem expresso no decreto-lei nº 137/2012 de 2 de junho “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (p.3341). Este próprio decreto reforça a ideia de que uma das grandes finalidades dos agrupamentos é “garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação

pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade” (p.3341).

Esta articulação vertical verifica-se na ligação entre a Escola Pedro Santarém (EPS) e a ESJGF, sendo que a partir deste ano letivo o 8.º ano foi lecionado em ambas as escolas e o 7.º ano apenas na EPS. Nesta ótica, seria desejável que a articulação no currículo de ambas as escolas não perturbasse o ambiente escolar, mas verificou-se que a cultura de escola foi modificada devido à heterogeneidade entre os alunos. A minha experiência, nas reuniões de direção de turma e na ida frequente à EPS, possibilitou-me ver algumas diferenças no funcionamento da escola, nomeadamente na relação diária entre os diferentes atores escolares. Apesar disto e tendo em conta que o 1.º ano desta união, ambas as escolas demonstraram empenho em suprimir as diferenças e sobressair as suas mais-valias.

Nas primeiras reuniões de professores do GEF da ESJGF foram visíveis preocupações ao nível dos resultados académicos dentro da AEB porque esta junção trouxe uma realidade diferente. Esta crescente preocupação parece-me ser normal, mas não podemos cair na tentação de excluir aqueles que são mais fracos, devendo “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino e superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar” (p.3351), tal como expresso no decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de junho.

Sendo este um novo mega agrupamento, a importância de ter um projeto educativo único e articulado é enorme. No caso da AEB ainda não existe um documento único devido ao pouco tempo de junção deste mega agrupamento. Contudo e segundo Macedo (1991), existe a necessidade de cada escola, neste caso agrupamento, construir o seu próprio projeto educativo. A mesma autora refere que o “Projecto Educativo de escola, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa e afirma a sua autonomia” (p.113), revelando-se num elemento fundamental na dinâmica e no desenvolvimento da vida escolar. Tornando-se evidente que cada agrupamento deve possuir um conjunto de documentos para conseguir dar resposta às necessidades dos alunos. As diferentes características fazem com que os professores e a estrutura organizacional do agrupamento tenham de unir esforços para colmatar algumas dificuldades que poderão aparecer nos próximos anos, mas só através de um trabalho de grupo bastante coeso é que se poderá trazer resultados académicos e, principalmente, resultados no que diz respeito à evolução de cada aluno. Importa salientar

que alguns professores lecionam em duas escolas do AEB (EPS e ESJGF), o que pode facilitar o conhecimento destas duas realidades escolares.

Como referem Forte e Flores (2012), existem alguns fatores que podem potencializar o trabalho colaborativo dentro de uma escola, nomeadamente uma liderança organizacional forte e uma estabilidade do corpo docente. O trabalho que se avizinha dentro do AEB será certamente desafiador, mas com a liderança forte e a estabilidade do corpo docente, que atualmente existe, o caminho será mais seguro.

Projeto Educativo

O PEE é um documento orientador que permite desenvolver o trabalho em consonância com as necessidades dos diversos atores escolares. Percebendo este documento como um veículo para atingir um ensino de qualidade, é visível a sua dimensão prática na articulação dos diferentes domínios (edifício/instalações, professores, pessoal não docente, alunos e pais) com as áreas críticas de cada um e com os objetivos a atingir para superar essas dificuldades, não sendo apenas descrito aquilo que existe. Como é suportado por Macedo (1991):

A construção de um projeto que se defina só, pela existência de um documento com objetivos, recursos, identificação de atividades e tempo, independentemente dos processos que levaram à sua construção, tem provavelmente pouco reflexo na dinâmica da escola. (p.135)

A dinâmica no PEE é demonstrada pela relação que referi anteriormente e é visível através dos objetivos direcionados, por exemplo, aos professores: “Estimular o interesse dos alunos pela ciência, arte e desporto; realização de projetos pedagógicos inovadores, dando enfoque ao rigor científico e à qualidade pedagógico-didática”, aos alunos: “Apoiar os alunos na construção do seu projeto de vida”, acesso ao espaço escolar e participação nas atividades letivas e não letivas”, ao pessoal não docente: “Construção da identidade e cultura de escola” e até mesmo para os pais e Encarregados de Educação (EE): “Corresponsabilizar os pais e EE pelo desenvolvimento qualitativo da comunidade escolar” (pp.1-8).

Apesar de estar bem patente a dimensão prática deste documento, seria útil para todos os membros da comunidade escolar a presença de dados concretos sobre a população estudantil e docente.

Recursos espaciais

Relativamente às infraestruturas, a ESJGF é constituída por cinco blocos, possuindo secretaria, centro de recursos educativos, centro de fotocópias, sala de administração, serviços de ação social, de psicologia e orientação, direção escolar e um anfiteatro polivalente, bem como 24 salas para disciplinas específicas e 25 para não específicas.

A disciplina de Educação Física tem ao seu dispor um pavilhão gimnodesportivo dividido em quatro ginásios polivalentes (G1, G2, G3, G4), sendo possível lecionar uma vasta quantidade de matérias em qualquer dos espaços, por exemplo a possibilidade de fazer coexistir num espaço jogos coletivos, ginástica, atletismo, dança e patinagem.

A minha experiência nesta escola fez com que me tornasse mais reflexivo e criativo na construção de situações de aprendizagem, aprendendo que o nosso olhar deve ser o mais abrangente possível, ao ver as suas potencialidades de lecionação. Por essa razão, não irei dizer de uma forma consumada o que se podia ou não fazer, mas sim demonstrar algumas das possibilidades para cada espaço. Num ginásio (denominado G1) foi possível lecionar quatro Jogos Desportivos Coletivos (JDC) – andebol, basquetebol, futebol e voleibol –, badminton, patinagem, atletismo, ginástica e dança; no G2: os quatro JDC, badminton, ginástica, atletismo, dança; no G4: voleibol, ginástica, atletismo, dança, escalada e patinagem; por fim, o G3 que inclui o campo de futebol sete (sintético): futebol, andebol, ginástica, dança, patinagem e atletismo.

Apesar de em certos espaços a lecionação completa de um JDC estar comprometida, era sempre possível desenvolver situações de aprendizagem para esse JDC, nem que fosse apenas um simples exercício em “carrossel” com três bolas distintas (voleibol, andebol, futebol) para melhorar, por exemplo, o passe.

A disposição espacial dos espaços facilitaram no planeamento das tarefas de aprendizagem, sendo visível em certas unidades de ensino, a existência de aulas com dois espaços de prática diferentes. Um fator que contribuiu para um bom ambiente dentro de uma aula deste género foi a não existência de portas em alguns espaços de lecionação aumentando assim a aproximação entre os professores e alunos no que diz respeito as aprendizagens.

Grupo de Educação Física

O GEF da ESJGF insere-se no departamento de Educação Física, Musical e Dramática, tendo como coordenadora uma professora do GEF. Apenas fizeram parte das reuniões deste grupo professores de Educação Física (21) e Educação Musical (2).

Considerando que o GEF deveria ter um departamento diferenciado dos demais, não posso deixar de valorizar a importância que tiveram as reuniões de departamento, possibilitando-me trocar experiências com professores mais experientes e de diferentes ramos curriculares. O GEF era constituído por 11 professores da ESJGF, 3 professores estagiários, 5 da EPS e 1 professor de outra escola do agrupamento, totalizando 20. O *core* do corpo docente manteve-se do ano transato, visto que apenas 4 professores estavam em situação de contratados.

Sendo o GEF, um grupo de pessoas que vive e trabalha em conjunto durante algum tempo (Brás & Monteiro, 1998), urge investir em prol do desenvolvimento da Educação Física em cada escola. Tive a oportunidade, no meu estágio pedagógico, de conviver com pessoas com crenças, atitudes, comportamentos e conhecimentos diferentes mas aquilo que era e deve ser preservado, por cada pessoa, é a vontade de fazer sentido às palavras “Educação Física”. Este grupo pautou-se pela união, solidariedade, compreensão e apesar das diferenças entre todos, conseguíamos ter sempre um ponto convergente em cada reunião ou conversa.

Só desta maneira, com um grupo forte e coeso, se pode sonhar com a renovação desta disciplina ao nível das práticas pedagógicas. É normal que com o passar dos anos os professores ganhem os seus próprios hábitos e métodos de trabalho, mas não podemos perder a sensibilidade para certos aspetos que fazem sentido no âmbito dos agrupamentos de escolas, nomeadamente os critérios de avaliação.

A formação inicial de cada professor foi um indicador valioso sobre o bom trabalho desenvolvido ao longo do ano pelo grupo, tendo os professores, na sua grande maioria, a Faculdade de Motricidade Humana (antigo ISEF e INEF) como ponto de partida. Como é referido pelo Ministério da Educação (ME) (2001): “o trabalho colectivo que o Departamento de Educação Física produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, são a base do sucesso na aplicação destes programas” (p.19).

O GEF tem uma estreita ligação com os programas nacionais da disciplina e apoiou-se em diversos documentos construídos dentro do grupo, com a finalidade de conseguir desenvolver o trabalho educativo de uma forma organizada e passível de ser utilizado por todos os professores, nomeadamente o regulamento interno de Educação Física, o plano anual de atividades, o projeto de Educação Física e o protocolo de avaliação (anexo 1).

Senti facilidade em organizar o meu trabalho devido ao facto de existir no GEF um projeto de Educação Física, onde era visível a lógica de ciclo e as sugestões metodológicas para cada ano de escolaridade.

As orientações utilizadas pelo GEF, no que diz respeito à avaliação, iam ao encontro com o que vem expresso nos programas, nomeadamente as normas de avaliação referente às três áreas da disciplina (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e para os três ciclos de escolaridade. O protocolo de avaliação de Educação Física foi um documento decisivo em determinados momentos da minha formação, particularmente quando tinha à disposição critérios e indicadores de avaliação ou até mesmo situações de avaliação/aprendizagem. Assim permitiu-me focar em outras tarefas. Convém lembrar que este trabalho, desenvolvido ao longo dos tempos por diversos professores, foi fruto de trabalho coletivo.

O GEF utilizava, como vem expresso no ME (2001), um sistema de *roulement* (anexo 2) que permitiu uma distribuição equitativa dos espaços entre todos os professores, garantindo que as turmas conseguissem ter acesso a todos os espaços, promovendo assim o desenvolvimento das competências em cada matéria de uma forma equilibrada. Face à realidade da escola, penso que o tipo de *roulement* adotado foi o mais adequado, ocorrendo a rotação de três em três semanas, proporcionando aos alunos a consolidação dos objetivos propostos pelo professor e também para garantir que todos os alunos tem o mesmo direito aos espaços. Este sistema vai ao encontro do que é referido por Brás e Monteiro (1998), em que o *roulement* deve considerar a cobertura, a polivalência e a diferenciação dos espaços, dando cumprimento a dois grandes objetivos: aprendizagem e consolidação.

As atividades estabelecidas pelo GEF visavam atingir o máximo de experiências aos alunos dos vários ciclos de escolaridade, nomeadamente com a categoria de patinagem e com as atividades de exploração da natureza.

Durante a Avaliação inicial (AI), pude constatar que a lecionação de patinagem seria um verdadeiro desafio, visto a turma ser bastante heterogênea e o conhecimento desta matéria ser reduzido. Esta é uma temática que deve ser melhorada dentro do próprio AEB, quer através de reuniões de departamento ou das conferências curriculares, sendo visível que a sua lecionação não é constante dentro dos vários anos de estudo, o que dificulta a evolução do aluno à medida que vai transitando de ano. Aqui os professores dos vários anos, nomeadamente dos mais baixos, tem de ter a sensibilidade para lecionar matérias onde não estão na sua zona de conforto porque senão a lógica vertical de agrupamento deixa de fazer sentido.

As conferências curriculares trouxeram vários debates entre os professores de cada ano de escolaridade, promovendo-se um equilíbrio nas decisões tomadas e também uma aferição dos resultados dos alunos. As conferências definidas pela presença dos professores de cada ano de escolaridade, sendo um momento onde é realizado um balanço das aprendizagens, das dificuldades e da maneira como cada professor pode melhorar o seu trabalho.

A presença nas provas globais e provas de aferição, outras atividades desenvolvidas pelo grupo, possibilitaram-me o desenvolvimento do meu “olhar” enquanto avaliador, conseguindo com isto aperfeiçoar as minhas competências nas diferentes componentes do meu estágio pedagógico, nomeadamente na avaliação das atividades físicas dos alunos ou no desempenho dos praticantes no desporto escolar (DE). As Provas globais eram constituídas por 2 partes, prática e teórica, sendo um momento onde os alunos tinham uma oportunidade de conseguir atingir o sucesso na disciplina. Já as provas de aferição serviam para conferir como se encontravam as aprendizagens dos alunos e verificar se existiam diferenças nas atribuições de níveis dentro do AEB, existindo assim uma certa regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao DE, o GEF disponibilizava aos alunos um conjunto de diversas atividades coletivas ou individuais, para o género feminino e masculino, como o voleibol, andebol, futsal, badminton e ginástica de grupo, sendo esta última a modalidade que frequentei ao longo deste ano letivo. Foram desenvolvidas outras atividades internas, como o corta-mato, basquetebol 3x3, competição de badminton, futsal e voleibol.

