



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## **Relatório Final de Estágio Pedagógico**

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

**Orientador:** Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

**Júri:**

**Presidente**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Vogais**

Doutor António José Mendes Rodrigues

Professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Catarina Isabel Lima Santos**

**2020**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



**Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, 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 Básica Eugénio dos Santos sob a supervisão do  
Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro e da Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca  
Jardim, no ano letivo de 2018/2019.

Catarina Isabel Lima Santos

**2020**

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Manuela Jardim pelo constante acompanhamento, disponibilidade e transmissão de conhecimentos que tanto me fez crescer a nível pessoal e profissional.

Ao professor Nuno Ferro pelas suas críticas construtivas e pela ajuda na expansão do meu pensamento acerca das aprendizagens.

Aos professores do Grupo de Educação Física da Escola Básica Eugénio dos Santos que sempre se disponibilizaram a ajudar.

À professora Filomena Miranda que me mostrou o que é ser um diretor de turma de excelência e que sempre esteve disponível para me ensinar, como para me dizer uma palavra amiga e de incentivo nesta jornada exigente que é o estágio pedagógico.

Aos meus amigos e colegas de estágio, Mariana e João, que comigo viveram e partilharam diversas experiências e tornaram esta mais rica e positiva. Um apreço especial à Mariana que me acompanhou em todos os momentos de frustração, dando sempre uma palavra amiga.

À Andreia que tantos fins de semana passou comigo a realizar os trabalhos, tendo sempre disponibilidade para me apoiar em todos os momentos.

Aos meus pais, por apoiarem as minhas escolhas e por, apesar de estarem longe, fazerem-me sentir que estão perto.

Aos meus irmãos e às minhas cunhadas, que sempre manifestaram apoio e procuraram estar comigo em todas as oportunidades.

À minha querida sobrinha, que tantas alegrias me dá todos os dias.

Ao meu noivo, o pilar da minha vida, aquele que está sempre perto e que, ao longo desta jornada, foi fundamental.

À família do meu noivo, uma segunda família, que sempre me deu conforto e sempre se disponibilizou para me ajudar.

Por fim, aos meus alunos que me permitiram ensiná-los enquanto eu aprendia. Espero ter tido impacto em cada um deles.

## RESUMO

O Estágio Pedagógico é um momento fulcral da formação, onde somos confrontados e integrados no contexto profissional e entramos no contexto real do ensino. Neste relatório, pretendo transmitir a experiência real, do início ao fim, expondo os pontos mais críticos, como o início, que acarretou algumas dificuldades, levando à procura de conhecimentos novos e complementares àqueles que já tinha adquirido durante a minha formação. Os conhecimentos que adquiri durante o meu trajeto de formação foram um pilar em todo o percurso de estágio e ganharam outra dimensão quando se aliaram à prática, sendo muitas vezes necessária a investigação e leitura suplementar, de forma a elevar a qualidade do meu ensino. O facto de o estágio pedagógico nos dar a oportunidade de ser um elemento ativo da comunidade escolar, dá-nos uma experiência muito mais rica, dentro e fora do contexto de aula, permitindo integrar na dinâmica escolar e melhorar a nossa intervenção.

**Palavras Chave:** Estágio Pedagógico; Formação Inicial; Educação Física; Avaliação; Planeamento; Intervenção Pedagógica; Escola; Processo de Ensino Aprendizagem; Organização; Reflexão.

## ABSTRACT

The Internship Report is a focal point of the educational process, where we are integrated in the professional context of teaching. In this Internship Report, I pretend to transmit my real experience, from the beginning to the end, exposing the most critical points, like the beginning, which brought unexpected difficulties, forcing me to search for new and complementary knowledges to the ones I had been acquiring throughout my academic training. My academic education was essential during my path through the internship and won another dimension when allied to the real world of practice, often being necessary the demand for investigation, to raise the quality of my teaching. The fact that the internship report gives us the opportunity to be an active element of the school community, is critical because it gives us, a richer experience, inside and outside the classroom context, entering the school dynamics and improving our intervention.

**Keywords:** Internship Report; Initial formation; Physical Education; Evaluation; Planning; Pedagogical Intervention; School; Teaching and Learning Process; Organization; Reflection.

### **Lista de abreviaturas e/ou siglas**

EF – Educação Física

GA – Ginásio A

GB – Ginásio B

GB – Ginásio C

PP – Pátio Principal

PS – Pátio Superior

AERDL – Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

EBES – Escola Básica Eugénio dos Santos

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

AI – Avaliação Inicial

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

DT – Diretor de Turma

PCT – Plano Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

EVT – Educação Visual e Tecnológica

EM – Educação Musical

DE – Desporto Escolar

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Socialização antecipatória e formação inicial .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Uma escola dentro de um agrupamento .....</b>	<b>7</b>
2.1. Recursos Humanos .....	8
2.2. Recursos espaciais, materiais e temporais .....	8
<b>3. O papel de um professor .....</b>	<b>11</b>
3.1. A Turma.....	11
3.2. Núcleo de Desporto Escolar .....	12
3.3. Grupo de Educação Física .....	13
3.4. Núcleo de estágio .....	15
3.5. O diretor de turma.....	16
<b>4. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem.....</b>	<b>18</b>
4.1. As relações professor-aluno .....	18
4.2. Planeamento e organização .....	19
4.3. Avaliação .....	26
4.4. Condução do ensino.....	30
<b>5. Intervenção na escola .....</b>	<b>34</b>
5.1. A intervenção do 1º ao 3º ciclo .....	36
<b>6. Inovação e investigação pedagógica .....</b>	<b>37</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>42</b>

## **INTRODUÇÃO**

Este relatório é o culminar de uma etapa de formação e o início da vida profissional que se seguirá. O estágio pedagógico é uma condição imprescindível para a habilitação profissional e o acesso à carreira docente e este relatório refletirá o desenvolvimento pessoal e académico que se sucedeu ao longo da formação inicial.

Irei descrever e refletir sobre as diferentes etapas do estágio e o impacto que essas tiveram no meu desenvolvimento pois são questões centrais deste estágio. O confronto com o contexto real foi difícil, com inúmeras dificuldades e é árdua a tarefa de traduzir essa experiência em pequenos relatos que serão transmitidos neste relatório.

Tentarei transmitir a experiência e os conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo na Escola Básica Eugénio dos Santos segundo a minha visão, expondo as complexidades deste processo de formação. A sua organização consistirá numa exposição e descrição dos acontecimentos, acompanhada por uma análise reflexiva e análise crítica.

Reforço que este processo de desenvolvimento profissional não é um trabalho autónomo, pelo que fortaleço a importância da supervisão pedagógica, dos colegas do núcleo de estágio e de todos aqueles que, de uma forma mais ou menos expressiva, participaram neste processo de crescimento e aprendizagem.

## **1. Socialização antecipatória e formação inicial**

Durante a minha infância e adolescência, sempre tive um gosto especial pelo desporto e, conseqüentemente, o gosto pelo ensino deste. Por esse motivo, e de forma a ter a possibilidade de ingressar no Ensino Superior num curso de desporto, a minha escolha pela área das Ciências e Tecnologias foi óbvia. Sendo eu proveniente de um meio pequeno onde não se pratica um vasto leque de modalidades, devido ao baixo número de habitantes e à influência social que leva a que o desporto privilegiado seja o futebol e num número mais reduzido o andebol e o voleibol, o gosto pela EF desenvolveu-se pois sempre me deu a possibilidade de ter contacto com outras modalidades não habituais no meu meio.

O ingresso na Faculdade de Motricidade Humana foi a minha primeira escolha, mas não foi uma escolha fácil devido à pressão exterior e da família por ter um mercado saturado e por, nalguns casos, olharem para a EF como uma disciplina com pouco reconhecimento.

Após o ingresso, e com a perceção do que era o curso de Ciências do Desporto, tornou-se mais fácil explicar às pessoas ao meu redor a importância desta área. Também para mim foi um choque de realidade a carga letiva do primeiro ano, conciliada com a vida doméstica de um estudante deslocado que despendia cerca de três horas diárias nas deslocações entre a casa e a faculdade. Este revelou-se um ano de crescimento pessoal e de crescimento académico, com novas dificuldades a surgirem e a terem de ser superadas.

Apesar de a licenciatura em Ciências do Desporto abrir um vasto leque de opções profissionais e muitos colegas que optaram por essas vertentes, e que podiam ser um incentivo para as seguir, não me motivaram a segui-las. Realçaram o gosto especial pelas disciplinas de pedagogia, desenvolvimento curricular e atividade física no jovem, disciplinas que remetem para o ensino da EF.

Ingressando, então, no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, o primeiro ano envolveu muito trabalho coletivo, trabalhando com diversas pessoas com outras experiências de formação inicial e com diferentes modos de trabalhar que elevam o nosso conhecimento, pois exigem de nós a capacidade de discutir e conciliar distintos pontos de vista.

No final do primeiro ano do mestrado foi o momento de escolher as escolas de estágio e, no meu caso, a escolha baseou-se na proximidade geográfica da escola em relação ao local da minha residência, não só pela facilidade de deslocação, mas também pela

comunidade escolar que esperava encontrar. A escolha recaiu sobre a Escola Básica Eugénio dos Santos em Alvalade.