O programa nacional da disciplina de Educação Física refere a formação contínua dos professores de Educação Física como um dos fatores de desenvolvimento da Educação Física. O GEF distribuiu pelo seu plano de atividades algumas formações como dança, atletismo, ténis de mesa e aptidão física. A continuidade não existiu visto que as formações

de atletismo, ténis de mesa e aptidão física não se realizaram, mas salienta-se o fato de ter existido a formação de dança. A lecionação desta atividade é difícil para a maioria dos professores devido aos comandos, controlo dos alunos e tipo de *feedback* a utilizar. A minha aventura e desenvolvimento nas danças, como a erva-cidreira, merengue, rumba quadrada, sariquité, regadinho, tacão e bico ou o malhão será sempre uma grande mais-valia para o meu futuro profissional.

Núcleo de estágio

O NE era constituído por cinco elementos, um professor orientador de faculdade, uma professora orientadora de escola e três professores estagiários, unidos à partida pela sua formação inicial.

A escolha dos colegas que viria a partilhar o ano e a escola de estágio foram feitas de forma cuidada, visto ser uma escola de referência pelo corpo docente que a compõem e pela boa tradição no ensino da Educação Física. Pessoalmente, foi a única escola que fazia sentido para esta nova etapa formativa.

A facilidade com que o trabalho foi feito ao longo do ano deveu-se ao facto de todos os professores estagiários se conhecerem da sua formação inicial e também de possuírem laços de amizade. Conseguimos conciliar, na maioria dos momentos, as diferenças de personalidade e de comportamento, mas principalmente as mais-valias de cada um, visto termos valências diferentes. Tudo isto tornou o NE bastante coeso e forte em função de um estágio pedagógico cada vez melhor, quer para os professores estagiários quer para os professores orientadores.

O trabalho cooperativo dentro do NE foi constante. Realizaram-se debates sobre as aulas, reflexões sobre metodologias utilizadas em determinadas matérias, que pudessem favorecer o professor aquando da sua lecionação, e também as frequentes discussões sobre as dificuldades de cada um.

O facto de ser o primeiro ano de orientação de estágios da professora orientadora de escola, fez com que o início, para mim, não fosse o melhor, mas a verdade é que isso tornou-se numa mais-valia aos poucos e poucos. A flexibilidade dada, a autonomia fornecida, a supervisão em todas as aulas com posteriores reflexões e a experiência acumulada ao longo dos anos, fez com que conseguíssemos criar, entre todos, um bom clima de trabalho.

As aulas eram também observadas pelos colegas de estágio. Após as reflexões sobre cada aula permitiu-nos identificar as dificuldades de cada um, trocar ideias e conseguir aproveitar as valências uns dos outros. Para além disso, a ida frequente ao DE das minhas colegas de estágio possibilitou-me, também, conhecer um pouco da sua evolução dentro do respetivo grupo-equipa.

O professor orientador de faculdade conseguiu ser o elo entre estas quatro pessoas, apontando-nos para o caminho certo em determinados trabalhos, como foi o caso do nosso projeto de investigação-ação ou da semana da Educação Física. Mostrou sempre abertura para debater os nossos problemas, quer ao nível do planeamento ou da condução de ensino, tentando melhorar a nossa ação dentro da sala de aula e da EJGF. Conseguiu, também, ter um papel formativo face a nova experiência da professora orientadora de escola.

A Minha turma

Ao longo do ano tive a oportunidade de trabalhar com uma turma do 10.º ano de Ciências Socioeconómicas. A turma era constituída inicialmente por 28 alunos, mais tarde por 29, 14 raparigas e 15 rapazes com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. O facto de ter quase metade raparigas e rapazes facilitou-me no ensino de algumas matérias, por exemplo, no ensino das várias danças.

Dos 29 alunos, 16 pertenciam ao AEB (15 da ESJGF e um da EPS). Pertencia a esta turma uma aluna de Moçambique que apresentava dificuldades académicas e também motoras, pelo que a sua integração na turma foi uma aspeto que tive em conta, quer com os colegas ou no acompanhamento da direção de turma.

Os alunos da turma, no geral, eram caracterizados por possuírem um bom aproveitamento em praticamente todas as disciplinas, sendo que na Educação Física apenas dois alunos obtiveram, no final do ano, classificação inferior a 10 valores. Ao longo do ano letivo verificaram-se melhorias nos resultados académicos. A vivência desta cultura de escola por parte da grande maioria dos alunos fez com que a integração dos novos alunos na turma decorresse de forma saudável, bem como foi facilitada pela formação de grupos de trabalho e de certas atividades.

Não tinha durante as aulas momentos frequentes de indisciplina por parte dos alunos, apenas casos esporádicos, mas sinto que alguns podiam ter investido um pouco mais na disciplina e melhorar as suas capacidades. Ocorreram algumas situações de alunos com atestado médico, mas de resolução rápida, sendo que em geral os alunos gostavam de praticar atividade física e da disciplina.

No início do ano realizei uma caracterização da turma, permitindo-me observar que 13 alunos sentiam dificuldades na ginástica de solo e que apenas seis alunos sentiam que a Educação Física era a sua disciplina favorita. Verifiquei que a grande maioria dos alunos tinha atividades dentro e fora da escola, nomeadamente futebol, basquetebol, voleibol, andebol, dança e futsal. Como formação futura, 16 alunos escolheram gestão.

Durante o ano letivo verifiquei que os alunos evoluíram nas diversas matérias lecionadas nas aulas de Educação Física, principalmente naquelas que tinham mais dificuldades. A persistência desses alunos em ultrapassar as suas dificuldades foi notória, bem como a cooperação e interajuda existente entre os alunos da turma.

Apesar de no início do ano letivo terem sido criadas rotinas e regras de funcionamento, sinto que a turma facilmente era controlada quer pela minha presença, quer por alguma estratégia de ensino utilizada por mim (utilização das “pistolas”). Praticamente todas as rotinas foram asseguradas por parte dos alunos, à exceção da pontualidade.

III. O professor e os alunos

Sala de aula – planejar, agir e refletir

A sala de aula é um espaço onde podemos encontrar diversos intervenientes – professor e aluno. Ambos possuem um papel de relevo no processo de ensino-aprendizagem. Juntamente com este delicado processo, iniciou-se, pela primeira vez, o meu percurso profissional na Educação Física. Marques da Costa (1994) refere que “um professor que inicia o seu percurso profissional numa escola onde ensinam outros professores com muitos anos de prática vai cometer exatamente os erros que aqueles cometeram” (p.71). Sabia que tinha um longo caminho a percorrer, encontrando naturalmente o meu próprio caminho aprendendo com as mais-valias e ensinamentos de cada professor.

Carreiro da Costa (1996) afirma que é de “capital importância que os programas de formação incentivem os estudantes, futuros professores, a questionarem as suas concepções de ensino e a analisarem e a reinterpretarem as suas experiências anteriores” (p.26). Entendendo este ponto de vista como o mais coerente dentro de uma perspetiva reflexiva, fica na retina que o ensino da Educação Física “caracteriza-se pela complexidade e incerteza, e por situações que podem ser previstas de antemão” (p.26) e que “a atividade educativa nesta área disciplinar exige do professor tanto a capacidade de resolução de problemas, como a capacidade de refletir sobre os fins, os objetivos, e os resultados do seu trabalho” (p.26).

Doyle (1979; citado por Costa, Onofre, Martins, Marques & Martins, 2013) “propôs que a análise do processo ensino-aprendizagem se deveria debruçar sobre a aula, onde se concretizam as intenções dos professores e dos alunos” (p.64). É neste prisma que o meu trabalho ao longo do ano foi desenvolvido e, posteriormente, detalhado no presente documento, havendo um elo claro entre as minhas intenções académicas para os alunos e a sua agenda social.

O conhecimento adquirido durante a formação inicial fez com que o primeiro contacto com a escola fosse feito pela procura dos documentos produzidos pelo GEF e pela ESJGF para conseguir entender, primeiramente, a missão da escola. Como o grupo se encontra intimamente ligado aos programas nacionais, era esperado que a ação pedagógica tivesse uma grande ajuda logo no início.

Assim, como é que me transformei naquilo em que sou hoje?

A transformação começou com a AI. Segundo Carvalho (1994), a AI é um dos momentos mais importantes do ano letivo porque permite ao professor conhecer os alunos, tentar criar um bom clima de aula, identificar os alunos críticos, avaliar o nível inicial em que se encontram os alunos, recolher dados para a construção das próximas etapas de aprendizagens – plano anual de turma, identificar os aspetos críticos de cada matéria e recolher dados para a formação de grupos.

Consciente desta importância, o plano de AI foi elaborado em consonância com o protocolo de avaliação do GEF, com as orientações metodológicas indicadas no mesmo e tendo em conta os recursos materiais e espaciais disponíveis. Para a elaboração deste plano senti a necessidade de explorar o espaço envolvente, nomeadamente as instalações desportivas, observando-o em diversos momentos (sozinho, com as minhas colegas ou professores orientadores), tornando perceptível a sua polivalência e limitações. O sistema de *roulement* a funcionar estava adaptado à 1.^a etapa de aprendizagem, a AI, permitindo a utilização de todos os espaços semanalmente, garantindo por um lado que os alunos passassem por todos os espaços e por outro que os professores conseguissem fazer uma AI mais suportada. Nas etapas seguintes a rotação seria feita após duas ou três semanas.

Carvalho (1994) reforça que a AI é mais do que a sua função prognóstica, ou seja, ao mesmo tempo que o professor confronta os alunos com o programa do respetivo ano de escolaridade (com os ajustamentos introduzidos pelo GEF), em todas as áreas da extensão da Educação Física, revê aprendizagens anteriores, consolida outras, relembra e/ou cria rotinas de aula e constrói um clima de aula favorável à aprendizagem. Também no ME (2001) são expostos alguns pontos relativos à AI:

(...) nesta etapa de trabalho o professor recolhe os dados que lhe permitem decidir sobre o modo mais eficaz de organizar a sua intervenção e a atividade dos alunos.

Identifica:

-os alunos que vão precisar de maior acompanhamento, que apresentam mais dificuldades;

-as matérias em que os alunos se encontram mais distantes do nível de objetivos do programa, e que deverão merecer mais atenção (no tempo e tratamento a disponibilizar);

-as capacidades motoras que merecem uma atenção especial (em alunos ou grupo de alunos);

-os aspetos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma. (p.26)

O Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) estava organizado de forma a garantir a observação dos alunos, feito na sua maioria em aulas com várias matérias, mas de forma massiva (mais comum nos JDC). A mesma ideia é corroborada no protocolo de avaliação em vigor no GEF, devendo os professores "organizar aulas por áreas, com várias matérias na mesma aula. Podendo repetir aulas, para termos mais tempo de apreciação dos alunos, mais tempo de aprendizagem, aperfeiçoamento e menos tempo de organização" (p.5).

Contudo, foi um plano com algumas retificações e que podia ter sido melhor operacionalizado, pela falta de "planos B" para situações inesperadas, não obstante a isso, foi ao encontro das indicações metodológicas sugeridas no PAI. Apesar de ser uma turma de 10.º ano, decidi observar algumas aulas de professores mais experientes neste momento de avaliação. Durante estas observações deveria ter recolhido mais informações sobre as capacidades motoras dos alunos e trabalhá-las posteriormente.

Preparado para começar a AI, tornou-se pertinente perceber a ideia explícita em Barbosa e Alaiz (1994), em que a avaliação é um instrumento de regulação contínua do processo de ensino-aprendizagem, no qual se integra e sobre o qual recolhe informação tendo em vista orientar quer a ação pedagógica do professor quer a atividade de aprendizagem do aluno. Como foi referido anteriormente, a presença do PAI e a presença do projeto de Educação Física orientou-me nesta fase inicial, como é sustentado pelo ME (2001): o "Projecto de Educação Física da escola constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual)" (p.21).

Apesar de já possuir experiência no contacto com jovens (treinador de basquetebol juvenil), estava muito entusiasmado com este início mas também nervoso. Este dia foi dedicado à explicação dos critérios de avaliação da disciplina, nomeadamente as três áreas de avaliação (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e as condições de sucesso em cada uma delas, passando ainda em revista a oferta de DE dada pela ESJGF. A socialização dos alunos (Onofre, 1995) foi promovida através da apresentação de cada um, sendo importante para conhecê-los e para criar um bom clima entre o professor e os alunos e, também, entre alunos entre si.

Logo à partida, tive dificuldade em conhecer a ligação entre os alunos e a Educação Física (histórico curricular), mas com o devido aconselhamento consegui reunir informações sobre os alunos da escola. Estas informações foram úteis, ajudando-me a prever dificuldades de aprendizagem e assim conseguir, mesmo na AI, outro tipo de intervenção. Outra estratégia encontrada para suprimir esta dificuldade foi debruçar-me sobre as fichas

de caracterização individual que os alunos preencheram na primeira aula, aproveitando *á posteriori* para elaborar o meu estudo de turma.

De seguida, irei expor as minhas dificuldades, e como as tentei superar, ao longo da minha formação, nomeadamente no início. Optei por organizar sob a forma de tabelas para uma melhor compreensão.

As primeiras dificuldades	
Organização	Muito preso, muito tempo de organização
Instrução	Pouco preciso, excesso de informação
Ciclo de feedback	Pouco pertinente, quebra do ciclo de <i>feedback</i>
Posicionamento	Alunos à frente na meia-lua ou em U
Colocação de voz	Alunos muito longe
Tempo de prática	Pouco fluido
Observação	Dificuldade em observar o que se pretende
Avaliação formativa	Pouco frequente
Registo durante a AI	Dificuldade de atribuir o nível de certas matérias

Tabela 1 - As primeiras dificuldades

Com a análise, em grupo (entrevista/conferência) de assuntos teórico-práticos (Onofre, 1996), entre professores orientadores e estagiários, foram encontradas as dificuldades acima mencionadas. A atribuição do nível a cada matéria tornou-se um desafio, quer pela elaboração das fichas de registo quer pela dificuldade na observação, complicando o diagnóstico e prognóstico dos alunos. Como Cortesão (2002) refere, a avaliação diagnóstica serve para “identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem, prevendo muito provavelmente o que virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas” (p.39). Isto ocorreu durante algum tempo na AI, mas procurei suprimir esta dificuldade visto este diagnóstico ser decisivo para prognosticar corretamente as aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994). Como o desconhecimento sobre os critérios de avaliação das situações de aprendizagem ainda eram enormes, surgiu a necessidade de ir discutindo com as minhas colegas a forma como poderia melhorar a minha ação. Uma das estratégias utilizadas prendeu-se com a leitura dos critérios de avaliação e a observação das aulas dos professores mais experientes.

No início, as fichas de observação estavam ordenadas por ordem alfabética, nomeadamente para o atletismo e badminton, tornando-se uma verdadeira aventura o registo das aprendizagens. Depois de reformuladas as fichas de observação, o registo

tornou-se mais fácil e mais operacional, tendo sido uma grande ajuda na leitura do nível do aluno. Como nos indica Carvalho (1994), deve-se conceber um sistema de registo que seja uniforme para todos contemplando toda a informação necessária e por fim interpretar a informação recolhida para que as decisões pedagógicas (ex: plano anual de turma) sejam as mais contextualizadas possíveis.

Dentro de um GEF considero que cada professor deverá ter a flexibilidade de construir o seu próprio instrumento, facilitando o registo nas diferentes etapas como é suportado pelo ME (2001):

A discussão e acerto sobre o modo de olhar para os alunos em atividade, e o sistema de registo escolhido, embora traduzível por todos na mesma linguagem, deverá ser passível de adaptação ao estilo pessoal de cada um e permitir a recolha de todas as informações que cada professor considere úteis para a preparação do seu trabalho. (p. 22)

Posto isto, durante a AI, a construção/utilização das grelhas para os JDC foi feita da seguinte maneira, servindo também para registo durante as aulas de outras etapas:

E	Aluno	Nível de jogo	Nível aluno	Observações/Dificuldades
Equipa 1				

Tabela 2 - Exemplo de ficha de registo das aprendizagens

Esta superação levou a mais sucesso na identificação dos casos “típicos”, pelo que deixei de observar todos de igual modo, focando a minha atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar (Carvalho, 1994).

As dificuldades, no que diz respeito ao prognóstico, estiveram presentes devido à falta da informação vinda do diagnóstico. Apesar disso, tentei através da avaliação formativa, retirar dados que suportassem as minhas decisões. Este tipo de avaliação traduz-se, segundo Lopes e Silva (2010), por um processo que envolve a recolha sistemática de dados e que inclui todas as atividades em que professores e alunos se comprometem a obter informações que podem ser utilizadas para retificar o processo de ensino-aprendizagem. A minha tentativa fracassou em alguns momentos. Deveria ter procurado uma estratégia de registo durante a aula (um momento ou um local) que me fizesse melhorar na recolha

de informação. Apesar disso, as decisões pedagógicas foram tomadas de forma sustentada, tornando-se reguladora e orientadora deste processo (Carvalho, 1994).

Como referi anteriormente, o levantamento das informações sobre as características dos alunos, ao nível dos comportamentos e no investimento na disciplina, fez com que o meu trabalho na direção de turma fosse fortalecido, ajudando-me na intervenção junto dos EE.

Como vem expresso na Tabela 1, e no que diz respeito à organização da aula, senti algumas dificuldades em gerir o excesso de preocupações organizativas. Curiosamente a palavra que me definia, quando houve a primeira reunião do NE foi: organização. A minha atenção recaiu em manter, de uma forma muito rígida, a estrutura organizativa logo à partida. Ao longo da AI variei as estruturas organizativas, massivas ou por estações, associadas à lecionação da dança e dos JDC ou ginástica, respetivamente.

Como é referido por Carvalho (1994), as aulas neste período de AI devem ser variadas, ricas em matérias e tarefas de aprendizagem, devem ser aulas normais onde o ensino e a aprendizagem dessas matérias existe, e acima de tudo aulas com uma estrutura semelhante para libertar o professor das tarefas organizativas. Apesar de ser um momento de AI, o acompanhamento das aprendizagens deverá ser sempre garantido, onde o professor deve procurar que os alunos automatizem as rotinas organizativas das aulas (Onofre, 1995). Como indicado na Tabela 1, o excesso de organização e o excesso de instrução dentro da aula fez com que, em certos momentos, os alunos tivessem tempos de prática muito reduzida.

Apesar de Teixeira e Onofre (2009) reportarem no seu estudo que as principais dificuldades dos estagiários são no âmbito do planeamento, considero que as minhas centraram-se mais no planeamento da instrução, particularmente em matérias que, à partida, seriam mais desconfortáveis.

A experiência como treinador de basquetebol, juntando à formação inicial, deu-me valências que foram úteis na intervenção junto dos alunos, nomeadamente na motivação e na facilidade com que intervinha, por vezes pouco pertinente. Com o decorrer das aulas, o meu à-vontade traduziu-se em falhas no posicionamento perante a turma e esquecimentos na chamada antes de a aula começar. Para resolver esta situação comecei por colocar os alunos por ordem alfabética sentados no banco, garantindo dois aspetos importantes, memorização dos nomes dos alunos e a realização de uma chamada indireta, sendo este um hábito garantido durante o ano letivo.

Relacionado com o aspeto anterior, o nível da instrução variou de uma forma relativamente progressiva. O meu desconhecimento sobre as matérias de dança, ginástica e badminton levou a um investimento pessoal, com situações práticas ou conversas informais com os professores mais experientes. Onofre (1995) refere que “o professor deverá procurar que o aluno conheça claramente para que é que vai realizar a actividade (que objectivos de aprendizagem persegue) e como é que vai fazer, isto é, quais são os aspectos em que deverá concentrar a sua atenção” (p.82). A minha dificuldade na consecução deste princípio pedagógico centrou-se no excesso de instrução, não existindo em certos momentos capacidade de síntese.

A instrução na matéria de dança tornou-se num caso particular ao longo da minha formação pedagógica. Para além dos planos de formação existentes dentro do GEF (Brás & Monteiro, 1998), senti a necessidade do aconselhamento dos meus professores orientadores e, também, no desenvolvimento e treino da informação transmitida aos alunos. Onofre (1995) aborda esta questão como uma regra fundamental para a intervenção pedagógica de qualquer professor, no sentido que os gastos com o tempo de informação devem ser reduzidos.

Também o excesso de tempo de instrução organizativa foi um dos maiores problemas na fase inicial. Comecei a utilizar o quadro como ajuda, podendo, inclusive, tê-lo utilizado mais vezes.

Importa referir que o nervosismo em relação à leccionação da ginástica foi desaparecendo, onde a presença no grupo-equipa de ginástica de grupo facilitou o aumento da confiança. Para além do referido, é importante que no momento de instrução, o conhecimento esteja adquirido e que o professor consiga fornecer palavras-chave sobre as matérias para garantir a atenção dos alunos e tornar as tarefas mais eficazes (Cutton & Landin, 1994; citado por Mesquita & Graça, 2011), bem como garantir que o aluno tenha um número reduzido de informação para não dificultar a retenção desse conteúdo (Onofre, 1995). O *feedback* sobre as aprendizagens nestas matérias também não foi o melhor, sendo um dos pontos onde mais trabalhei ao longo do ano.

O posicionamento em aula foi variado, mas em determinados momentos é essencial um posicionamento correto para evitar situações desconfortáveis. Assim, adotei a técnica das “pistolas”, que consistia em apontar para as extremidades da formação em meia-lua ou círculo. Outra estratégia utilizada consistia em agarrar os ombros dos alunos, quando estavam em círculo. Estas estratégias foram usadas de forma regular durante todas as etapas de aprendizagem, sendo um ponto trabalhado com alguma insistência com a

professora orientadora. Como Onofre (1995) indica, o posicionamento no espaço permite ao professor manter controlo visual sobre a maior parte da turma. Apesar da minha boa colocação, poderia salvaguardar-me um pouco, ou seja, em diversas situações deveria ter-me aproximado mais dos alunos e falar com eles mais perto de mim. A tendência do treino, e os automatismos aí criados, levaram muitas vezes a um esforço verbal exagerado.

Durante a fase inicial do ano letivo, dei primazia aos estilos de ensino, *comando* e a *tarefa*. Mosston e Ashworth (2008) referem que o estilo por tarefa é individual e que implica a memorização das tarefas por parte dos alunos. Face a isto, utilizei-o pela segurança que me trazia e pelas vantagens que apresentava para as aprendizagens dos alunos e principalmente para este período de AI, permitindo-me observar as aprendizagens dos alunos. Isto tornou-se mais evidente com o passar das aulas, por exemplo na 3.ª etapa de aprendizagem em que os alunos possuíam tarefas concretas e explícitas, resumidas em folhas de trabalho (exemplo folhas da ginástica de solo - anexo 3).

Quando a situação necessitava, o *comando* era introduzido, nomeadamente na dança. Com a lecionação das danças, encontrei novas dificuldades nomeadamente na demonstração dos seus conteúdos. Por exemplo, na lecionação do “sariquité” ocorreram vários erros técnicos, mas com o *feedback* da professora orientadora esta dificuldade em demonstrar foi diminuindo, até porque a prática fora das aulas, em casa, foi constante.

Durante a AI os alunos adaptaram-se a estes dois estilos de ensino, conseguindo manter algumas rotinas de trabalho, facilitando a minha intervenção pedagógica e superar as dificuldades apresentadas na anteriormente.

Dificuldades durante o 1.º Período	
Organização	Mais descontraído – adoção em linha para demonstrações
Instrução	Mais precisa, reforçar os pontos críticos (palavras-chave) dos exercícios
Ciclo de feedback	Pode ser mais pertinente.
Construção Unidades ensino	Falta de ligação entre as aulas dentro da unidade de ensino
Tempo de prática	Melhorar transições entre tarefas
Observação	Focar no que quero observar e quem
Avaliação formativa	Deveria ter tido mais atenção a mesma
Avaliação sumativa	Delinear esses momentos. Alunos não sabem o que fazer
Prognosticar	Dificuldade na elaboração do plano anual de turma

Tabela 3 - Dificuldades durante o 1.º Período

O Plano Anual de Turma (PAT) tornou-se na principal ferramenta a ser desenvolvida após a AI. Este documento tornou operacional todo o ano letivo, onde o professor, com os resultados da AI, seleciona os objetivos a trabalhar com a turma, estabelece as matérias “prioritárias”, organiza as atividades a desenvolver com os alunos pois já tem entre mãos dados sobre eles, compreendendo agora a grande utilidade da avaliação formativa durante a 1.^a etapa de aprendizagem (Carvalho, 1994). Tal ideia é reforçada pelo ME (2001):

Na elaboração do plano de Educação Física da turma e nas tarefas que lhe são associadas, o critério principal de selecção e operacionalização dos objectivos e das actividades formativas é o aperfeiçoamento efectivo dos alunos. Trata-se de formular as prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa (inicial e contínua). (p. 27)

Ao fazer a previsão das minhas dificuldades no meu plano individual de formação (PIF) e como está exposto na Tabela 3, prognosticar tornou-se numa dificuldade. Esta preocupação estava centrada sobre os alunos mais críticos, na consecução mínima de objetivos para o sucesso na disciplina, visto ser este prognóstico que sustentará o conjunto de decisões curriculares ou adaptações ao longo do ano. Por serem muitas matérias e muitos alunos, as decisões ao nível deste planeamento eram decisivas. Apesar desta dificuldade tentei sempre diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar o futuro diferenciado para cada aluno (Araújo, 2007).

O PAT foi elaborado tendo em conta todo o período de AI, como foi referido anteriormente, sendo que os dados recolhidos formativamente ao longo desse período possibilitaram que o PAT se fosse estruturando. A sua construção baseou-se no mapa de planeamento anual com os objetivos terminais e intermédios de cada etapa, a informação relativa às datas de cada etapa e unidade de ensino, a informação relativa às três áreas de avaliação, aos recursos, matérias prioritárias e à descrição sobre os objetivos intermédios e terminais, como é preconizado por Brás e Monteiro (1998).

Uma dificuldade que tive, na construção do PAT, foi na definição da avaliação sumativa, ou seja, atribuir neste documento uma referência a este tipo de avaliação, nomeadamente em situações onde os alunos seriam avaliados. Posteriormente a isto, delineei esses momentos de uma forma sucinta, tendo sempre em mente de que a avaliação sumativa é o momento onde os professores recolhem evidências de forma sistemática e de maneira a desenhar futuros objetivos de aprendizagem, baseadas nos seus julgamentos profissionais e para reportar, num momento específico, aos alunos, as aprendizagens já alcançadas (Harlen, 2005).