## **2. Uma escola dentro de um agrupamento**

A Escola Básica Eugénio dos Santos integra-se no Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (AERDL) criado em 2013 (Projeto Educativo AERDL). Esta situa-se na Freguesia de Alvalade, tal como as restantes escolas pertencentes ao agrupamento, sendo este agrupamento constituído por um total de 6 escolas que são geograficamente próximas. A Escola Secundária Rainha Dona Leonor, sede do agrupamento, com 3º ciclo e secundário, a Escola Básica Eugénio dos Santos com 2º e 3º ciclo e a EB1 dos Coruchéus, a EB1 Bairro de São Miguel, a EB1 Dona Estefânia/ Hospital e a EB1/JI Santo António com ensino primário. Os diversos ciclos de ensino que existem no agrupamento de escolas permitem uma continuidade do ensino dos alunos.

A integração de várias escolas num agrupamento estabelece um “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” como é DR nº10/99 de 21 de julho, permitindo às escolas tomarem decisões tendo em conta o contexto em que estão inseridas e os professores não têm apenas a função de transmitir aprendizagens, participando nos cargos de gestão. Ao conselho de docentes e ao departamento curricular são atribuídas essas competências bem como as afixadas no regulamento interno, como se lê no DR nº10/99 de 21 de julho. A autonomia dos estabelecimentos de ensino é ainda reforçada pela elaboração de um projeto educativo (Barroso, 1992) pois este permite a orientação e estruturação da atividade escolar, delineando objetivos e metas num horizonte temporal de três anos, com a participação da comunidade escolar e a sua identidade é dada a conhecer ao público.

O DL nº 126 de julho de 2012, artigo 9º, apresenta o Projeto educativo como o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa e o Regulamento interno como o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico- pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Torna-se assim,

um meio de transmitir os propósitos e objetivos do agrupamento para a comunidade escolar e a nós, estagiários, permite-nos conhecer o meio onde estaremos inseridos.

## **2.1. Recursos Humanos**

O AERDL é formado por 221 professores a lecionar as diferentes disciplinas, sendo 13 os professores que constituem o GEF do 2º e 3º ciclo e secundário. O corpo não docente é constituído por um total de 56 assistentes operacionais, 11 elementos dos serviços administrativos e 2 elementos dos serviços de Psicologia e Orientação. De acordo com o Projeto Educativo (2015), O grupo discente é formado por 3305 alunos, sendo 1038 pertencentes à Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES). É essencial ter este conhecimento pois não vamos trabalhar com um grupo restrito de pessoas da EBES, o nosso trabalho exige uma componente social, um grupo alargado de pessoas, não só nesta escola, mas em todas as escolas do agrupamento e, por vezes, com representantes da autarquia. Tendo em conta a dinâmica escolar, o contacto e a vivência é mais frequente com a comunidade da escola onde nos inserimos e, na minha opinião, todas as relações são importantes, mas há que reforçar aquelas com que lidamos diariamente e que, tendo impacto direto ou indireto, podem potenciar o nosso trabalho. Um exemplo, é dos assistentes operacionais que preparam o material para as aulas de EF e que fazem a limpeza e manutenção dos espaços de EF. A comunicação e a entreaajuda que podemos ter com estes é essencial pois, como já referi, tem impacto direto no nosso trabalho e pode contribuir para um bom clima na escola. Por exemplo, no fim de cada período letivo, os colchões de ginástica são retirados para se fazer uma limpeza geral, se eu for a última pessoa a dar a aula de ginástica, posso deixá-los já preparados, não tendo repercussões no meu trabalho e ajudando o trabalho de outra pessoa.

## **2.2. Recursos espaciais, materiais e temporais**

Em relação ao espaço físico, a EBES é constituída por três grandes edifícios. O edifício principal onde se situa o maior número de salas de aula, os serviços administrativos, a direção, a biblioteca e uma sala de professores, um segundo edifício que alberga um ginásio de EF e salas de aulas para disciplinas específicas como Educação Visual e Tecnológica (EVT) ou Educação Musical (EM) e um outro que contém dois ginásios de Educação Física (EF), uma sala de ténis de mesa, um gabinete de EF, balneários, o bar e a cantina. Para além destes espaços interiores, a escola tem espaço exterior onde se

situam dois espaços de EF, o espaço de recreio e um parque de estacionamento. Toda a escola está delimitada por uma vedação, não permitindo a passagem dos alunos para o espaço exterior à escola.

Num primeiro momento do estágio, foi-nos dado a conhecer todo o espaço físico da escola, com especial ênfase nos espaços de EF onde era necessário realizar uma análise prévia ao início do planeamento das aulas. O prévio conhecimento sobre os espaços dedicados à lecionação das aulas permitiu encontrar as soluções que estes permitem e procurar diferentes estratégias para as aulas em cada espaço. Tendo em conta que existem 3 espaços principais, Ginásio A (GA), Pátio Principal (PP) e Pátio Superior (PS), e dois desses, PP e PS, são exteriores, havia a necessidade de planear sempre uma aula alternativa caso as condições meteorológicas não permitissem aulas naqueles espaços. Os espaços alternativos são o Ginásio B (GB) e C (GC). Paralelamente, tivemos conhecimento do *roulement* (Anexo 1) que é utilizado na escola e do inventário de material existente na escola. Cada turma tem 3 períodos de 45 minutos de aula por semana e em cada período passa por um espaço: GA, PP ou PS. O GC pode ser utilizado quando a turma está no PS e o GB pode ser utilizado quando a turma está no PP. Dois períodos de 45 minutos são seguidos, perfazendo uma aula de 90 minutos em que mudamos de espaço. Esta mudança implica organização, quer da turma, quer do material para que não seja perdido muito tempo de aula nesta troca. Assim, é necessário planear o tempo para recolher e arrumar o material do 1º período da aula e designar alunos para recolher o material para o 2º período de aula. Desta forma, fico livre para dar instruções sobre o local onde pôr o material e colocar a folha de distribuição e organização dos grupos no espaço de aula, de modo a que os alunos vejam e vistam os coletes ainda antes de começar a instrução inicial. A primeira perceção que tive sobre esta mudança de espaço, foi a de que se iria perder muito tempo útil de aula, pois implica montagem e desmontagem de material e a deslocação dos alunos para outro espaço e que seria mais viável 90 minutos num só local. Ao longo das aulas e com a experiência adquirida, alterei a ideia que tinha, porque, ao fazer uma boa distribuição de tarefas pelos alunos e gerir a colocação do material, a perda de tempo útil de aula não é significativa e a motivação que os alunos demonstravam por mudarem de espaço e mudarem de matérias é uma vantagem. Esta escola já utilizava esta distribuição de 45 minutos em cada espaço e por isso a minha experiência pode ter sido enviesada, pois os alunos já tinham essa rotina e se iniciasse esse processo numa escola diferente a experiência podia ser diferente.

Conhecer bem os espaços e as suas potencialidades trazem vantagens no momento do planeamento e no momento da aula, permitindo ao professor explorar diferentes formas de utilização. Numa primeira etapa, é especialmente importante incluir no planeamento uma aula alternativa para os espaços alternativos, espaços com menor dimensão, para o caso de não ser possível colocar em prática o plano inicial. Assim, o professor garante que o material estará preparado, bem como a organização e instrução planeadas e estudadas, dando a este as condições necessárias à transmissão das aprendizagens aos alunos.

Os espaços são polivalentes, mas tendo em conta, a dimensão e as especificidades de cada um, apenas algumas matérias podem ser lecionadas. Antes de iniciarmos o planeamento, a orientadora deu-nos a conhecer a sua organização e que matérias leciona em cada espaço, não sendo obrigatório regeremo-nos pela sua forma de organização. No GA as matérias preferenciais são o voleibol, o badminton, o salto em altura, a ginástica de solo, de aparelhos e acrobática, o trabalho de aptidão física e as danças, pois algumas destas não se conseguem fazer noutra espaço devido à localização dos materiais necessários à prática de cada matéria ou pelas dimensões do espaço serem reduzidas tendo em conta o número de alunos. No PP, as matérias preferenciais, são o andebol, o futebol, o basquetebol e o atletismo, pois este é o maior espaço da escola, inclui dois campos que podem ser utilizados para futebol ou andebol ou quatro campos de basquetebol e em redor tem uma pista de atletismo e uma caixa de areia que pode ser utilizada em simultâneo com os jogos desportivos coletivos. O PS é utilizado para patinagem e basquetebol, tendo dois campos de basquetebol e uma galeria que é utilizada para a patinagem devido ao piso liso. O GB é aquele que apresenta dimensões mais reduzidas, sendo necessário a utilização de pouco material e por isso as preferências são a dança e a aptidão física. No GC as matérias preferencialmente lecionadas são as ginásticas acrobática e de aparelhos (plinto), as danças e a aptidão física. Em quase todo o ano letivo orientei-me por esta forma de organização que funcionava bem, mas em alguns momentos do ano, em certos espaços, tive de alterar e experimentar outras formas de organização, não só por ser um ano em que devemos explorar diferentes coisas e alargar as nossas estratégias, mas também por existir essa necessidade para cumprir o planeamento e sentir necessidade de, por vezes, lecionar menos matérias numa aula e conseguir acompanhar mais os alunos. Cada professor utiliza as estratégias que melhor funcionam para estes e as estratégias que funcionam com uns podem não resultar tão bem com outros e devemos sempre experimentar várias estratégias que melhor podem resultar para nós como professores ou melhor para diferentes turmas que assim o exijam.

### **3. O papel de um professor**

“Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes, sempre reguladas por normas coletivas, as quais são elaboradas por outros profissionais ou regulamentos institucionais” (Ferreira, 2010, p.4). Desta forma, o papel de um professor é muito mais do que dar aulas e transmitir aprendizagens. Este assume vários papéis dentro da escola como o próprio papel de professor, o de gestor e o papel de Diretor de Turma. Todos estes envolvem um conhecimento aprofundado de cada função e a disponibilidade necessária para conciliar os vários papéis que lhes são atribuídos. Durante o Estágio Pedagógico assumimos o papel de professor e de Diretor de Turma (DT) e neste ponto vou especificar o trabalho realizado enquanto professora de EF.