Sabendo da importância deste tipo de avaliação e destes momentos, consegui ao longo do ano melhorar na sua definição e sentido, em benefício da evolução das aprendizagens de cada aluno. Onofre (1996a) aborda esta temática como uma estreita ligação entre o aluno, o professor e a avaliação:

A Avaliação Pedagógica mais não é que do que a fonte, o suporte de um processo de ensino-aprendizagem estruturado. Diríamos mesmo que podemos 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.” (p. 54)

A avaliação formativa fez sempre parte das minhas aulas, mas foi difícil conciliar a condução das aulas com o registo das informações. Depois de cada aula terminar, realizava uma retrospectiva do desempenho dos alunos e assim a minha avaliação formativa tornava-se um pouco mais produtiva, possuindo assim, informação para adaptar as situações de aprendizagem.

Para além disto e já bem dentro do 1.º período, tornou-se num pequeno problema trazendo-me dificuldades no controlo das aprendizagens, como se previa. Durante três semanas, descurei a avaliação formativa pelos mais diversos motivos, tais como as constantes correrias das aulas para o DE, das aulas para a direção de turma e devido ao cansaço acumulado. Apesar de isso ter acontecido, deveria ter garantido uma avaliação formativa mais consistente, sabendo, à partida, que esse tipo avaliação permitiria regular todo o processo de aprendizagem do aluno, bem como facilitar nas decisões pedagógicas durante o percurso escolar do aluno (Carvalho, 1994). Como futuro professor tenho de interiorizar que toda a avaliação tem erros, mas se for feita com o máximo cuidado pode ajudar nas aprendizagens dos alunos (Harlen, 2005).

Importa referir que utilizei a autoavaliação no final de cada período. Este método não incidiu sobre uma matéria mas sim na totalidade das aprendizagens dos alunos nas três áreas de avaliação. Este foi um excelente meio para verificar em que medida os alunos percecionavam as suas capacidades (Mosston & Ashworth, 2008). O resultado foi interessante, não só porque na sua maioria, os alunos percecionam bem as suas capacidades nas diferentes matérias, mas também pelo fato dos alunos terem dado diversas sugestões para o futuro, nomeadamente nas situações passadas na aula (Onofre, 1995). Exemplo de uma observação de um aluno: “Queria propor que fizesse grupos-nível,

não necessariamente durante todo o tempo de aula pois sei qual é a importância da cooperação e da ajuda mútua, mas acho que cativava mais os alunos”.

Os objetivos para cada etapa e para o PAT foram traçados de forma progressiva, isto é, a partir de um objetivo terminal (OT) defini objetivos intermédios (OI). De seguida apresento um exemplo para o nível introdutório no voleibol, presente no PAT:

- OI (1) – toque de dedos, sustentação de bola – 1+1;
- OI (2) – serviço em situação de 1+1;
- OT – 2+2 com serviço.

A principal lacuna na elaboração das unidades de ensino, em quase todo o ano letivo, foi a falta de ligação entre elas. Construí as unidades de ensino sabendo que, pelo sistema de *roulement*, os dias das minhas aulas seriam em espaços diferentes ao longo da semana, acontecendo em algumas ocasiões não ter um elemento de ligação entre esses dois dias – principal problema. Esta dificuldade poderia ter sido remediada pela definição de objetivos que se transfeririam de uma aula para outra, como por exemplo, o salto ao eixo por cima do colega, serve para salto ao eixo no boque.

Nas primeiras unidades de ensino senti a falta de estratégias de ação, nomeadamente, definir claramente onde estaria, onde iria estar, quem iria acompanhar e, no fundo, quem precisaria mais de ajuda. Apesar de me ter preocupado com os alunos mais, terminado algumas aulas a falar com certos alunos para realizar algumas tarefas (ex: salto ao eixo no boque), deveria, tal como refere Onofre (1995), garantir uma supervisão ativa das atividades do aluno, estando no local onde os alunos poderiam ter mais dificuldades.

A condução do ensino durante esta etapa tornou-se um pouco mais consistente, apesar da pouca fluidez de aula aquando das transições. Segundo Onofre (1995), um professor deve garantir mudanças de atividade rápidas entre as diferentes atividades e rápidas reuniões para formações de grupos de trabalho. Aconteceu, por vezes, perder tempo nessas transições com a explicação exaustiva dos grupos (1+1 voleibol e 2x1 no basquetebol), sabendo que os alunos já o tinham feito nas aulas transatas. A resolução passou por afixar os grupos no quadro ou parede, o que comecei a fazer com mais regularidade.

Um ponto crítico de uma aula poderá passar por estes pequenos aspetos, minimizando a existência de aulas enfadonhas e pouco dinâmicas, salvaguardando-se assim o tempo reduzido, que já possuímos, para a prática da Educação Física. Um exemplo de uma rotina organizativa foi a disposição em linha na realização de novas tarefas (ex: situação de 2x1

no basquetebol). Este tipo de organização permitiu, aos alunos, a visualização total dessa ou de outra tarefa.

Uma forma de otimizar a instrução no meu futuro profissional poderá passar por definir palavras-chave (Cutton & Landin, 1994; citado por Mesquita & Graça, 2011) das execuções técnicas, das estações ou de outro aspeto, libertando-me na aula para outras tarefas. Verifiquei que apesar de ter melhorado ao longo da fase inicial de estágio, a instrução estendia-se em demasia, rompendo com o princípio explícito por Onofre (1995), que nos refere que os tempos de informação devem ser minimizados.

Senti que poderia ter preparado melhor a instrução, ou seja, planeado exatamente o que ia dizer nos momentos chave e com objetividade. Com o desenrolar das aulas fui melhorando na objetividade e no excesso de informação transmitida. Uma característica minha, e que penso ter sido positiva na minha ação pedagógica, é o fato de dizer o que quero mas também dizer o que não quero das tarefas/habilidades motoras a ser realizadas pelos alunos, sendo passível, é certo, de gerar confusão. Como referem Rosado e Mesquita (2011) na sua pesquisa, existem alguns critérios de exposição que deveremos ter em atenção:

Somente a informação mais relevante deve ser apresentada (...); A apresentação de informação deve ser planeada cuidadosamente, sendo emitida de forma clara, fluida (...); A duração da preleção deve ser prevista (...); Os momentos de exposição devem ser previstos no plano da sessão (...); Combinar sinais de sinalização prévia de intervenção do aluno (...). (p. 95)

Onofre (1995) refere que “é necessário que o professor acompanhe a actividade que o aluno desenvolve após ter recebido um Feedback Pedagógico, e volte a dar uma ajuda, no caso de o aluno não ter superado a dificuldade” (p.84). A minha inconsistência sobre o ciclo de *feedback* foi grande, devido à minha vontade em motivar os alunos para a prática, deixando de parte o *feedback* sobre as suas aprendizagens.

Na dança foi mais notório, relacionando-se com o meu pouco à vontade com a matéria e pelo desconhecimento da mesma. Apesar disso, e com o avançar do tempo, consegui estabelecer uma “boa relação” com a dança, conseguindo inclusive dar *feedback* quines-tésicos na rumba quadrada, no “tacão e bico”, entre outras, algo que me parecia impossível no início. Em relação à ginástica, o meu conhecimento da matéria foi fomentado com a ajuda do DE. Um aspeto que devo melhorar quando leciono este tipo de matérias é retirar o aluno para fora da zona de atividade, deixando os outros continuarem na prática.

Como está exposto anteriormente, a grande dificuldade durante esta fase (1.º período) foi o acompanhamento dos alunos. Segundo Onofre (1995), os professores devem garantir que os alunos sintam a preocupação por parte do professor e que este acredita na capacidade de aprendizagem deles. O acompanhamento direto aos alunos mais fracos quase não existiu, porque preocupava-me em estar em todo o lado, situação que deveria ter tido em conta, uma vez que os alunos menos aptos precisam de ser motivados a empenhar-se em tarefas mais complexas (Onofre, 1995) e a desenvolverem hábitos de atividade física regular.

Siedentop (1991; citado por Rosado & Mesquita, 2011) refere-se a esta relação – *Feedback* e Acompanhamento – como possível desde que controlemos o efeito da nossa intervenção no aluno, acompanhando-o o número de vezes suficientes para ter uma ideia precisa das suas capacidades ou dificuldades, fornecendo diversos *feedbacks*.

Quando estava perante um espaço grande sentia que era necessário um controlo à distância muito forte (Onofre, 1995), nomeadamente quando existem aulas com estações e o foco é num determinado local. Aconteceu nas situações em que tinha estações de 1+1 (voleibol) e 2x1 (basquetebol) ficar de costas para um dos grupos, dando assim alguma liberdade para existirem comportamentos fora da tarefa. Estas situações têm de ser pensadas com cuidado porque pode determinar o desempenho dos alunos e até mesmo o sentimento dos alunos face as tarefas de aprendizagens, responsabilizando-se pelas mesmas.

Com a ajuda do NE minimizei esta dificuldade, acreditando que no futuro será bastante difícil conseguir anulá-la por completo, devendo então atribuir às tarefas de aprendizagem o significado e responsabilidade suficiente. Onofre (1995) visa esta questão como o ponto de partida para o professor melhorar a sua capacidade de observação, sendo necessário adotar:

Um posicionamento no espaço de trabalho que lhe permita manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos, bem como um deslocamento que lhe permita interagir com todos os alunos. A manutenção de um deslocamento periférico relativamente à zona central do espaço lectivo procurando garantir uma colocação que permita observar sempre esta zona, são procedimentos que podem ajudar a criar condições mais favoráveis à observação. (p.84)

Relativamente à demonstração, a dança foi o verdadeiro desafio. De uma maneira geral, quando estou calmo a demonstração é feita corretamente, mas quando me entusiasmo faço-a de forma incorreta, induzindo os alunos em erro. Como me foi dito pelos orientadores, o pensamento de que faço mal uma coisa por vezes não é o mais certo, podendo ser completamente o contrário. Foi desafiante contrariar-me a mim mesmo, sendo que no futuro deverei conseguir planejar a demonstração de uma forma prévia, melhorar a distância para os alunos, repetir várias vezes a tarefa, usar os alunos mais hábeis para a demonstração e após a demonstração verificar o grau de compreensão dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011). Um princípio adquirido com a turma, na lecionação de algumas danças, foi a demonstração da técnica enquanto rapariga garantido, *a posteriori*, que a maioria dos rapazes o fazia.

Dificuldades durante a 1.ª metade do 2.º período	
Instrução	Excesso de informação
Feedback	Falta reforço antecipativo
Construção Unidades ensino	Querer fazer muita coisa
Tarefas	Aumentar a complexidade das tarefas
Acompanhamento	Atenção aos objetivos para cada aula
Estilos de ensino	Autoavaliação pouco conseguida
Estilos de ensino	Procurar estilos de outra fonte do espetro
Prognosticar	Ligação das unidades de ensino

Tabela 4 - Dificuldades durante a 1.ª metade do 2.º período

Ao nível do planeamento foram definidas quatro unidades de ensino com um período de três semanas cada, coincidindo com o *roulement* do GEF. Neste aspeto não senti nenhuma dificuldade, mas ao nível dos conteúdos foi diferente, visto querer incluir o máximo de matérias ao longo das diferentes unidades de ensino, ou seja, querer fazer muita coisa.

Faltou-me um pouco de abrangência no que diz respeito à ligação entre as unidades de ensino. Esta ligação pode ser vista de várias maneiras e englobando as três áreas de avaliação, mas é fundamental não deixar de perceber que as unidades de ensino podem conter objetivos que são transportados de uma para a outra, como referi anteriormente, pensando sempre na polivalência dos espaços ao nosso dispor, como é o caso da ESJGF.

A complexidade das tarefas é um aspeto que deveria ter tido mais atenção. Por exemplo, no lançamento na passada, colocar os alunos mais hábeis a fazer outras coisas dentro dessa tarefa. Esta complexidade deverá garantir sempre que as tarefas são complexas o suficiente para aquilo que o aluno consegue fazer no momento para não causar

desmotivação. Um exemplo mais evidente desta falta de complexidade, aconteceu no início do ano com um aluno, visto o próprio possuir o nível elementar na ginástica de solo e eu sem saber o que lhe fazer, não lhe dei, inicialmente, uma tarefa mais complexa e motivante. Como vem expresso no ME (2001), a escolha das situações de aprendizagem de cada unidade de ensino faz-se de acordo com o que foi estabelecido na etapa. Assim, procurei articular, de uma forma coerente, as etapas e as unidades de ensino.

A coerência foi constante na articulação dos planos, quer de nível macro e micro, mas na aptidão física as divergências fizeram-se notar. Apesar de ter previsto no plano de etapa um gradual aumento do número de repetições da força superior para os alunos que não estavam aptos nesta área, não consegui durante as aulas dar sentido ao meu planeamento. Apenas no final ano é que consegui encontrar o momento certo para realizar a condição física, nomeadamente no final da aula.

Ao nível da condução de ensino consegui estabilizar em certos aspetos e descurar outros que irei falar daqui para a frente. Os estilos de ensino predominantes durante esta fase foram três: *comando*, *tarefa* e *autoavaliação*. A turma respondeu muito bem a estes três estilos de ensino, nomeadamente ao de *tarefa*, visto funcionar muito bem em situações de autonomia.