Enquanto professora de EF, tenho de conhecer todos os alunos, conhecer os seus interesses e as suas motivações, de forma a conseguir intervir de uma forma mais eficaz na sua aprendizagem. Assim, é importante procurar recolher informações antes do contacto inicial com os alunos, recorrendo às informações que a diretora de turma e a orientadora nos forneceram e no contacto inicial com os alunos, fazendo um pequeno questionário individual. Para além destes momentos, é necessário atualizar o conhecimento que temos dos alunos ao longo do ano, pois estes alunos estão em fase de crescimento, não só físico como emocional e temos de acompanhar este crescimento e ajustar os métodos de ensino com o objetivo de potenciar a sua aprendizagem.

#### **3.1. A Turma**

A turma que me foi atribuída era constituída por 30 alunos, 16 rapazes e 14 raparigas, do 8º ano de escolaridade, no ano letivo 2018/2019. Destes 30 alunos, 6 integraram a turma neste ano letivo, sendo 3 destes novos nesta escola. Existindo 3 alunos novos na escola, não foi possível ter acesso a informações prévias, pelo que foi necessário ter especial atenção a estes alunos. Também em relação a outros 3 alunos novos na turma que, apesar de estarem na escola no ano letivo anterior, não pertenceram àquela turma e não foi possível ter acesso aos seus resultados. Estas informações e os níveis atribuídos em cada matéria, facilitaram a formação de grupos, pois uma turma com esta dimensão exige um esforço no planeamento e no controlo dos alunos durante a aula. Durante o ano letivo, o currículo dos novos alunos foi disponibilizado e revelou um aluno com Necessidades

Educativas Especiais. Este aluno não revelava dificuldades a níveis físicos, mas sim na percepção e interpretação das instruções e conhecimentos transmitidos e exigiu um acompanhamento mais próximo e questionamento dirigido para garantir que este compreendia.

Aquando do contacto inicial, todos os alunos preencheram uma ficha individual (Anexo 2) com o objetivo de saber algumas informações pertinentes para o planeamento e lecionação das aulas, como a existência de doenças que possam afetar a sua participação ou o seu desempenho, a valorização que dão à atividade física e ainda as suas preferências em relação às matérias. Esta última, importante para o planeamento, na medida em que, se existe uma matéria com uma elevada percentagem de alunos que não goste dessa, devo procurar diversas formas de os cativar, da mesma forma que, quando existe uma grande percentagem de alunos que gosta de uma matéria será uma mais valia para juntar às aulas politemáticas onde têm aquelas que menos gostam, motivando-os.

Para complementar o conhecimento sobre os alunos, realizei um teste sociométrico. Este é um instrumento que analisa as estruturas sociais em função das escolhas e rejeições que são manifestadas dentro de um grupo e a aplicação deste teste permite a classificação dos sujeitos de acordo com as relações sociais construídas e a respetiva análise da sua rede de comunicações (Alves & Duarte, 2010). O conhecimento sobre as relações entre os próprios alunos torna-se importante pois estas podem intervir no bom funcionamento da aula. É também um suporte para a formação de grupos de trabalho e para o posicionamento dos alunos nos momentos de instrução. Neste último, para evitar conversas paralelas durante as instruções e, na formação de grupos de trabalho, tentar que os alunos com menos aceitação na turma estivessem integrados num grupo que os ajudasse nas tarefas propostas e nas relações pessoais, sem nunca esquecer os objetivos de aprendizagem de cada um. O saber sobre estas relações foi essencial para manter os alunos focados nas tarefas, colocar alunos com maior sentido de responsabilidade em cada grupo e separar alunos perturbadores fez com que o clima de aula melhorasse.

### **3.2. Núcleo de Desporto Escolar**

Enquanto professores de EF também integramos nos núcleos de Desporto Escolar (DE) que visam promover o acesso à prática desportiva, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (PNEF, 2001), semelhante aos objetivos da

EF. O nosso papel enquanto professores de um núcleo de DE difere apenas daquele que temos nas aulas de EF, por estas são de carácter facultativo, tornando imprescindível o trabalho individual e coletivo dos professores para construir vínculos entre os alunos e a prática das modalidades. Para além do trabalho do professor em manter os alunos motivados e ativos, devem ser transmitidos conhecimentos da própria modalidade que serão uma mais valia para a EF, mas também conhecimentos transversais como a cooperação e competição de forma saudável, tal como em EF.

Foi apresentada a hipótese de os estagiários escolherem um núcleo entre três núcleos de Desporto Escolar: o de Boccia, o de Desportos Gímnicos e o de Voleibol. Tendo em conta que um dos meus colegas estagiários tinha um historial de formação em ginástica, em conjunto, decidimos que seria mais proveitoso para ele, ficar com outro núcleo. Tendo ele experiência nessa área, poderia ser proveitoso ficar noutra modalidade e aumentar o seu leque de experiências noutras modalidades. Para os restantes estagiários, não existiam antecedentes em qualquer uma das modalidades, podendo escolher qualquer núcleo. Assim sendo, o colega proveniente da ginástica ficou com o núcleo de Voleibol, eu com o núcleo de Desportos Gímnicos e o restante colega com o núcleo de Boccia.

### **3.3. Grupo de Educação Física**

O Grupo de Educação Física (GEF) insere-se no Departamento de Expressões onde estão também inseridos os subdepartamentos de Educação Visual, Educação Musical e Artes Visuais. O GEF é composto por 13 professores e por 3 estagiários da Faculdade de Motricidade Humana. Dos professores pertencentes ao GEF, um coordena o Departamento de Expressões, outro o subdepartamento de Educação Física, dois exercem as funções de diretor de instalações e ainda dois professores que exercem as funções de coordenação do desporto escolar.

O GEF reúne-se cerca de duas vezes a três vezes por cada período letivo para analisar e controlar os conteúdos desenvolvidos nas diversas áreas. Sendo na escola ou no GEF, o trabalho colaborativo poderá apresentar-se como o ponto de partida para a melhoria da escola já que permitirá enfrentar os desafios que a sociedade atual coloca à escola ajudando a transformar os problemas em soluções (Carrilho, 2011), desta forma, seria benéfico para os professores individualmente e para o grupo que investissem algum tempo para aprofundar os seus conhecimentos. Sabendo que os professores têm um horário muito preenchido e que se torna um constrangimento reunir várias vezes ao longo do ano letivo, poderiam encontrar estratégias que facilitassem estes encontros. Por exemplo,

encontrar pontos comuns em que existam dificuldades na lecionação de alguma matéria e responsabilizar um professor para preparar uma pequena formação prática de 30 minutos. Fazendo uma formação em cada período são apenas 90 minutos num ano letivo e poderá ainda fortalecer as relações de entreajuda no grupo.

Este agrupamento rege-se pelos PNEF e é algo que tem vindo a ser trabalhado ao longo dos últimos anos pois alguns professores do grupo trabalharam com diferentes orientações e tem sido uma adaptação constante, de forma a que os objetivos do GEF convirjam na mesma direção. Podemos ver estas orientações espelhadas no Projeto Curricular de Educação Física, Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) e Critérios de Avaliação de Educação Física. Estas orientações foram consultadas constantemente, sendo fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Pela experiência que tive em conjunto com os meus colegas do núcleo de estágio, compreendemos que os professores do GEF empregam técnicas de trabalho muito diferentes e que alguns preferem o trabalho individual, tal como é visto num estudo de (Solheim, Roland, & Ertesvag, 2018) onde investigou as perceções dos professores sobre a aprendizagem individual e coletiva, demonstrando que prevalece a preferência pela aprendizagem individual, mesmo estando os professores dispostos a uma aprendizagem coletiva. Na minha opinião, estes partilham pouco as suas experiências com os colegas e parecem não estar predispostos a receber opiniões dos colegas, tornando mais difícil o trabalho colaborativo, inviabilizando os benefícios e as soluções para problemas escolares ou para a otimização da aprendizagem dos alunos. Na minha opinião, seria benéfico, para qualquer GEF, a realização de atividades *teambuilding* fora do contexto escolar, de forma a que os elementos do grupo se conheçam fora do contexto da escola e fortaleçam as relações.

Os professores do GEF receberam os estagiários com grande amabilidade e, na sua maioria, dispuseram-se a ajudar no percurso de estágio. Apesar deste apreço inicial, ao longo do ano letivo, alguns professores demonstraram uma maior abertura para assistirmos às suas aulas, de modo a observar diferentes formas de organização e lecionação e demonstraram interesse e abertura às nossas opiniões como futuros professores. Esta partilha entre o núcleo e professores que lecionam há muito tempo tornou-se numa grande aprendizagem sobre a forma como lidam com os alunos, como transmitem os conhecimentos e como organizam as aulas. A sua disponibilidade também permitiu que transmitíssemos conhecimentos e pudéssemos demonstrar o nosso conhecimento. Esta

troca de conhecimentos beneficia os professores, mas também os alunos que têm a oportunidade de aprender de diferentes formas.

O contacto com diferentes modos de trabalho e com diferentes personalidades faz-nos crescer a nível pessoal, pois esta profissão implica a que se estabeleçam relações pessoais e lidar com pessoas que podem não ter as mesmas conceções e é necessário aceitar e lidar com todos, tentando sempre atingir o objetivo final que é o ensino da disciplina como um todo.

### **3.4. Núcleo de estágio**

O núcleo de estágio foi constituído por três elementos e, apesar de estes colegas terem realizado parte da sua formação inicial na mesma turma que eu, nunca tínhamos trabalhado em conjunto, sendo um desafio para esta etapa da nossa formação.

Esta etapa exige um enorme trabalho conjunto e a conciliação de horários, personalidades e objetivos, sendo desejável uma boa entreaajuda e um apoio constante para superar as adversidades. Nem sempre esta união foi possível. Todos tínhamos o objetivo comum de fazer mais e melhor e procurar sempre a excelência, mas a forma como pretendíamos lá chegar divergia.

As relações que estabeleci com cada um foram totalmente distintas, não só pela personalidade de cada um, mas pelo tempo passado em conjunto e pela comunicação que mantínhamos. Com um destes colegas formei uma relação próxima, pois, desde o início, partilhámos as expectativas para o ano letivo e para o estágio em si e falámos sempre das nossas dificuldades e das necessidades dos alunos. Em conjunto, por exemplo, treinámos Ensino em Pares, fazendo a observação e crítica recíproca das atividades práticas de formação (Onofre, 1996) de forma a compreender as dificuldades que os alunos sentiam e quais as nossas falhas, quer na transmissão de conteúdos, quer na realização dos exercícios. Esta relação foi-se desenvolvendo ao longo do estágio, sendo, para mim, um fator determinante no nosso sucesso. Sendo este grupo de estágio formado por três elementos, o objetivo era o trabalho conjunto realizado pelos três. No entanto, as diferenças, quer em termos de ideologias, crenças ou formas de trabalho, tornaram-se, por vezes, obstáculos ao bom trabalho, tendo os orientadores de escola e de faculdade tido um papel essencial para que estes fossem ultrapassados, na medida em que, intervieram, assumindo o papel de moderadores, e ajudaram a procurar soluções para o bom funcionamento e clima do núcleo. Antes de mais, é certo que é preciso saber trabalhar em

qualquer grupo em que estejamos inseridos e, com melhor ou pior relação, com personalidades que se complementem ou não, a comunicação e o trabalho conjunto são essenciais.

Apesar de terem existido alguns atritos dentro do núcleo, procurámos sempre soluções e trabalho conjunto com o objetivo comum de termos sucesso, bem como os nossos alunos terem sucesso. Para alcançar o sucesso, diversas estratégias foram utilizadas, algumas de forma individual, como as autocopias e o estudo autónomos e outras em grupo como as conferências que realizámos todas as semanas, partilhando as dificuldades e as facilidades que cada um apresentou e tentando encontrar soluções conjuntas.

### **3.5. O diretor de turma**

O DT assume funções administrativas, pedagógicas e disciplinares e assume particular responsabilidade na tomada de medidas conducentes à melhoria de condições de aprendizagem dos alunos e na promoção de um favorável ambiente educativo, revestindo-se da sua competência, articular a intervenção dos diferentes professores da turma e dos Pais/Encarregados de Educação (Boavista, 2010), tal como é descrito na legislação, DN n.º 4-A/2016 de 16 de junho:

“Na promoção do sucesso educativo atribui -se particular importância ao diretor de turma, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos.”

O DT faz parte da gestão intermédia da escola e eu, enquanto estagiária, tive a oportunidade de assumir algumas funções. Para que um professor assuma este papel tão importante para a estrutura e funcionamento da escola, deve ter algumas competências associadas. Destaco as competências relacionais e as de natureza pedagógica, sendo o elemento que faz a ligação entre a escola e a família, assumindo um papel de mediador, onde deve receber as informações acerca do contexto familiar e transmitir estas aos restantes professores, bem como, transmitir quaisquer questões relevantes dos professores para os encarregados de educação. Mas o papel deste não se limita à recolha e transmissão de informações e à gestão de faltas.

Na teoria este, deve fomentar a participação da família no percurso escolar do aluno, perceber o contexto familiar onde os alunos estão inseridos, uma vez que são elementos que poderão ter influência no sucesso escolar e no valor que os alunos atribuem à escola. Como gestor do processo de desenvolvimento do currículo, o diretor de turma promove novos projetos e constrói um plano de ação para a turma, sendo um promotor do trabalho coletivo para a resolução de problemas dos alunos. É de salientar que o DT também faz a ligação com a direção da escola e com o conselho de turma, respeitando-se mutuamente, fomentando uma equipa unida que trabalha para um objetivo comum e que devem procurar as melhores estratégias de ensino de modo a potencializar o sucesso dos alunos.

Tendo em conta a minha experiência, aquilo que é dito pela teoria afasta-se um pouco da realidade existente na escola. Assisti a um desejo comum na procura do sucesso dos alunos, mas o processo para lá chegar era definido por cada professor e com muito foco nas suas disciplinas. Apesar de o DT promover o trabalho coletivo, penso que existe pouca disponibilidade dos professores das disciplinas. Assisti a diferentes dinâmicas formais e informais entre professores e o DT. A meu ver, a informalidade das partilhas está relacionada com o grau de interesse e disponibilidade para o trabalho coletivo. As necessidades dos alunos surgem diariamente e devem ser supervisionadas com regularidade. As reuniões formais pontuais, apesar de essenciais, a meu ver, não são suficientes, sendo necessário a comunicação informal no dia-a-dia.

Tendo o DT tais responsabilidades e assumindo este papel tão importante, o acompanhamento ativo do seu trabalho foi fundamental para pôr em prática aquilo que aprendemos durante o primeiro ano do mestrado na disciplina de Gestão e Cultura Organizacional da Escola. Este acompanhamento permitiu a interação com os encarregados de educação, os alunos e com os restantes professores da turma, levando a uma questão essencial que são as relações humanas que se devem estabelecer entre as partes envolvidas para uma boa dinâmica escolar.

Ao iniciar o estágio pedagógico, as primeiras funções como DT prenderam-se: com a participação na reunião de diretores de turma, ficando a par das funções inerentes ao cargo e dos objetivos que se pretende; a preparação e participação na reunião de conselho de turma que envolveu o estudo sobre os alunos e as principais características da turma que devem ser transmitidas aos professores que não tiveram esta turma anteriormente e que devem ajudar na promoção de um bom ambiente escolar; promover o desempenho dos alunos e também apresentar o perfil dos novos alunos que foram integrados nas turmas, tendo em conta o seu percurso anterior.

A preparação e participação na reunião com os encarregados de educação foi uma das primeiras funções no estágio e esta permitiu um primeiro contacto com os respetivos encarregados de educação e levou à procura de informação para responder a todas as eventuais questões que estes podiam apresentar sobre o funcionamento da escola e da própria disciplina de EF, principalmente por existirem alunos novos na escola. Paralelamente, foi iniciado o Plano Curricular de Turma, um documento realizado pelo DT que é atualizado durante todo o ano letivo, onde se descrevem as características da turma, as formas de promover o sucesso e tudo o que diz respeito às atividades, como visitas de estudos, datas de testes e faltas disciplinares, mantendo um perfil atualizado da turma para que se possa fazer um balanço e intervenção ajustada às necessidades.

A interação e comunicação com o DT permitiu-me a aprendizagem das funções inerentes e, também, aprender diferentes formas de lidar com os problemas que surgem ao longo do ano letivo. Quando o DT tem recetividade e abertura conseguimos transmitir o nosso conhecimento, fazendo com que exista uma ajuda mútua e uma melhoria da performance de ambos, como no meu caso.

#### **4. Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem**

##### **4.1. As relações professor-aluno**

As relações entre professores e alunos é um ponto fundamental e quanto mais profundo for o conhecimento sobre os alunos, mais facilmente podemos corresponder às suas expectativas, e assim criar um clima de ensino mais adequado (Leal & Carreiro da Costa, 1997).

Estar com os alunos fora do contexto de sala de aula e saber mais sobre os seus interesses e sobre as suas dificuldades facilitou a abertura que os alunos tinham durante as aulas para transmitir as suas dificuldades, criando uma relação de confiança. Por vezes, tendi a não dar ênfase e importância aos sucessos dos alunos, algo que a orientadora me chamou a atenção e que fui corrigindo, vendo melhorias no empenho dos alunos durante as aulas e na vontade de mostrar os seus desempenhos. A confiança ganha na relação com os alunos permitiu que estes se sentissem à vontade para exprimir os sentimentos relativamente à aula, criando uma oportunidade para eu modificar e ajustar algumas coisas para ir ao encontro das suas expectativas e melhorar a relação dos alunos com as matérias.

Outros fatores que favoreceram esta relação foram a apresentação de objetivos e metas individualizadas, aumentando os níveis de motivação; a organização de aulas politemáticas, permitindo uma prática motora variada; e o trabalho em grupos heterogêneos, permitiu a entreajuda.

A relação com os alunos do desporto escolar também foi evoluindo positivamente, apesar de não conseguir ter a mesma relação com todos os alunos devido às faltas aos treinos e por não despende tanto tempo com eles. A idade dos participantes do desporto escolar variava entre os 10 e os 14 anos e, de uma forma geral, os alunos mais novos procuravam mais proximidade e maior aprovação por parte do professor.

De um modo geral, a relação com os alunos do 8º ano e do desporto escolar mostrou-se bastante positiva. A participação nas aulas de formação cívica revelou-se uma mais valia por ter mais tempo em contacto com a turma, existindo uma aproximação aos alunos, fazendo com que se dirigissem a mim durante o ano letivo procurando ajuda para resolver questões relacionadas com a dinâmica entre os alunos da turma e em questões relacionadas com as próprias aulas, quer de EF, quer de Formação Cívica. A própria relação entre os alunos, no geral, era boa, havendo apenas alguns casos de alunos que não tinham uma relação tão próxima, mas esta não se revelou um obstáculo durante as aulas. Foi realizado um estudo sociométrico na turma que permitiu analisar essas relações e tomar decisões ajustadas às necessidades da turma.