Porém, o estilo de ensino autoavaliação foi descurado. Apesar da sua existência, não correu como pretendia, nomeadamente com o registo das suas aprendizagens, rompendo com a ideia exposta por Mosston e Ashworth (2008), no qual os alunos se devem autoavaliar e ter responsabilidade sobre isso. Com este estilo procurei dar mais poder de decisão ao aluno, responsabilizando pelos seus atos (Rosado & Mesquita, 2011), afastando-me dos outros dois estilos de ensino mais utilizados.

Sabendo à partida que estes três estilos de ensino se situam na capacidade de reprodução de habilidades, movimentos ou algum modelo específico, procurei também dar esse poder de decisão ao aluno, sendo que estes foram os estilos onde me senti mais à vontade e confiante, mas o meu propósito seria utilizar outro tipo de estilo de ensino, para procurar desenvolver outras capacidades nos alunos como a criatividade ou a produção de novo conhecimento (Mosston & Ashworth, 2008).

Para a utilização de um estilo de ensino, o professor deve ter uma razão para o fazer, adaptando-se sempre à sua forma e respeitando sempre as aprendizagens dos alunos. Por exemplo, utilizei muito o “comando” para lecionar dança, e a “tarefa” quando se tratava de ginástica de solo ou JDC.

Os estilos de ensino estão intimamente ligados com as estruturas organizativas feitas por mim. De uma forma geral dei continuidade ao modo por estações, quando os objetivos para as unidades de ensino eram relacionados com ginástica, atletismo, ou até mesmo com os JDC. Sabendo que este modelo organizacional permite ao aluno uma maior variedade de experiências, senti que deveria utilizar uma organização de forma massiva quando fosse necessário, nomeadamente quando os objetivos estavam relacionados com a dança ou aptidão física. Sobretudo na segunda, senti a necessidade de utilizar mais o ensino massivo, pois permitia-me um maior controlo da atividade do aluno, conseguindo também acompanhar e detetar os alunos com mais dificuldade.

O ensino massivo é referido pelo ME (2001) como um tipo de ensino que não faz a diferenciação necessária do tempo e das situações de aprendizagem em função do que o aluno consegue fazer. A minha ação pedagógica vai ao encontro dessa ideia, mas existem momentos de aula em que o ensino massivo deve ser privilegiado, nomeadamente na existência de problemas comuns na realização de algumas tarefas, ou mesmo na lecionação de matérias como a dança. Apesar disso, e tendo sempre em conta o espaço, podemos escolher um ensino mais massivo, onde todos os alunos fazem a mesma matéria, mas garantindo sempre que os objetivos dentro de cada grupo são diferentes e únicos para os diferentes alunos, garantindo diferentes aprendizagens.

A principal preocupação, nesta fase, recaiu sobre o excesso de informação transmitida aos alunos antes do período de prática, com relevo para as danças. Para quem nunca teve contato com dança, foi muito difícil conseguir superar as dificuldades na sua lecionação. Como era reduzido, o reforço durante a prática esteve algumas vezes comprometido, emergindo, assim, a necessidade para colmatar a falta do reforço antecipativo, tornando-se numa batalha durante a minha formação ao longo do ano, que no entanto estabilizou nos últimos meses de trabalho. A partir do final do 2.º período, fui procurando fornecer diferentes estímulos aos alunos, nomeadamente no tipo de *feedback*, utilizando mais o auditivo (marcar ritmo com palmas ou marcar com tempos “1, 2, 3”).

Poderia ter utilizado mais fontes de informação, permitindo uma melhor compreensão da informação por parte dos alunos e eventualmente mais do que uma fonte (visual - quadro). Como Onofre (1995) indica, “a utilização da informação visual é seguramente mais eficaz do que o tradicional hábito da informação verbal” (p.82).

O *feedback* melhorou nas matérias onde tinha mais dificuldades (badminton e ginástica), surtindo efeito não só para mim mas também para os alunos. Graças à participação no grupo-equipa de ginástica do DE, consegui, de uma forma progressiva, melhorar a instrução e o *feedback*.

O *feedback* positivo aos alunos foi um cuidado presente ao longo das aulas e, segundo Onofre (1995), este é um fator fundamental para a motivação dos alunos, especialmente para os alunos mais fracos. Para além da necessária variância no tipo de *feedback*, a sua taxa foi aumentando aula após aula, nomeadamente naquelas matérias descuradas no início do ano – badminton, dança e ginástica.

A turma, no global, apresentou bons indicadores durante a AI, como a rapidez na montagem de material e interesse pelas aprendizagens. No que diz respeito às rotinas organizativas a turma não apresentou problemas. Onofre (1995) aborda esta questão como fundamental para o professor conseguir minimizar os tempos perdidos nessas tarefas, mas revela que para isso é importante que os alunos sejam treinados na adoção de comportamentos organizativos. A utilização de meios auxiliares (quadro) para explicar o funcionamento organizativo foi constante no início de cada unidade de ensino, para facilitar a adoção destes comportamentos. Por exemplo, quando não havia montagem prévia do material, os alunos de forma autónoma montavam o material (exercício de futebol, com colocação de três balizas de cada lado).

Caminhando até ao final do ano, decidi que era o momento de apostar nas matérias onde os alunos pudessem atingir o sucesso no final do ano, dando assim um novo sentido a organização por estações. Tal ideia é expressa no ME (2001):

É conveniente que a etapa final do ano permita a revisão/consolidação das matérias no nível de tratamento atingido pelo conjunto da turma, conciliando-se esta possibilidade com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias, ou em outras. Interessa também oferecer, nesta altura, oportunidades acrescentadas de recuperação aos alunos com dificuldades mais significativas, procurando-se tirar partido das adaptações/aperfeiçoamentos entretanto revelados por esses alunos.
(p. 33)

Ao longo desta fase, o posicionamento em aula foi melhorado, conseguindo com isto outro tipo de benefícios, como um melhor acompanhamento, mais capacidade em fornecer *feedback*, mais disponibilidades para auxiliar os alunos críticos e outra capacidade de intervenção quando existiam momentos de indisciplina. Isto é referenciado por Onofre (1995) como um princípio a ser garantido pelo professor para conseguir aumentar a sua

capacidade de observação e intervenção. Apesar disso, no futuro a minha atenção sobre o meu posicionamento deve estar sempre ligado aos objetivos da aula, para que, por exemplo, dois grandes objetivos sejam garantidos, não limitando a minha intervenção.

Dificuldades durante o 2.º e 3.º período	
Instrução	Mais curta e eficaz. Definir mais vezes os pontos críticos (ginástica)
Observação	Mais cuidada devido ao posicionamento
Avaliação formativa	Mais consistente, mas falta definir um momento concreto na aula
Avaliação sumativa	Por vezes pouca relação com a formativa (algumas disciplinas)

Tabela 5 - Dificuldades durante o 2.º e 3.º período

Como está referido em cima, abordarei algumas dificuldades que ocorreram durante o 2.º e 3.º período, nomeadamente a avaliação formativa e sumativa. Relembrando a ideia de Allal (1986; citado por Carvalho, 1994) de que a avaliação formativa tem como objetivo adaptar a intervenção pedagógica face as aprendizagens dos alunos, tornava-se imprescindível que melhorasse este aspeto ao longo do ano. Durante as aulas, mantive folhas de registo diferentes para cada unidade de ensino e tive em conta sempre a formação de grupos e os objetivos dos alunos, mais comum nas matérias de ginástica, patinagem e dança.

Mas como fazer avaliação formativa? Como refere Allal (1986; citado por Carvalho, 1994), devemos seguir algumas estratégias de ação para nos facilitar nessa tarefa:

Precisar os aspetos de aprendizagem dos alunos que é necessário observar e os processos de recolha, precisar princípios que orientem a interpretação dos dados e definir caminhos a seguir na adaptação das atividades de ensino e aprendizagem às diferenças individuais. (p.144)

As minhas estratégias passaram por definir o que deveria observar na parte final do ano, nomeadamente, os alunos a observar e em que momento. A melhoria que apresentei ao nível do posicionamento e do acompanhamento das aprendizagens potencializou uma avaliação formativa de maior qualidade.

Sinto, no entanto, que deveria ter definido um momento de aula para realizar esse registo, não esperando por alguma ocasião e definir ao acaso o registo por existem inúmeras objetivos a serem avaliados. Como refere Carvalho (1994), existem muitos objetivos para

avaliar, muitos alunos com capacidades diferentes para avaliar e pouco tempo, portanto o planeamento desse momento em todas as aulas pode ditar o sucesso e a evolução dos alunos.

Mas a questão é, novamente, quando devemos avaliar? Certo é, que podemos fazer uma avaliação de caráter formal mas formativa ao mesmo tempo. No meu percurso e durante esta fase, procurei no final de cada unidade de ensino estabelecer esse momento, para aferir como estavam as aprendizagens dos alunos nas diferentes matérias. Ainda segundo Carvalho (1994), devemos estabelecer esse momento, com critérios de avaliação bem definidos, para conferir se os alunos estão no caminho certo e para ver se os alunos estão a aprender aquilo que os professores pretendem. De fato, poderia melhorar na definição desses critérios.

De referir que privilegiei a avaliação formativa face à avaliação sumativa, indo de encontro aos estudos realizados por Black e Wiliam (1998; citado por Fernandes, 2006), onde concluíram que os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa. Ainda na articulação entre estes dois tipos de avaliação, Cortesão (2002) refere que é “possível descortinar mesmo na avaliação sumativa práticas que se aproximam daquele processo que se designa habitualmente por avaliação formativa” (p.38).

Saliento ainda o facto desta avaliação formativa ter permitindo uma avaliação sumativa mais suportada ao longo do ano, nomeadamente no final dos 2.º e 3.º períodos. Black, Harrison, Lee, Marshall e William (2004), afirmam que muitos professores defendem a separação destes dois tipos de avaliação. Como estes autores referem, essa separação é irrealista, devendo a sua relação ser cada vez mais próxima. Com a relação fortalecida, os alunos são os que mais beneficiam, bem como o trabalho do professor na tomada de juízos de valor.

As dificuldades sentidas ao longo do ano estabilizaram no 3.º período, pelo que abordei apenas as dificuldades mais significativas e aquelas onde a tentativa de correção foi mais constante por parte das minhas colegas e dos meus orientadores.

Diferenças na lecionação do 2.º ciclo ao Secundário – uma experiência

A semana de professor a tempo inteiro (PTI) (anexo 4) possibilitou a vivência de uma experiência única para a vida de qualquer professor, principalmente para um iniciante nesta profissão, servindo para aumentar as minhas experiências dentro do estágio e aprofundar o meu conhecimento sobre o AEB, nomeadamente a EPS. A diferença entre os anos de escolaridade tornou obrigatória uma diferenciação nas abordagens educativas.

Primeiramente, para a realização das tarefas dessa semana, foi necessário contactar com os professores de Educação Física de cada turma, a fim de recolher informações e proceder às decisões de planeamento. A lecionação de aulas recaiu sobre o 5.º, 6.º, 7.º, 9.º, 10.º e 12.º ano. Uma semana que se previa cansativa pelo acumular de trabalho, tornou-se numa semana produtiva no que diz respeito à aprendizagem de diversas matérias, nomeadamente no badminton porque foi a matéria que mais lecionei durante esta semana.

Para esta semana estabeleci a seguinte rotina: consultar os professores, discutir os aspetos anteriormente referidos e preparar as aulas. Não discuti o plano com todos os professores, visto alguns terem dado total liberdade. No debate sobre as aulas, salientou-se que as aulas planeadas deveriam ser fluídas e que não deveria efetuar excessivas regras na condução de ensino. A receptividade dos professores para ajudar no planeamento foi notória, espelhando o forte espírito formativo do GEF.

Como não conhecia as turmas, nem as suas rotinas, foi essencial conhecer as turmas escolhidas. Durante este período pretendia aproveitar ao máximo o tempo com os alunos e a envolvimento com outra escola, mas houve certas situações que dificultaram a minha ação. Procurei nesta semana não mecanizar muito as aulas, isto é, como tinha a tendência de ficar preso à organização (dificuldade detetada nas minhas aulas), tive o cuidado de estabelecer, com a maioria das turmas, pequenas rotinas de reunião: “3, 2, 1” para reunião, sendo uma boa medida porque facilitou muitos momentos de instrução.

Ao nível dos conteúdos abordados houve uma grande variação, para o 2.º ciclo foram abordados os conteúdos de andebol, voleibol, ginástica de solo e destreza geral. No 3.º ciclo, o basquetebol, atletismo, badminton, futebol e ginástica de solo, e no ensino secundário, andebol, futebol, badminton, condição física, atividades de exploração da

natureza, patinagem, dança, ginástica de solo e condição física. Os conteúdos abordados em cada ciclo e em cada ano seguiram sempre os objetivos anuais e de etapa dos professores titulares de turma. Em comum nos diferentes anos estiveram conteúdos, como o badminton e ginástica de solo, fazendo com que eu, nas minhas aulas, melhorasse na transmissão de *feedback* e na instrução.

Como eram turmas novas para mim, as dificuldades apareceram. No 12.º ano houve dificuldade em estruturar os objetivos de aula devido ao sistema de opções curriculares a funcionar nesse ano. O sistema por opções permite ao aluno aumentar a possibilidade de sucesso, escolhendo as matérias onde poderá estar com mais facilidade. Durante esta semana, os objetivos relacionados com a ginástica de solo trouxeram dificuldades no estabelecimento de uma estrutura que favorecesse uma boa dinâmica de aula. Para estabelecer uma boa relação com alunos mais velhos, sabia que deveria agir de forma assertiva, criar um bom clima de aula e tornar a aula o mais dinâmica possível. Ao estruturar as aulas consegui minimizar essa lacuna, pelo que a minha preocupação estava em aumentar o tempo potencial de aprendizagem.

Uma das principais dificuldades sentidas durante esta semana foi manter um equilíbrio emocional à medida que as aulas passavam. Foi curioso existir mais descontração nas aulas que lecionei nessa semana do que durante as minhas.

Outra dificuldade sentida foi na transmissão de *feedback* nas idades mais novas, nomeadamente no 5.º e 6.º ano. A existência de tantos erros levou-me a não fornecer *feedbacks* suficientes porque a quantidade era grande e não sabia onde me focar. Penso que deve existir atenção especial ao *feedback* fornecido aos alunos destas idades e a compreensão por parte deles deve ser sempre assegurada, visto ser completamente diferente nos alunos em anos de escolaridade superiores.

Ao nível da instrução tentei ser o mais sintético possível, mas verifiquei que existiam bastantes diferenças na instrução numa aula de 45 minutos e numa aula de 90. Numa aula de 45 minutos é de extrema importância referir o mais importante, de forma sintética, para não deixar o tempo passar e não comprometer o tempo de prática. Este tipo de aula foi muito relevante para a minha formação pessoal devido aos diferentes tempos de instrução que terei de adotar durante a minha ação pedagógica, sendo sabido que durante o ano os meus tempos de instrução foram, por vezes, excessivos. Para além do tempo de aula, a variação de fluidez também foi diferente para cada ciclo, nomeadamente num 5.º e 6.º ano,

onde as aulas são mais lentas, do que num 9.º e 12.º ano, onde a fluidez é mais evidente, deste que fomentada pelo professor.

Durante este período, a vivência com um clima de escola e aula diferentes possibilitou-me perceber e entender que existem maneiras de atuar completamente antagónicas de uma escola para outra. O choque com uma realidade diferente fez-me olhar de forma diferente para o conceito de agrupamento ou mesmo pela maneira como os alunos vivem a disciplina, não sendo o seu propósito consensual para os alunos. A sua importância oscila imenso consoante o ano de escolaridade e idade. Com esta experiência dei mais um passo para a minha transformação enquanto professor de Educação Física.

Observação e aprendizagem

Para além de refletirmos sobre o nosso processo de formação, a supervisão pedagógica dentro de um NE é dos pontos mais fortes de um estágio pedagógico desta natureza. Poderemos refletir sobre tudo mas existem acontecimentos que não estão visíveis ao olho de um estagiário, pelo que um outro olhar sobre as tarefas torna-se na peça chave no desenvolvimento do mesmo. Esta supervisão ocorreu em todas as aulas durante o ano letivo, indo ao encontro do que indica Onofre (1996), no qual a “supervisão é uma relação sistemática que implica um contacto frequente entre os seus intervenientes. Supõe também um contacto íntimo porque deve sustentar-se numa proximidade e compreensão profunda entre formador e formando” (p.82).

Sempre entendi a supervisão pedagógica como um importante retorno das atividades decorridas das aulas, mas a sua pertinência dependia da ação da professora orientadora e como a informação era transmitida. Ao início foi difícil saber ouvir e saber aprender com uma pessoa mais experiente, e manter essa relação, mas depois consegui aproveitar, com benefício próprio, essa presença.

Como o nosso NE era caracterizado pela capacidade crítica e entreajuda foi constante as observações feitas após aulas, ajudando-me no melhoramento das minhas capacidades, quer ao nível da condução de aula, quer no planeamento ou avaliação. As dificuldades e estratégias expostas anteriormente são resultado da identificação pelo NE e da minha reflexão individual, sendo impossível identificar certas dificuldades sem o “outro olhar” do NE.

Foram várias as possibilidades de supervisão, nomeadamente para o estímulo da capacidade de reflexão (Onofre, 1996), mas houve algumas que se destacaram ao longo do ano, como a autoscopia, feita após todas as aulas ou unidades de ensino; entrevistas/conferências com a análise em grupo sobre as situações encontrados nas aulas e o estudo autónomo para suportar decisões ou encontrar estratégias de ação. A observação pedagógica tem como principal objetivo estimular o desenvolvimento da capacidade de análise, diagnóstico e prescrição da intervenção pedagógica (Onofre, 1996). Esta observação foi feita das minhas colegas para mim e vice-versa, pelo que a observação das suas aulas foi decisiva para a minha evolução enquanto professor. Os sistemas de observação foram-se modificando consoante aquilo se seria desejável e necessário observar.

Aprendi a observar, mas fundamentalmente aprendi através da observação para que, no futuro, seja um professor com mais qualidade, conseguindo com que os alunos alcancem elevados níveis de aprendizagem. Para isto, Rosenshine e Furst (1971, citado por Carreiro da Costa, 1991) referem que o professor deve possuir algumas características, tais como: Utilizar uma linguagem clara; Manifestar o interesse pela profissão de docente (entusiasmo); Comentar a atividade dos alunos (*feedback*); Utilizar as ideias dos alunos e elogiar a sua atividade; Proporcionar muitas oportunidades de prática aos alunos nas tarefas; Estruturar as tarefas de aprendizagem, Questionar os alunos sobre as atividades de aprendizagem e pesquisar as causas das suas dificuldades durante as aprendizagens.

Direção de turma – dos conselhos à mudança

O professor tem a seu cargo tarefas fora do âmbito da sala de aula mas que estão conectadas à evolução integral do aluno. Nesta perspetiva, Roldão (1995) refere que o diretor de turma (DT) tem várias funções a seu cargo, interligando determinados atores escolares (alunos, professores e pais). A mesma autora refere que apesar da atuação junto dos pais e alunos prevalecer face à atuação junto dos professores, estas duas não podem ser dissociadas. Como reforça Estanqueiro (2012), “o diretor de turma tem de ser um bom líder e revelar capacidade para criar e manter uma boa comunicação com os alunos, com os pais e com outros professores, em articulação com a direção da escola” (p.113).

De todo o meu percurso feito até a data, não tinha dúvidas sobre a importância do DT e do seu papel, mas a verdade é que a minha visão sobre as suas responsabilidades mudou.

Sempre vi, durante este ano, que o seu trabalho como o trabalho que vai além da transmissão de informação. Que foca a formação do aluno, não só enquanto aluno mas fundamentalmente enquanto pessoa. Esta foi uma característica muito particular da DT que me acompanhou e que procurou sempre atualizar os EE sobre a situação escolar dos seus educandos, bem como reunir informação antes das reuniões para os informar também sobre a sua vida social. Foi das tarefas que mais gostei de desempenhar nas atividades que me estavam destinadas, sendo notável a abertura dos pais para a minha presença. Roldão (1995), indica-nos que o aluno é o agente principal de tudo o processos educativo, afirmando:

O professor é o gestor do currículo, o director de turma é o responsável pela gestão da coordenação curricular mas é ao aluno que cabe o papel de regulador de todo o processo. São as características, as necessidades e as potencialidades dos alunos que funcionam como referência central no modo como se organiza e se implementa o desenvolvimento curricular no terreno. (p.8)

Percebendo esta importância, procurei junto da DT entender as várias funções que estavam destinadas a este cargo, sendo que estas passavam por atender os EE, marcar faltas de assiduidade, falar com os alunos, organizar atividades de turma. Tudo desenvolvido durante a hora de atendimento aos EE. Junto a estas funções cabia ao DT, organizar todo o trabalho dentro do grupo de professores, nomeadamente nos conselhos de turma, articulando sempre a informação dos alunos com a dos professores, para chegar aos pais o mais atualizado possível.

Como Roldão (1995) indica, cabe ao DT caracterizar a turma mediante as informações levantadas no início do ano. Assim, e apesar de não ser DT, procedi à caracterização da turma (estudo de turma) – primeira tarefa, que foi realizada com base nas informações recolhidas durante a AI (características comportamentais e de trabalho) e em conversas informais com alguns professores do conselho de turma. Para a sua construção reuni a informação da ficha de caracterização individual geral, a ficha de caracterização individual do GEF e a informação relativa aos testes sociométricos. Tinha como objetivo identificar as características, mas também as particularidades culturais e familiares dos alunos. A esta informação, juntaram-se algumas propostas de trabalho relativas à formação de grupos e a outro tipo de situações, contando sempre com o apoio e ajuda da DT.

Apesar de ter encontrado dificuldades em encontrar um teste sociométrico eficaz, apliquei o teste na hora de direção de turma para os alunos. No entanto com o tratamento de dados posteriores, apenas utilizei quatro perguntas das oito que estavam no teste (sugestão dada

pelo professor orientador). Verifiquei também que poderia ter definido um limite de respostas que os alunos poderiam indicar (ex: três alunos). Estes possíveis reparos facilitaram a ação das minhas colegas visto ter sido o primeiro a aplicá-lo. No futuro, quando realizar um teste desta natureza irei mais preparado.

No que diz respeito a síntese da informação, tive dificuldade em gerir toda a informação das fichas de caracterização, mas acabei por conseguir organizá-la. De facto, uma das mais-valias do meu estudo de turma foi conceção de propostas de trabalho orientadas para a formação de grupos ou trabalho individual, deixando assim uma referência para os professores do conselho de turma. Apesar de ter feito chegar aos professores o meu estudo de turma, deveria ter aproveitado mais o tempo que passei com eles.

Estanqueiro (2012) afirma que o “diretor de turma é o mediador entre a escola e a família”, sendo que para “além de informar os pais, dialoga com eles e pede-lhes colaboração” (p.115). Após as primeiras reuniões percebi que o papel do DT vai muito para além do trabalho administrativo e se existir, realmente, a vontade de ajudar o aluno no meio escolar, o DT torna-se na peça mais importante na ligação entre a escola, o aluno e a sua família. As principais atividades desenvolvidas na direção de turma passaram pela presença em reuniões de DT, conselhos de turma e reuniões com os EE.

A minha ação na direção de turma foi bastante produtiva. A turma, ao longo do ano, não revelou preocupações que levasse a tratamento exaustivo de informação (faltas de assiduidade, participações), sendo realizado o tratamento burocrático normal. A professora que eu coadjuvava sempre mostrou disponibilidade para fazer as mesmas coisas que eu, não colocando em mim todo o trabalho. Com o avançar do ano letivo, comecei a realizar sozinho o trabalho de justificação de faltas. Um facto muito positivo foi ter conseguido estar presente em todas as reuniões com os EE, em horários previamente combinados, e apresentar a minha opinião sobre a situação escolar dos alunos. Curiosamente, foi a própria DT a pedir a minha opinião em quase todos os assuntos. Ainda relativamente às faltas e quando estas aconteciam, procurava compreender o motivo das mesmas junto dos alunos.

Acerca das atividades planeadas na direção de turma, foi-me dada a possibilidade de contribuir para o planeamento de uma visita de estudo e também na sua dinamização.

Os alunos foram o *core* das várias conversas que mantive com a DT. De todos os alunos, salientam-se dois casos muito particulares: um aluno repetente e uma aluna que era originária de outro país, neste caso de língua oficial portuguesa.

O primeiro apresentou, logo no início, dificuldades na maioria das disciplinas mas principalmente falta de comunicação com a turma, visto que mais de metade dos alunos da turma possuía classificações superiores a 14-15 valores. Assim, tentei fomentar o espírito de grupo com a formação de grupos, bem como a sua interação fora da sala de aula.

No segundo caso, a aluna obteve equivalência nos estudos do país de origem para Portugal, estando a meu ver e dos professores da turma, completamente desajustados. Possuía dificuldades em todas as disciplinas, pelo que tentámos contornar essa situação da melhor forma, mas foi em vão. Mais tarde, o EE confessou que a aluna ia mudar novamente de país. Como Estanqueiro (2012) refere, “os bons professores não se preocupam apenas com os resultados académicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa.”

Relativamente ao conselho de turma, e como referi anteriormente, mantive algumas conversas com os professores da turma, mas deveriam ter sido mais regulares.

Ocorreram várias reuniões. A primeira ocorreu com a presença dos representantes dos pais e do delgado da turma, sendo debatidos alguns problemas que a turma vinha a ter, como o comportamento e saber estar na sala de aula. Nas seguintes discutimos as classificações de final de cada período e acertámos decisões que diziam respeito à organização da sala aula – planta. A minha participação nestas reuniões poderia ter sido mais ativa, sendo estabelecido como objetivo melhorar nas reuniões do 2.º período. No final do 3.º período e para a definição das classificações finais, foi-me proposto que conduzisse a reunião final. Salienta-se o fato de me ter sentido realmente um DT. Sabia que o propósito era passar por esta experiência, mas com o desenrolar da reunião senti-me um verdadeiro líder dentro deste grupo de professores (Estanqueiro, 2012).

De um modo geral estou satisfeito com a minha participação na direção de turma. Foi muito importante a informação retirada durante a AI, para que conseguisse informar e trocar ideias com os professores. Tentei ao longo do ano estabelecer uma relação aberta com os alunos para as questões relacionadas com a direção de turma, deixando em cada, um pouco da minha perceção sobre o que é ser aluno. De referir, novamente, a extrema disponibilidade demonstrada pela DT, face à minha presença na direção de turma.