#### **4.2. Planeamento e organização**

Anteriormente referi as primeiras tarefas no estágio e aquilo que se segue é uma continuação do trabalho realizado em termos de planeamento e organização. A Avaliação Inicial (AI) deve ocorrer nas primeiras semanas do ano e tem como “objetivos fundamentais, o diagnóstico de dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e o prognóstico do seu desenvolvimento, isto é, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas” (Carvalho, 1994, p.138). Existem ainda outros objetivos que se prendem com a recolha de dados para apresentar na conferência curricular, tendo em vista ajustamentos que se considerem importantes e outro que se relaciona com a conceção do PAT e que, desta forma, podem ser mais adequados às aptidões, habilidade e competências dos alunos (Fialho & Fernandes, 2011). O planeamento deve partir do geral, o planeamento anual, até ao mais específico, os planos de aula, onde se encontram no meio os planos de etapa e de unidade de ensino. Mas, para conseguir realizar o planeamento anual, é necessário conhecer os alunos

através da AI. É nesta fase que o professor deve aferir as decisões tomadas para as grandes etapas do ano letivo, identificar as prioridades e a forma de organização da etapa seguinte. Ao preparar cada uma das etapas, deve considerar as suas características genéricas, a definição das prioridades e a formação de grupos que deve permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso, dedicando-se mais tempo de prática apropriada nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades. Deve ainda, estimar o número de unidades de ensino, adequando a formação de grupos e as situações de aprendizagem conforme as estratégias que considerar mais adequadas (PNEF, 2001).

Como esta turma pertencia à orientadora no ano anterior, tive acesso aos resultados da avaliação sumativa do ano letivo anterior, permitindo uma melhor ideia de como formar os grupos para as aulas de AI, pois a forma de organização privilegiada foi a organização por grupos de nível. Ficou a meu cargo uma turma do 8º ano com 30 alunos, 6 deles novos na turma. Nesta primeira etapa, é importante observar todos os alunos, mas tendo acesso às avaliações do ano anterior de 24 alunos, a minha prioridade recaí sobre os 6 alunos novos sobre os quais não tinha informações nenhuma, nunca descurando a observação dos restantes. Era importante recolher informações sobre os seus desempenhos nas matérias para realizar a organização dos grupos, mas também informações sobre o seu currículo escolar que pudessem ser relevantes para o processo de ensino aprendizagem. Essa recolha foi realizada em conjunto com a diretora de turma com quem trabalhei, analisando os dados provenientes das escolas anteriores e a comunicação com os EE. A partilha de dados do ano letivo anterior entre professores seria vantajosa pois permitiria que o professor planeasse, desde o início do ano letivo, consoante as necessidades dos alunos e permitia que este tivesse conhecimento de casos particulares em que os alunos apresentam dificuldades, tendo a oportunidade de ajustar as estratégias de ensino. Para além dos níveis alcançados em cada matéria, podiam ser partilhados também os resultados da área da aptidão física, esta seria benéfica na medida em que pode utilizar para planear e pode transmitir aos alunos esses resultados, onde podem ver a evolução que têm tido ao longo dos anos, sendo uma motivação para melhorar. Esta partilha, não seria, de modo algum, um substituto para a etapa de AI, seria sim, um apoio para esta etapa.

O planeamento da AI tomou por base o PAI que é comum às escolas do AERDL e que tem por base os PNEF. Este protocolo tem em conta todas as matérias que são lecionadas nas escolas, os instrumentos de avaliação a aplicar e as metodologias, havendo matérias que,

por inexistência de material específico, não são lecionadas na EBES. Neste planeamento, existiu uma análise pormenorizada sobre os recursos temporais, espaciais e materiais a que iria ter acesso, de forma a conseguir passar por todas as matérias, bem como a caracterização da turma. Com base nessa análise, realizei uma distribuição das matérias pelas aulas, tendo sempre uma aula alternativa para os espaços exteriores. Organizei os grupos de trabalho, que são um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino, pois os diferentes modos de agrupamento devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como uma etapa necessária à formação geral de cada aluno (PNEF, 2001). Preparei folhas de registo (Anexo 3) e organizei as tabelas pelos grupos de trabalho, um conselho da professora orientadora. Para além disso, estas continham pequenos pontos essenciais de cada nível em cada matéria, para que pudesse relembrar durante a aula. Este método revelou-se muito facilitador, principalmente na fase inicial, onde não conhecemos todos os alunos, mas sabemos que pertencem àquele grupo. Relativamente aos níveis enunciados na folha, tornaram-se um auxílio para o registo e a observação serem mais autênticos quando não tínhamos os níveis plenamente interiorizados. Sendo difícil a observação e o registo durante a aula, muitas vezes a estratégia utilizada foi apontar os registos logo após terminar a aula. Desta forma, consegui observar mais alunos e fazer mais anotações após a aula. Realizei sempre estes no momento após a aula para que as informações apontadas fossem o mais fiéis possível à observação *in loco* durante a aula.

No desporto escolar também existiu um período de AI onde as complexidades foram distintas das encontradas na turma. Essas prenderam-se com o facto de os alunos terem, geralmente, apenas um treino por semana pois o seu horário não se compatibilizava com os restantes treinos e por existirem sempre alunos novos a participar. Assim, tive de acolher os novos alunos e pô-los a par dos objetivos do núcleo sem descurar as aprendizagens dos alunos que já pertenciam ao núcleo. A receção aos novos alunos foi realizada durante os momentos de instrução inicial e a recolha de dados necessária à sua inscrição foi realizada após os treinos, não lesando o tempo de prática. Questionei todos os alunos sobre a experiência anterior que tinham com a modalidade e a sua motivação para participar, dando-nos bases para realizar o planeamento do treino, ajustado aos atletas.

Por falta de experiência em lecionar, o planeamento foi particularmente importante na AI, pois permitiu a antecipação de situações não planeadas que poderiam ocorrer durante a leção e possíveis soluções para as mesmas. Permitiu também o controlo do tempo sobre cada atividade; planear o que é essencial transmitir aos alunos nos momentos de

instrução, tendo em conta que estes devem ser curtos e explícitos para que os alunos mantenham o foco; delinear o tempo que se utilizaria em momentos de organização e como potencializar o tempo de atividade; o posicionamento durante a aula; quais os alunos que são uma prioridade de observação em cada matéria. Estas estratégias têm efeito nas percepções e ações dos alunos durante a instrução e a prática e têm um efeito determinante no seu potencial para aprender (Leal & Carreiro da Costa, 1997).

Como já referi, o planeamento é muito importante, mas existe falta de documentos que orientem os estagiários na construção do PAT e dos planos de etapa (Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Marques, 2014), tornando ainda mais importante o papel da professora orientadora que nos auxiliou e nos orientou em todo esse processo.

Mesmo com um planeamento detalhado sobre cada dimensão de intervenção pedagógica, nas primeiras etapas de formação, estive muito concentrada nas questões de organização da aula, descurando, involuntariamente, as aprendizagens dos alunos e tendo dificuldade em observar e registar as informações relativas aos alunos. De modo a facilitar a observação, surgiu a necessidade de encontrar formas de incutir os objetivos de cada matéria. Assim, debrucei-me sobre os objetivos de cada matéria, em cada etapa ou unidade de ensino, de modo a que esses objetivos estivessem incutidos e explícitos na minha mente. Adotei o método de fazer uma revisão antes de cada aula durante o ano letivo. Nas etapas de AI e prova global os objetivos estavam enunciados em cada plano de aula. A revisão constante dos objetivos de cada matéria facilitou o processo de interiorização destes.

A organização do ano letivo é realizada por etapas, onde existe maior distribuição temporal das aprendizagens. Esta organização distribui as aprendizagens técnicas e táticas de forma a consolidá-las de forma permanente, permitindo maior continuidade na formação. As etapas são definidas internamente, tal como as matérias a lecionar em cada uma, tendo o grupo definido que se lecionam todas as matérias em todas as etapas. Dentro de cada etapa, existem múltiplas unidades de ensino que podem ter variáveis durações que podem depender dos objetivos do professor e dos alunos.

Para que seja possível adotar esta organização, as aulas têm de ser, maioritariamente, politemáticas. Esta organização é particularmente vantajosa do ponto de vista do aluno, onde ter várias experiências durante a aula pode aumentar os níveis de motivação, tornando-os mais recetivos à aquisição de novas capacidades motoras e outros conhecimentos. Da mesma forma que existem vantagens nas aulas politemáticas, também

existem vantagens nas aulas monotemáticas, sendo necessário a concretização de uma análise sobre o que é mais vantajoso para os alunos em cada momento do ano letivo.

A 2ª etapa é uma etapa de recuperação e aprendizagem. É uma etapa em que se pretende priorizar as dificuldades que os alunos apresentam, pois passaram por um período de interrupção letiva e os seus níveis podem ter regredido. O planeamento desta tem em conta os resultados da AI e é nesta fase que se definem as matérias prioritárias, sendo estas aquelas onde os alunos apresentam mais dificuldades. Sendo necessária a lecionação de todas as matérias durante cada etapa foi necessário encontrar estratégias que fossem ao encontro dos meus objetivos enquanto professora e das necessidades dos alunos. Assim, o planeamento desta etapa e das restantes ao longo do ano letivo teve em conta essas necessidades, planeando maior acompanhamento nessas matérias e lecionando-as na primeira unidade de ensino.

A AI e a análise dos seus resultados permitiram a realização do Plano Anual de Turma, a realização deste permite planear os objetivos para a turma e os níveis a que se pretende que os alunos atinjam. Aqui também se faz uma calendarização (Anexo 4) das etapas e das unidades de ensino e as matérias que serão lecionadas em cada um, os conteúdos a serem lecionados, bem como, as estratégias de ensino, situações de aprendizagem e até os recursos que temos disponíveis, de forma a potenciar estes. Para além dos objetivos serem ajustados e diferenciados, em alguns casos, foi necessária mais do que uma explicação para os alunos compreenderem o porquê de terem diferentes tarefas e que era um benefício para a sua aprendizagem. Envolver o aluno no processo de aprendizagem provoca um sentimento de responsabilidade nos alunos, motivando-os para o trabalho e evolução. Apesar de tentar envolver todos os alunos na sua aprendizagem, aqueles que tinham mais dificuldades eram o que menos se vinculavam às tarefas propostas, sendo necessário utilizar estratégias como, por exemplo, o trabalho a pares na ginástica de solo, emparelhando alunos muito participativos com outros menos participativos de modo a que um motivasse e ajudasse o outro, o número de repetições que deveriam realizar ou a superação individual. Um exemplo daquilo que implementei para a superação individual foram bandeiras com os nomes de cada um para marcar a distância alcançada no salto em comprimento ou o registo do tempo das corridas de velocidade, estimulando a autossuperação. Estas estratégias surgiram por observação das aulas lecionadas pela orientadora, bem como, das reuniões de núcleo de estágio.

No caso do desporto escolar, alguns alunos tinham uma ótima relação com as matérias e outros tinham dificuldades e foi com isso que me debati, surgindo, desta forma, um desafio

a mim própria: como melhorar a relação destes alunos com a matéria sem descurar os restantes. O trabalho em grupo requerido pela ginástica acrobática foi um impulso para aperfeiçoar as relações entre os alunos, pois estes trabalham muito tempo em conjunto, tornando-se mais próximos e fortalecendo a relação de entreajuda. Esta relação tem efeitos positivos na motivação dos alunos para a participação nos treinos pois desenvolve-se uma relação de amizade e um sentimento de responsabilidade para com o seu grupo.

Pertencer ao núcleo de Desportos Gímnicos, matérias em que carecia de um conhecimento aprofundado sobre os conteúdos, incitou-me a fazer um estudo autónomo e procurasse ajuda junto dos meus colegas de estágio e da professora do núcleo para desenvolver a minha capacidade de ensinar. Os conhecimentos que adquiri revelaram-se também essenciais para a turma do 8º ano, pois consegui transmitir as aprendizagens de diferentes modos aos alunos e utilizar diferentes soluções para um mesmo problema.

Em termos de organização, existem princípios de intervenção pedagógica que promovem uma otimização do tempo de aula. Sendo exemplos destes, as rotinas de montagem e desmontagem de material, mudanças rápidas de tarefas, a chegada atempada à aula, reuniões rápidas sempre que for necessário e garantir a atenção dos alunos nos períodos de instrução (Onofre, 1995).

No início do ano foi criada uma rotina de organização, mas que, a meu ver, não foi desenvolvida com a atenção necessária. Desde o início, os alunos tinham o local para ouvir a instrução em cada espaço e quando chegavam à aula já tinham a formação dos grupos exposta, devendo ver qual o seu grupo e vestir o colete, caso necessário. Apesar de esta rotina ser utilizada deste início, nem sempre teve os resultados esperados. Por vezes os alunos chegavam atrasados e eu já tinha iniciado a instrução, outras vezes porque demoravam a organizar-se e também porque, por vezes, tinha de fazer reajustamento dos grupos e demorava algum tempo. Esta última foi melhorada através do planeamento, pensando anteriormente como deveria fazer o reajustamento caso faltassem elementos dos vários grupos.

No 3º período foi necessário alterar esta rotina e tive de organizar os alunos para os momentos de instrução, evitando conversas e brincadeiras que foram surgindo ao longo do ano. Demorou algum tempo até que os alunos decorassem o seu lugar e por isso tive de lhes indicar os lugares durante algumas aulas, mas compensou em termos de disciplina. A meu ver, a decisão de deixar os alunos ficarem alinhados aleatoriamente no início do ano letivo foi uma boa decisão pois não os conhecia e impor uma disposição poderia não resultar. Assim, esta disposição foi imposta com base no comportamento dos alunos

quando já os conhecia e quando se mostrou necessário. Aliada a esta disposição, também foi necessário definir o local onde se deveriam manter para ouvir a instrução, sendo sobre as linhas laterais em dois dos espaços e sentados nos bancos suecos no outro. Desta forma, evitei ter de fazer várias chamadas de atenção aos alunos que se encostavam à parede ou aos espaldares e estavam paralelos de modo a que conseguisse ver todos os alunos. Ter alunos definidos para transportar o material para cada espaço consoante cada unidade de ensino também foi uma estratégia utilizada e fez com houvesse menos tempo despendido a tratar dessa questão de organização.

Em relação à montagem do material, fui responsável por montar um dos espaços, pois era o primeiro tempo da manhã e rentabilizava o tempo de aula. Nos restantes espaços, conciliava as aulas com os meus colegas de estágio e com os restantes professores de EF para que o material a ser utilizado fosse o mesmo, estando já montado, e também atribuía aos alunos que traziam o material de o colocar no local correto e pronto a ser utilizado. Em relação à desmontagem do material, a estratégia era semelhante. A tarefa de colocar o material no local correto quando transportavam o material para o espaço de aula foi algo que demorou a ser incutido porque não o realizei desde o início. Perdi algum tempo em que era eu a colocar o material e, por vezes, com a ajuda dos colegas de estágio e isso atrasava o início da aula. Quando os alunos começaram a fazê-lo, eu tratava de organizar os alunos para a aula e para a instrução inicial, rentabilizando o tempo. É, então, essencial que o professor não se foque na montagem do material e que sirva de organizador, controlando os alunos na montagem do material.

A gestão temporal dos grupos em cada estação foi algo em que tive dificuldade nas primeiras etapas de formação, principalmente, no espaço exterior, o pátio principal, pois é o maior dos espaços de aula e perdia o controlo do tempo, quer em cada estação, quer nas rotações, prejudicando os alunos que, por vezes, não realizavam a última estação. Essa questão foi trabalhada através do planeamento, onde definia exatamente o tempo utilizado para instrução, o tempo em cada estação e o tempo de rotação que apesar de já ser feito nas primeiras etapas, ainda não tinha a noção do tempo real necessário para cada tarefa. Ainda em relação à gestão temporal, algo recorrente que aconteceu na turma a meu cargo foram os atrasos à 1ª aula da manhã, quase sempre pelos mesmos alunos. A estratégia que utilizei, foi o registo desses atrasos e durante a instrução realçar aqueles alunos que chegavam sempre no horário e reforçar que alguns alunos chegavam sempre com atraso. Esta estratégia foi utilizada no final do 1º período e teve um efeito positivo, fazendo com que esta situação se atenuasse. Apesar de ter resultado, só a adotei durante

esse período, não voltando a sentir necessidade de a utilizar. Sinto que é relevante alterar e ajustar as tarefas conforme as necessidades que vão surgindo e ausentando-se ao longo do ano letivo, pois os alunos valorizam os comportamento do professor que conduzem à otimização do tempo de prática, bem como o acompanhamento e encorajamento do trabalho realizado por eles (Leal & Carreiro da Costa, 1997).

Em relação à gestão temporal feita nos treinos de desporto escolar, esta revelou-se mais fácil, até porque era um grupo de alunos mais pequeno. Existiam 3 treinos de 45 minutos por semana e em dois destes tínhamos cerca de 3 ou 4 alunos e um que tinha cerca de 15 alunos. Criei uma rotina de aquecimento com música e assim que começasse a tocar os alunos iniciavam o aquecimento. Este era dado para os alunos que chegavam pontualmente, aqueles que se atrasavam entravam no aquecimento no ponto em que os restantes estavam e se chegassem realmente mais tarde faziam um aquecimento ditado por mim enquanto a instrução era dada aos restantes. Enquanto os alunos faziam a mobilização articular, eu registava as presenças. Após a instrução, todos os alunos participavam na montagem do material que teria sido explicada na instrução.

### **4.3. Avaliação**

A avaliação das aprendizagens é “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (Fernandes, 2005, p.16), e é, atualmente, clara para todos os professores, a necessidade de utilizar a avaliação como suporte para todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2017).

“Um sistema de avaliação descreve um processo de recolha, interpretação e divulgação de evidências, mas orientado por um propósito pré-definido que determina as decisões subsequentes sobre o tipo de evidências a selecionar, a recolha de forma sistemática, os momentos em que ocorre, quais os agentes envolvidos e as respetivas interpretações e juízos de valor para a tomada de decisão” (Araújo & Alves Diniz, 2015, p.43).

Assim, a avaliação torna-se a base de todo o planeamento, assumindo diferentes funções e propósitos. Orientadora com funções de diagnóstico e prognóstico curricular didático, reguladora com o propósito da melhoria das aprendizagens, utilizando estratégias de recolha de evidências, por parte do professor, e estratégias de auto e heteroavaliação ou

sumativa com propósitos de balanço final, perspetivando a sua realização através do conhecimento do objeto de avaliação e dos referenciais a ele associados (Araújo, 2015).