IV. O professor e a escola

História pessoal e atividades desenvolvidas no desporto escolar

A minha história ligada ao DE tem alguns anos, começando por um simples corta-mato no 6.º ano. Apreciador do desporto em geral, sempre fui um apaixonado pelo DE e pela transmissão de conhecimento que ali se fazia. Enquanto aluno participei no basquetebol, voleibol e atletismo. Já que tinha a possibilidade de escolher uma modalidade, fi-lo de acordo com as minhas valências, escolhendo o grupo-equipa de ginástica de grupo. Enquanto aluno, a ginástica nunca foi uma matéria muito valorizada, mas sabia que para ser um profissional completo tinha de optar por ela, orientando-me mais para um desenvolvimento pedagógico do que para preferências pessoais.

No início, o meu desconhecimento sobre a ginástica dificultou a minha ação dentro do grupo-equipa. Apesar disso, sempre manifestei vontade em ajudar em qualquer situação, como por exemplo realizar a marcação das presenças, montagem/arrumos de material ou ajuda manual. Sendo um grupo que já vinha do ano passado e muitos alunos já tinham estado e socializado com as duas professoras, a integração foi difícil por estes não conseguirem disponibilizar abertura total para a minha presença, que apesar de não ser uma característica premeditada, causou-me problemas na minha intervenção. Com o decorrer do ano, tentei de forma progressiva criar uma relação mais próxima com os alunos.

O meu percurso no DE sofreu um desvio decisivo no meu desenvolvimento enquanto professor, nomeadamente na participação em duas classes de ginástica, a ginástica de competição e de formação. Convém lembrar que estava inserido apenas na ginástica de competição, mas com o início do 2.º período e em conversa com o NE, decidimos que deveria, semanalmente, frequentar um treino com a ginástica de competição e outro com a de formação. Existiam diferenças claras entre as duas. Na primeira os erros eram menores e o nível de execução era superior, por outro lado na segunda, os erros apareciam com maior frequência e o nível técnico era mais baixo, necessitando os alunos de mais ajuda. Foi uma forma de melhorar a minha relação com a ginástica dentro da minha própria turma.

As minhas dificuldades no início do ano centraram-se na compreensão de como funcionava o planeamento. Pelo pouco conhecimento sobre ginástica e as metodologias utilizadas fiquei um pouco inibido de falar sobre planeamento com as professoras, mas

progressivamente consegui superar essa postura, não existindo um momento que possa dizer que contribui diariamente para o planeamento. Apesar disto foi visível que o planeamento dos treinos não é diário, ou seja, é relativamente constante visto haver a necessidade dos alunos em consolidarem as habilidades gímnicas, dificultando também este acompanhamento. No entanto, com o iniciar do 2.º período comecei a planear o aquecimento, coincidindo sempre com a presença no grupo de formação, tornando-se a minha única experiência de planeamento.

Com isto comecei também a lecionar o aquecimento, reconhecendo que foi uma boa experiência, ajudando-me também no relacionamento com os alunos. As minhas prioridades durante a primeira parte do ano centraram-se na envolvimento com o grupo-equipa e aumentar o meu conhecimento sobre ajudas manuais e sobre os elementos técnicos realizados nos treinos – Manual de Ajudas (Araújo, 2003). Consegui, com o decorrer do 2.º período, aumentar o meu conhecimento e autonomia nos treinos, bem com aumentar o *feedback* sobre as execuções dos alunos (mais frequente no grupo de formação) e, também como consequência, nas minhas aulas.

A minha coadjuvação na condução do treino de ginástica de grupo pautou-se pela ajuda manual nas habilidades gímnicas. Ao longo do 1.º período mantive um contato muito próximo com as professoras responsáveis pelo DE, para obter *feedback* sobre o que poderia ir fazendo.

As sessões de treino tiveram características muito diferentes entre os três períodos. Durante o 1.º período, os treinos na competição seguiram a mesma estrutura. Numa fase inicial incluía, o aquecimento articular juntamente com corrida, sendo que na sua parte final eram realizados exercícios nos espaldares (abdominal e flexibilidade de pernas). A parte principal do treino iniciava-se com elementos individuais (pino-cambalhota, cambalhota saltada, roda, rodada, pino de cabeça, entre outros). De seguida, o treino era organizado sob a forma de circuito específico e trabalho de duos ou trios. Toda esta parte estava pensada para a aprendizagem e para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Cada aluno teria a oportunidade de as desenvolver consoante as suas limitações e capacidades. Relativamente à parte final, eram realizados exercícios de força (inferior, média e superior) e os habituais alongamentos. No que respeito ao 2.º período, o trabalho focou-se mais na manutenção das capacidades desenvolvidas durante o último período e a iniciação da coreografia para a apresentação na fase local do DE. Para o resto do ano, os treinos centraram-se na estabilização da coreografia.

Ao nível da integração no grupo os problemas deixaram de existir, mas deparei-me com uma situação curiosa. Todos os alunos cumprimentavam as professoras responsáveis e a mim não o faziam. Talvez por não me conhecer ou mesmo por ser homem, mas a verdade é que poucos o faziam. Após falar com as professoras, foi-me sugerido que eu me aproximasse mais dos alunos porque talvez fosse mesmo uma questão de não terem à vontade para isso. Durante o 2.º período consegui integrar-me mais. Apesar deste benefício, e com a integração no grupo da formação, esse relacionamento esfriou um pouco, aproximando-me mais do grupo da formação, do que propriamente do grupo da competição.

Os resultados alcançados foram muito bons. Nas provas de ginástica de grupo, o grupo da competição ficou em 1.º lugar e o grupo da formação em 3.º lugar. Estive presente em todas as competições do DE destinadas à ginástica, bem como em alguns saraus.

Atividades Escolares

As atividades desenvolvidas ao longo do ano, de acordo com o plano anual de atividades do GEF, foram inúmeras. Estas atividades proporcionaram-me momentos gratificantes, quer ao nível do planeamento das atividades, quer da relação mais informal com os professores e alunos.

No mini-challenger realizado no 1.º período, não tive uma participação direta no planeamento ou organização das tarefas devido à incompatibilidade de horário com as tarefas da faculdade. Apesar disso contribuí diretamente no decorrer da prova, ajudando na instrução das provas e na prática.

No torneio de voleibol participei integralmente na organização e no planeamento. Nos dias que antecederam o torneio houve a necessidade de o promover e de organizar as equipas inscritas (participaram cerca de 400 alunos), bem como elaborar e afixar os calendários dos jogos. No dia do torneio foi-me atribuída outra função: coordenar, com a coadjuvação do professor, o torneio do 7.º ano. Adorei a experiência.

Já com o decorrer o 2.º e 3.º período, foram realizadas diversas atividades, entre as quais, o corta-mato da escola, o torneio de basquetebol 3x3, de badminton e de futebol. Importante referir que as funções que desempenhei foram idênticas ao torneio do 1.º período. Gostei em particular do basquetebol porque me permitiu acompanhar as equipas

vencedoras do torneio da escola à fase local do torneio 3x3 Compal Air e também à fase regional.

Seguidamente, irei esmiuçar duas atividades – “Trilhos de Sintra” e “Percurso do 1.º Ciclo” – desenvolvidas pelo nosso NE, nomeadamente pelos três professores estagiários. Falarei no plural visto terem sido atividades pensadas e organizadas pelos três professores estagiários.

Trilhos de Sintra

A ideia de realizar uma visita de estudo em trilhos pedestres surgiu da necessidade de estimular e antecipar os processos de autonomização dos alunos no controlo da sua prática de atividade física. Sendo esta uma finalidade da disciplina de Educação Física, foi pertinente desenvolver uma atividade que cumprisse os seguintes objetivos: fornecer aos alunos ferramentas que permitam uma prática autónoma de atividade física; envolver os alunos na organização e dinamização de um momento de atividade física extraescolar; promover o trabalho em equipa e promover o contato com a natureza.

Uma vez definidos os objetivos para a visita de estudo, procurámos uma forma estimulante de os desenvolver. Considerámos que os fatores sociais e culturais teriam grande peso no envolvimento e empenho dos alunos na atividade e por isso optámos por realizar a atividade em pequenos grupos, misturando alunos de diferentes turmas, no Parque Natural de Sintra, uma região de grande interesse cultural. Participaram nesta atividade as três turmas de 10.º ano da ESJGF atribuídas aos professores estagiários.

No sentido de aumentar o envolvimento dos alunos e fornecer ferramentas que lhes permitissem dinamizar um momento de atividade física em qualquer fase da sua vida, decidimos que cada turma teria uma tarefa pré, durante ou pós atividade. Considerando também o envolvimento tecnológico, de hoje em dia, em que os adolescentes se encontram, procurámos estimulá-los neste contato com a natureza, mas não renunciando às potencialidades das novas tecnologias. Assim, incentivámos os alunos a descarregar para os seus *smartphones* uma aplicação de controlo da velocidade, distância e percurso realizado pelo grupo.

Numa análise global, considerámos que a atividade foi adequada e desenvolvida com sucesso, tendo sido alcançados os principais objetivos a que se propôs. Conseguimos o envolvimento dos alunos nos aspetos organizacionais e de dinamização, surgindo estes orgulhosos do trabalho realizado. Conseguimos também executar o percurso mostrando

aos alunos uma maneira diferente de conjugar exercício físico intenso, como ficou evidente pelo cansaço, com momentos de convívio e turismo.

Para avaliar a atividade foi solicitado aos alunos que preenchessem uma ficha de avaliação. Desses resultados, destaca-se que a grande maioria dos alunos gostou de participar na atividade e sentiu que fez parte da sua preparação e dinamização. Os alunos reconheceram que essa preparação promoveu o trabalho em equipa e apreciaram o contato com a natureza. Grande parte dos alunos considerou ser capaz de preparar uma atividade física extraescolar e gostaria de voltar a fazer um trilho pedestre. É importante referir que uma aluna repetiu o trilho com os seus amigos, mostrando a concretização dos objetivos iniciais.

Como dificuldade encontrada, destacou-se pela negativa a falta de disponibilidade dos professores das várias turmas no acompanhamento da atividade. Um professor numa escola nunca age sozinho, deve sempre procurar ajuda para conseguir atingir determinados objetivos, mas quando essa ajuda não existe é difícil fornecer aos alunos todos os objetivos que seriam desejados. Como futuro professor terei de compreender a importância desta solidariedade profissional.

Semana de Educação Física

A elaboração desta atividade vem compreendida no plano anual de atividades do GEF com intuito de promover e envolver os alunos e professores do 1.º ciclo na aprendizagem e leção da Educação Física. Este percurso é uma possibilidade para os alunos experienciarem diferentes habilidades motoras num contexto escolar e material diferente.

A preparação desta atividade foi feita em articulação com a coordenadora do 1.º ciclo, a coordenadora do GEF da ESJGF, a professora orientadora e nós os três. Em articulação, decidiu-se desenvolver um percurso de habilidades e jogos pré-desportivos/lúdicos planeados em função do currículo proposto pelo GEF para a leção da Expressão e Educação Física e Motora no 1.º ciclo. Importa referir que as atividades estavam em consonância com o programa curricular estabelecido para o ciclo referido.

Para o 1.º e 2.º ano, o percurso incidiu sobre o bloco 1 (perícias e manipulações) e o bloco 2 (deslocamentos e equilíbrios), respetivamente. O percurso do 3.º e 4.º ano incidiu sobre o bloco 3 com objetivos respetivos à ginástica, nomeadamente a cambalhota à frente, e os jogos (bloco 4).

Considerámos que, no geral, a atividade realizada foi adequada às capacidades dos alunos, permitindo-lhes desafiar e conhecer as suas capacidades motoras. O *feedback* dos alunos, auxiliares e professores foi bastante positivo. A maioria dos alunos gostou da experiência e até existiram bastantes apelos às suas professoras para fazerem este tipo de atividades nas aulas.

Estas atividades diferenciadas visaram o desenvolvimento de diversas capacidades motoras favorecendo outro tipo de comportamentos. Saraiva e Rodrigues (2012), no seu estudo sobre a relação entre o desenvolvimento motor da criança e os resultados académicos, reforçam a ideia de que “a existência de um nível superior de qualquer fator do desenvolvimento motor se encontra direta e inquestionavelmente relacionado com a construção de um melhor estado de saúde atual e futura” (p.60). A escola deve proporcionar um desenvolvimento holístico a todos os alunos.

Sabendo que o objetivo principal deste dia seria proporcionar experiências motoras diferentes aos alunos do 1.º ciclo e promover um maior contato com os conteúdos, considerámos que a atividade foi um sucesso. Importa realçar a proveitosa articulação das atividades com o programa curricular de cada ano de escolaridade.

Projeto de investigação-ação

A razão da nossa existência, enquanto professores, deve ser canalizada para os alunos. A Educação Física, uma disciplina particular, deve ser completada em todos os currículos dos vários ciclos e com atribuição horária adequada, não se verificando o último caso. Face a isto, compreender a opinião dos pais e filhos sobre a importância da Educação Física, para o desenvolvimento da mesma, tornou-se numa missão. A falta de empenho e investimento na disciplina foram, no geral, as opiniões dadas pelos professores do GEF, através das conversas informais que mantivemos com eles, tornando mais motivador este desafio.

Nos dias de hoje, a disciplina de Educação Física assume um papel pouco consistente na formação das crianças e jovens. Se a encontramos como disciplina formalmente consagrada no currículo, ou seja, considera-se que sem esta a educação das crianças e jovens portugueses é incompleta visto não estarem no máximo das suas potencialidades de desenvolvimento como indivíduos (Onofre, 1996).

Tendo ou não conhecimento das implicações educativas destas decisões políticas, grande parte dos alunos da ESJGF parece ter aderido a esta onda de desinteresse pela disciplina de Educação Física, resultando numa conceção intelectualista da educação das crianças e jovens, diminuidora do valor das aprendizagens no domínio das atividades físicas e desportivas e do desenvolvimento de hábitos de promoção e manutenção da aptidão física (Onofre, 1996).

O confronto com esta nova realidade educativa tem vindo a ser tema de discussão nas reuniões e conferências curriculares do GEF da ESJGF, no sentido de encontrar estratégias de remediação do problema. Contudo, estas novas medidas políticas e a adesão significativa da comunidade educativa às mesmas parecem colocar o professor de Educação Física numa situação verdadeiramente redutora, dificultando a valorização da disciplina.

Dentro deste prisma, surgiu a necessidade de estudar a opinião da comunidade escolar da ESJGF acerca da Educação Física. É necessário perceber as razões atribuídas a esta importância, qual a sua natureza e a justificação das respostas (Bailey, Amour, Kirk, Jess, Pickup & Sandford, 2009). Assim, considerámos importante questionar pais e alunos sobre o contributo da Educação Física nas diferentes dimensões do desenvolvimento dos alunos: desenvolvimento social, psicológico, cognitivo e motor (Bailey et al., 2009) bem como o propósito central da disciplina que a torna relevante na perspetiva dos respondentes.

Os resultados alcançados mostram que pais e alunos concordam com o contributo da Educação Física no desenvolvimento das quatro dimensões, nomeadamente para o desenvolvimento motor, 92,9% e 93%, respetivamente. Apesar disso, ambos possuem dificuldades em fornecer exemplos concretos sobre o desenvolvimento cognitivo e psicológico. Esta dificuldade na distinção dos domínios dos benefícios e competências que lhes são adjacentes é referida por Bailey et al. (2009), ao mencionar a sobreposição de domínios existentes entre as competências afetivas, psicológicas e sociais.

Os pais e alunos da ESJGF consideram que a promoção de estilos de vida saudáveis e duradouros no tempo e o aperfeiçoamento das técnicas desportivas como os principais propósitos da disciplina, mostrando compreender as finalidades enunciadas pelo ME. Consideraram, ainda, que a disciplina serve para promover a descontração e o divertimento, evidenciando o seu carácter lúdico. Contudo, é também interessante que a comunidade escolar reconheça nesse mesmo clima, situações propícias a um desenvolvimento eclético, nomeadamente a promoção do desenvolvimento de capacidades sociais, de respeito e de autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Este esclarecimento poderia não só desviar os olhares sobre a Educação Física como “disciplina de recreio”, mas também ajudar à compreensão do seu potencial e relevância no desenvolvimento integral do aluno.

A consciencialização sobre os propósitos da disciplina vai aumentando com a idade dos alunos, acreditando-se na mudança de mentalidades em idades mais precoces. Porém o seu comportamento durante as aulas tende a manter-se igual, desinvestimento e despreocupação. Os professores devem estar atentos a estes dados, procurando estimular os alunos à participação e interesse pelos benefícios próprios das aprendizagens promovidas pela Educação Física e não só pelo contributo para a classificação ou média final.

Primeiramente, é necessário trabalhar junto da comunidade escolar para distinguir os vários benefícios educacionais. Uma maneira de trabalhar estes temas passará por, ao longo das aulas, os professores incluírem nos seus planeamentos momentos de instrução sobre as diferentes capacidades que determinada tarefa desenvolve. Promover uma melhor compreensão do carácter eclético da Educação Física irá também ajudar a combater o fraco estatuto que lhe é atribuído, como vemos pelo lugar em que surge a Educação Física quando comparada com as restantes disciplinas. É importante afirmar o valor da Educação Física por si só e não por comparação com outras disciplinas, dando valor aos seus propósitos.

Uma vez assumido este reconhecimento pela maioria dos pais e alunos urge trabalhar as questões de prioridade dada à disciplina, procurando melhorar a compreensão acerca dos seus benefícios no desenvolvimento da pessoa como um todo e, conseqüentemente, confirmando sem premissas a importância da sua presença no currículo dos alunos.

Com os resultados em mão, tínhamos a tarefa de apresentá-los à comunidade escolar. Assim, desenvolvemos em conjunto com a associação de pais da ESJGF, a sessão de apresentação dos resultados no nosso estudo, denominado “Benefícios Educacionais da Educação Física. Realizou-se no evento “Café com Palavras” da referida associação.

Sabendo que seria difícil cativar toda a comunidade escolar para este evento, decidimos unir esforços na sua divulgação. Poucos pais e alunos aderiram, mas a avaliação da sessão (8.4) feita numa escala de 0 a 10, demonstrou que foi um sucesso. Foi graças à presença de figuras incontornáveis ligadas a evolução da Educação Física no nosso país, que a nossa apresentação e estudo fez todo o sentido. Como já referi, não devemos colocar

a Educação Física num pedestal, acima de todas as outras, mas também não devemos deixá-la à deriva.

V. Reflexão final

A escola assume-se como a instituição que proporciona a principal, e para muitas crianças e jovens a única, oportunidade de acederem a um ensino de qualidade do desporto e das restantes atividades físicas. Ideologicamente a disciplina de educação Física deverá ser entendida como um projeto de inovação e transformação cultural que tem por finalidade dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, e prolongada na cultura do movimento e ao longo de toda a vida. (Marques, Martins & Santos, 2012, p.70)

Dentro da perspetiva anterior, todo o trabalho ao longo do ano foi orientado tendo como base o modelo educacional, parecendo-me o mais ajustável às características da disciplina. Sendo este um relatório sobre os processos de formação pedagógica em Educação Física, não posso deixar de fazer referência a esse modelo e também a importância que deve ter na “educação eclética de cada aluno, (...) para que cada aluno desenvolva plenamente as suas potencialidades, adquirindo competências (...) e gostos pelas atividades físicas e desportivas” (Marques, Martins & Santos, 2012, p.69). Procurei com as minhas práticas educativas e sabendo que estava num ano de estágio, desenvolver-me mas não prejudicar o desenvolvimento dos alunos.

A superação através da reflexão foi a principal característica que se evidenciou ao longo do ano. As dificuldades apresentadas nos capítulos anteriores fizeram de mim melhor profissional durante este processo formativo. Mas quais as situações ou as pessoas que posso identificar como tendo contribuído para o meu desenvolvimento? A resposta a esta pergunta é vasta, mas evidenciaram-se várias situações ou pessoas.

Só refletindo sobre as minhas ações, opiniões e decisões, é que consegui superar os obstáculos ao longo do ano. Sabendo que a lecionação desta disciplina foi, este ano, apenas uma experiência, tenho a noção de que a verdadeira evolução profissional virá nos próximos anos. O estágio pedagógico ajudou-me na criação e no desenvolvimento de certas características inerentes a esta profissão como a condução de uma aula ou reuniões com EE, mas só com a real prática docente é que poderei crescer muito mais enquanto professor. A capacidade de diálogo dos professores do GEF da ESJGF foi notável, sendo revelador de que com a experiência também podem acontecer erros, mas se mantivermos uma capacidade de reflexão regular, independentemente disso, a ação pedagógica mais correta é sempre alcançável.

Ao planejar as tarefas de aprendizagem, senti que era composta por muitas variáveis, objetivo, espaço, alunos mais e menos hábeis, recursos, enfim tanta coisa. Partindo de um ponto inicial e com a ajuda da minha formação inicial, procurei entender os comentários dos meus orientadores e colocar em prática os *feedbacks* dados, tendo sempre como pensamento, o aumento das minhas capacidades. As tarefas de organização, condução de ensino ou avaliação foram desenvolvidas e colocadas em prática, muitas vezes, pela tentativa e erro. Com reflexão e aconselhamentos consegui suprimir algumas dificuldades encontradas, como a longa instrução, o posicionamento dentro da aula ou a avaliação formativa. Sei que a experiência e a formação contínua serão o pilar na minha vida profissional nesta disciplina, ajudando a minimizar sempre as dificuldades encontradas neste caminho. Consegui entender que as dificuldades nunca acabam.

Não basta refletir sozinho, um NE ajuda a que os professores menos experientes consigam aumentar a sua capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino através da supervisão pedagógica (Onofre, 1996). Este sentimento preencheu-me ao longo do ano. Só com um grupo de trabalho desta natureza ou mesmo com um GEF, conseguiremos ganhar a Educação Física dentro sala de aula, mas também fora dela (Brás & Monteiro, 1998).

A ação do professor dentro da comunidade escolar é muito mais vasta do que eu sentia no início do estágio. Intervir junto dos alunos é uma característica que deve estar inerente a todos os professores, de maneira formal ou informal, devendo os professores estar presentes na vida do aluno e “viver” a escola. Aproveitei tanto, mas queria ter aproveitado mais ainda, aprendi com a escola e, fundamentalmente, aprendi com os alunos.

As atividades de DE tiveram um significado muito grande para mim, como referi anteriormente, mas sinto preocupação com o panorama encontrado e vivenciado (de alguma forma) em algumas modalidades. Quando falamos em DE devemos incluir objetivos sociais e pedagógicos, visto o propósito do desporto escolar passar largamente o rendimento desportivo (Marques, Pereira & Batista, 2013). Numa perspetiva alargada e fora do âmbito do meu grupo-equipa, os alunos da ESJGF poderiam aproveitar mais esta oferta escolar, não por ser gratuito mas sim por trazer inegáveis mais-valias ao ser humano. Imaginando uma escola com mil alunos, como é possível “deixar de fora” 900? Após este desabafo sobre o DE, destaco a importância do grupo-equipa de ginástica de solo na minha formação. Não imaginava aprender tanto sobre ginástica de solo, quer com montagem de coreografias ou técnica individual. A minha ligação por esta modalidade nunca existiu mas este ano possibilitou uma mudança de mentalidade, tornando mais ricas as minhas valências.

De uma forma sincera e sem possuir um conhecimento alargado sobre a prática de DE no nosso país, penso que poderíamos possuir nas escolas mais praticantes destas atividades escolares, simplesmente pela aproximação pedagógica que existe dos professores de Educação Física aos alunos.

A experiência com os ciclos mais baixos, permitiu-me vivenciar e entender a importância de um currículo bem articulado. Para além disso, a aplicação das práticas pedagógicas têm de ser, forçosamente, diferentes. Possuindo nesta fase da minha vida esse sentimento, sei que o futuro das crianças depende largamente do que o professor desenvolver. Estanqueiro (2012) revela esse sentimento, afirmando que os educadores que lançarem boas sementes colherão bons frutos.

Em suma, foi um ano que mudou a minha perspetiva sobre a Educação Física, sobre o professor e sobre a escola. Foi um ano de aprendizagens.

VI. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Benfica (2011/2012). Projeto Educativo de Escola. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas de Benfica (2013). Protocolo de avaliação – Grupo de Educação Física. Documento não publicado.
- Araújo, C. (2003). *Manual de ajudas em ginástica*. Edições: ULBRA.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física: um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24 (1), 1-27.
- Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Explicitação de Critérios-exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. *IIE (Ed.). Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 9-21.
- Brás, J., & Monteiro, J. E. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15 (86), 1-12.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*. 4 (1), 9-27.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., & Pestana, C. Formação de professores de educação física. Concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH, 9-36.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – breve análise de práticas correntes de avaliação. In *Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica, 35-42.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61-80.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na Educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*, 42 (147), 900-919.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16 (2), 207-223.
- Jornal Público (2014). Ranking de Escolas. Consultado a 9 de Outubro de 2014, em <http://www.publico.pt/rankings-das-escolas/2013/secundario>
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa: Lidel.
- Macedo, B. (1991). Projecto Educativo de Escola – do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4 (2-3), 128-139.
- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspetivas. Implicações práticas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 63-72.

- Marques da Costa, A. C. (1994). O percurso profissional em Educação Física – venturas e desventuras. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 9, 71-81.
- Marques, P., Pereira, A., & Batista, P. (2013). O desporto em contexto escolar e o desenvolvimento de competências sociais: Revisão sistemática da produção académica em Portugal e a nível internacional. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 81-90.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In Faculdade de Motricidade Humana, *Pedagogia do Desporto* (pp.39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física - 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). Programa de Expressão Físico-Motora. – 1º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition of Teaching Physical Education*;
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., & Pestana, C. Formação de professores de educação física. Concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH, 75-118.
- Onofre, M. (1996a). Educação Física sem avaliação: uma perversão consciente? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 51-59.
- Roldão, M. (1995). O director de turma e a gestão curricular. – *Cadernos de organização e gestão escolar*. Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Faculdade de Motricidade Humana, *Pedagogia do Desporto* (pp.69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Saraiva, J., & Rodrigues, L. (2012). Relação entre sucesso motor e o resultado escolar de crianças no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 51-61.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. 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 Compostela, Vigo y A Coruña. 29/6 a 1/7. Pontevedra, 1159-1170.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 126 — 2 de julho de 2012. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>