A primeira etapa é a etapa de AI e nesta pretende-se recolher o máximo de informações acerca dos desempenhos dos alunos, de maneira a realizar o planeamento anual para a turma, periodizando, adequando os princípios orientadores e onde se procura dar resposta às necessidades dos alunos, diferenciando e explicitando os objetivos de cada um. Tendo esta etapa uma duração curta, entre 4 a 6 semanas, é irreal avaliar todos os objetivos específicos de cada nível de cada matéria, forçando a seleção dos objetivos mais ilustrativos de cada nível permitindo a avaliação de uma forma holística. Para além de avaliar os desempenhos dos alunos, esta é uma etapa de revisão e aprendizagem que não podem ser descurados.

Para realizar a AI, os Programas de Educação Física recomendam que se elabore um PAI, onde se definem os procedimentos de recolha de informação avaliativa que garantam a credibilidade do processo de avaliação, assim como os objetos e contextos de avaliação mais adequados aos objetivos que se pretendem alcançar (Fialho & Fernandes, 2011)

O PAI, deve ser projetado e ajustado por cada agrupamento de escolas e pelas escolas de cada agrupamento, tendo em conta os espaços e os materiais de que dispõem. O PAI do AERDL abrange a área das atividades físicas, a área dos conhecimentos e a área de aptidão física que não é tida em conta pois não está atualizada, tendo a bateria de testes do *Fitnessgram*. Atualmente, é utilizada a bateria de testes do *FitEscola*, sendo importante fazer uma atualização, por parte do GEF, no PAI.

Nos PNEF não existem níveis definidos para a área dos conhecimentos nem para a área das capacidades físicas, “segue-se o princípio de que essas áreas deverão ser tratadas não só como características ou elementos intrínsecos à atividade motora dos alunos, mas também, através da exercitação e exigências específicas em todas as aulas, qualquer que seja a matéria/tema principal da aula (e obviamente de maneira adequada a esse tema, quer como condição ou complemento de aprendizagem, quer como compensação ou «contraste»)” (PNEF, 2001), por isso o que está definido no PAI do agrupamento são os conhecimentos que devem ser transmitidos em cada ano de escolaridade. Relativamente à avaliação desta área, esta foi decidida em reunião de departamento, tendo os alunos de realizar um trabalho de grupo. Esta poderá não ser a melhor forma de realizar a avaliação desta área, mas tendo em conta o tempo atribuído à disciplina e as restantes áreas a serem avaliadas, foi este o formato que, em conjunto, decidiram que seria menos prejudicial para a aprendizagem e avaliação dos alunos.

No entanto, nem todos os professores têm em conta o protocolo e por isso a forma como é realizada a AI diverge dentro do GEF. Como já foi dito anteriormente, o PAI tem em conta todas as escolas do agrupamento e em algumas não existe material ou espaço que permita a prática de algumas matérias, havendo a necessidade de ajuste em cada uma.

Durante o ano letivo foram realizadas diversas reuniões de departamento que permitiram o debate sobre diversos assuntos afetos à disciplina. Nesta sequência foi realizada a conferência curricular comparando os resultados dos níveis obtidos pelos alunos de cada ano e em cada matéria com resultados de anos anteriores, de forma a analisar a evolução dos alunos e as diferenças entre as escolas do agrupamento, a Escola Básica Eugénio dos Santos e a Escola Rainha Dona Leonor. A análise destes resultados é necessária porque se detetam problemas como a regressão dos níveis dos alunos no avanço do seu percurso escolar e os professores conseguem fazer alterações no processo ensino-aprendizagem para alterar este padrão. Apesar de existirem sempre alunos novos ou alunos repetentes, esta é uma forma de análise que permite ao grupo perceber quais os anos em que existe regressão e quais as matérias em que subsistem mais problemas e a partir daí fazer reformulações, quer em cada ano, quer em cada ciclo, aferindo o plano plurianual.

Após a AI, ou ainda durante esta etapa, à medida que as matérias são avaliadas, realiza-se o Plano Anual de Turma. Este tem como objetivo orientar a organização do currículo e das aprendizagens, adequadas à turma e ao contexto. A realização e permanente atualização deste documento é necessária pois permite-nos perceber a evolução dos alunos, se estes estão a concretizar os objetivos conforme o planeado e, caso não estejam, perceber se é apenas um aluno ou se são vários e isso pode revelar um problema na forma como as aprendizagens estão a ser transmitidas e poderá existir a necessidade de alterar os métodos de ensino e ajustar as tarefas. Pelo contrário, poderão existir alunos que cumpram os objetivos para além do esperado e é necessário manter os níveis de motivação destes alunos ajustando as suas tarefas.

A importância da avaliação e a forma como nos apercebemos da sua importância vai mudando ao longo do processo de estágio, pois lidamos com as mudanças que esta provoca no desempenho e nas atitudes dos alunos. A avaliação é um processo contínuo que permite o ajuste do ensino às necessidades dos alunos e conseqüente evolução positiva. Esta questão foi sempre falada nas reuniões do núcleo de estágio por ser tão importante na diferenciação do ensino e por existir necessidade de nos lembrarmos da sua relevância. Este processo deve ser partilhado com os alunos, estes devem estar a par dos seus objetivos, responsabilizarem-se pela sua aprendizagem de forma a aprenderem

a realizar a sua autoavaliação, pois “só “olhando-se” criticamente, autoavaliando-se, será possível ao aluno selecionar as pistas que lhe permitam organizar as suas aprendizagens futuras” (Vieira, 2013) Do ponto de vista pedagógico, a avaliação é importante para o professor e para os alunos porque permite ao professor saber se está a transmitir as aprendizagens eficazmente e informa o aluno da sua evolução. Algumas estratégias que utilizei para os alunos participarem em tarefas de avaliação foram os trabalhos em pares com heteroavaliação e fichas de autoavaliação dos desempenhos, para além de que os níveis eram lembrados no início de cada unidade de ensino e, por vezes, no início de cada aula. A utilização dos alunos para registar alguns dados mais objetivos ou para procederem à própria avaliação, a partir de atividades e fichas de registos adaptadas aos alunos, é também uma forma de garantir a sua participação ativa na avaliação, de fazer conhecer os critérios de avaliação e de promover a autoavaliação.

Tendo em conta a existências de diferentes propósitos para a avaliação, em seguida, vou especificar o processo de avaliação formativa e sumativa ao longo do ano letivo.

Assim, “se o propósito for formativo, o processo de avaliação, tem de providenciar feedback ao aluno com vista à melhoria e regulação da sua aprendizagem e possibilitar a recolha de informações que possam ser usadas pelo professor para (re)orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos” (Catunda e Marques, 2017, p.125). De facto, a utilização da avaliação formativa foi importante e útil para orientar o processo de ensino. Mas esta teve de ser trabalhada ao longo do ano, pois a turma ser constituída por 30 alunos e a lecionação de várias matérias em cada aula dificultam o processo. Explorar diferentes formas de registo, de organização dos alunos e de posicionamento, permitiu aumentar as informações recolhidas sobre os alunos, para além da experiência que vamos ganhado ao observar muitas aulas dos colegas de estágio e da orientadora. Os registos eram feitos durante e após as aulas e confrontados com registos realizados anteriormente de forma a perceber a evolução dos alunos e definir as prioridades de observação para as aulas seguintes. As prioridades de observação foram contempladas no planeamento das unidades de ensino, especificando quais os alunos que tinham de ser observados e em qual matéria. Para ajudar neste processo de definição de prioridades, foram realizadas autoscopias, balanços de unidade de ensino e balanços de etapa. A constante reflexão sobre cada aluno, cada matéria, os métodos que utilizei e a forma como transmitia as informações levaram-me à procura de diferentes soluções.

Uma das estratégias utilizadas para os alunos saberem o nível em que estavam, foi uma tabela com os elementos de patinagem que devem ser realizados nos vários níveis e com aqueles que eles já conseguem realizar estão assinalados.

Percebendo a importância da reflexão com as autoscopias de cada aula, comecei a realizar autoscopias para os treinos de desportos gímnicos. Estas foram realizadas por semana e não por treino, pois achei que seria mais vantajoso pois os treinos tinham os mesmos objetivos e alguns alunos participavam em mais que um treino por semana. Sendo pouco o tempo que passamos com estes alunos e sendo de carácter opcional, é importante manter os alunos motivados e utilizar estratégias cativantes e por isso utilizei estas reflexões para reformular e melhorar as estratégias utilizadas e procurar sempre objetivos desafiadores, mantendo estes alunos informados sobre esses objetivos.

#### **4.4. Condução do ensino**

A primeira dificuldade na lecionação das aulas e observação dos alunos, foi em reconhecer os alunos, pelo facto de serem 30 e utilizarem o equipamento da escola, sendo um fator facilitador a primeira semana de aulas ser à nossa escolha, onde a preocupação não se prendeu tanto com os conteúdos abordados, mas sim com questões de organização e a relação com os alunos. Também a presença e intervenção nas aulas de formação cívica permitiram mais tempo em contacto com a turma, tendo mais algum tempo para associar as caras aos nomes, algo essencial na relação professor-aluno.

As aulas foram sempre iniciadas com um momento de instrução inicial, onde havia um tempo de espera para que os alunos chegassem e se colocassem em meia lua, de forma a que todos me vissem e ouvissem e que eu tivesse uma visão geral sobre todos. Os alunos começaram por se distribuir aleatoriamente, algo que foi alterado devido aos comportamentos desviantes, como foi explicado no ponto de organização e planeamento. Estes períodos serviam para lhes dar informações sobre a forma de organização da aula e sobre os objetivos que se pretendiam. Para que os alunos estivessem atentos e concentrados, estes períodos deveriam ser curtos e muito explícitos, algo que foi trabalhado ao longo do ano, pois no início eram momentos de grande nervosismo, com pouca confiança e um pouco longos, afetando a clareza do discurso e perdendo a atenção dos alunos e perdendo tempo útil de aula. Foi necessário treinar os momentos de instrução e preparar-me para eventuais dúvidas, de forma a estar preparada para esclarecer qualquer dúvida. Em relação aos espaços exteriores, existem fatores externos aos quais tivemos de nos ajustar, tal como o ruído da descolagem de aviões, pois a escola encontra-se próxima de um aeroporto, e, nas aulas do exterior o ruído é ensurdecador, tendo de

fazer curtas pausas no tempo de instrução, não só pelos alunos não nos conseguirem ouvir, mas pela distração que provoca. No momento em que os alunos chegavam ao espaço de aula, dirigiam-se a uma folha que eu colocava em espaços específicos de cada espaço de aula, onde se encontrava a distribuição de grupos e a distribuição de coletes, fazendo isto antes de se iniciar a aula com a instrução inicial.

Em termos de organização, as aulas funcionavam por estações de trabalho, onde, na maioria das aulas, os alunos estavam organizados por níveis, grupos heterogêneos entre si. A explicação do funcionamento das estações, as rotações e os seus objetivos eram verbalizados no momento de instrução inicial e, muitas vezes acompanhados por demonstrações. Aquando dos momentos de instrução, somos muitas vezes ludibriados pela atenção que os alunos têm às explicações e temos a perceção de que estamos a transmitir a informação de forma explícita e que os alunos estão a compreender. Não sendo possível tirar essas conclusões baseado na atenção com que eles demonstram, é necessário verificá-lo junto dos alunos, através do questionamento, e mais importante é dirigir o questionamento. A supervisão pedagógica e o feedback dos meus colegas de núcleo permitiram-me ver que havia lacunas ao nível do questionamento. Por vezes, pela falta deste, outras pela falta de questionamento dirigido. Existem alunos que participam sem serem solicitados em todas as aulas e, se não dirigirmos o questionamento, serão sempre os mesmos a responder. Por outro lado, também utilizei o questionamento para chamar a atenção dos alunos distraídos. Além do questionamento, a demonstração é um elemento chave para a aprendizagem dos alunos, pois possibilita que tenham uma visão sobre aquilo que devem realizar e uma aprendizagem mais rápida do movimento (Ennes, 2012). Em relação à demonstração, os alunos mais aptos em cada matéria eram chamados para a realizar, servindo de agente de ensino, sendo esses alunos escolhidos no momento do planeamento, onde também havia outros alunos apontados como bons agentes de ensino em cada matéria para o caso de faltarem ou não poderem realizar a aula. Serem os alunos a realizar a demonstração, permite-me estar livre para dar instruções durante a realização, realizar questionamento e correções sobre aquilo que estamos a observar. Procurei ainda, variar os agentes de demonstração, dentro daqueles que eram bons agentes de ensino. Em certas circunstâncias fui eu a demonstrar, como nos circuitos de condição física, pois existia uma falta de conhecimento das técnicas por parte dos alunos ou em dança por ser mais difícil explicar lentamente e depois adequar o ritmo e porque também tem vantagens de ser o professor a demonstrar. Fazendo referência aos alunos que, por algum motivo, não podiam realizar a aula prática, procurei ter sempre tarefas para que estes estivessem envolvidos na aula. Essas tarefas prendiam-se com a arbitragem de

jogos, avaliação dos colegas e resolução de fichas. As primeiras duas estratégias, a meu ver, são aquelas que envolvem mais o aluno na aula e que promovem aprendizagem, pois para cada uma das tarefas os alunos precisam de ter conhecimentos das regras, dos níveis de desempenho e de observação.

Um problema com que me deparei, que já foi referido anteriormente, foi a gestão do tempo de aula, mas não logo no início de estágio. Isto porque, no início do estágio, a minha preocupação principal cingia-se à organização e à gestão temporal em detrimento de observação e feedback aos alunos. Com o avançar do estágio e quando comecei a ter as rotinas de aula consolidadas comecei a focar-me na observação dos alunos e a dar feedbacks, que é um dos comportamentos mais influentes do professor na aprendizagem dos alunos (Quina, Carreiro da Costa & Alves Diniz, 1998), mas que me fez perder algum controlo na gestão temporal. As consequências de não ter uma boa gestão temporal repercutiam-se no tempo de prática, tendo de compensar este tempo noutras aulas, alterando a ordem dos grupos em cada estação. Assim, vemos que, durante o estágio os nossos pontos fortes e dificuldades vão-se alternando até evoluir e chegar a um ponto de equilíbrio.

A gestão dos alunos, realizando um controlo ativo e efetivo, por vezes, também se tornou uma dificuldade. O elevado número de alunos da turma e os alunos com tendência a adotar comportamentos fora da tarefa e comportamentos desviantes fizeram-me procurar soluções ao nível de planeamento, tais como separar esses alunos, quer nos momentos de instrução, quer nas estações de trabalhos e como manter os alunos mais tempo em atividade e motivados, evitando esse tipo de comportamento. Assim, a formação dos grupos de trabalho foi essencial na gestão dos alunos, esta foi realizada tendo em conta os resultados da avaliação formativa e o comportamento e relação dos alunos. Os grupos formados, foram, durante quase todo o ano homogéneos (heterogéneos entre si) pois o nível dos alunos divergia e deste modo os alunos mantinham-se motivados e competitivos, sendo, por vezes, necessário modificar para que os alunos mais hábeis ajudassem aqueles que apresentavam mais dificuldades.

A utilização de diferentes estilos de ensino foi benéfica, apesar de, maioritariamente ter utilizado os estilos comando e tarefa que me permitia um maior controlo sobre os alunos. Numa fase mais avançada do estágio e com uma relação e um conhecimento dos alunos mais consolidado, foi possível utilizar outros estilos como o estilo recíproco, tendo benefícios na interação com os colegas e na sua aprendizagem e o estilo autoavaliação, permitindo aos alunos ter consciência sobre o seu desempenho e aumentar o seu nível de

independência em relação a feedback externo. Apesar de nem sempre terem sido concretizadas com sucesso, foram um momento de aprendizagem que me permitiu modificar a organização e a instrução consoante os estilos utilizados. Nem sempre nos apercebemos dos erros ou coisas menos boas que acontecem durante o decorrer da aula e daí a importância do feedback dos meus colegas de estágio e dos professores orientadores durante os momentos de reflexão conjunta, ou até mesmo no final de cada aula onde se partilham alguns pontos relevantes, acompanhados da autoscopia que permitem um pensamento aprofundado sobre aula, sobre os pontos positivos e negativos e aquilo que pode ser melhorado.

Tendo já acima referido o feedback, agora irei aprofundar este tema e as estratégias que nos foram propostas para melhorar a este nível. “O uso de feedback em sala de aula pode promover a qualidade das relações professor-aluno e o envolvimento académico e desempenho dos alunos, apesar de nem sempre os professores o usarem da melhor forma” (Fonseca, Carvalho, Conboy, Salema, Valente, ... Fiúza, 2015, p.171). Este surge como uma estratégia fundamental, pois proporciona ao aluno informações relativas à execução e ao resultado do movimento e são estas informações que vão constituir o referencial fundamental quer para a avaliação da execução do movimento face ao programa pré-estabelecido, quer para eventuais correções (Quinoa, Carreiro da Costa & Alves Diniz, 1998).

No início do 2º período começámos a registar os feedbacks dados pelos nosso colegas do núcleo de estágio, registando a quem eram dados os feedbacks e o número de feedbacks. Esta estratégia permitiu saber a distribuição do feedback, se focava muito num grupo ou num aluno em específico, se haviam alunos que em repetidas aulas não recebiam algum tipo de feedback, se o número de feedbacks era reduzido, se estávamos a fechar o ciclo de feedback, todas estas informações essenciais para ajustarmos o planeamento e a forma como atuamos durante a aula, procurando atender a todos os alunos e focar naqueles que apresentavam mais dificuldades. Paralelamente, a posição que adotamos durante a aula também facilita a transmissão de feedback e, para mim, mobilizar-me no espaço de forma a ver todos os alunos foi-se automatizando, de forma a que conseguisse observar e utilizar o feedback à distância, que nem sempre é possível porque nem todos os professores tem uma voz propícia, mas no meu caso, acho que é uma mais valia pois tenho boa colocação de voz, mas também podem ser dados feedbacks visuais, através de gestos ou movimentos que os alunos entendam, utilizando apenas um som para chamar a atenção do aluno ou dos alunos. Outro aspeto importante relativo ao feedback, é ao nível do *timing*

com que é feito, os professores não devem tentar comentar todos os aspetos do desempenho dos alunos, mas sim focalizar os aspetos específicos que terão o maior efeito e serão mais eficazes (Fonseca, Carvalho, Conboy, Salema, Valente, ... Fiúza, 2015).

## **5. Intervenção na escola**

Complementando a atividade letiva do estágio, há que ter em conta a participação na comunidade escolar. No nosso caso, realizou-se uma atividade para os alunos do 4º ano do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. O intuito desta atividade foi criar uma dinâmica entre os alunos do 4º ano com os alunos do 2º ciclo, pois no seguinte ano letivo, os alunos do 4º ano poderão vir para esta escola, sendo uma forma de conhecerem o ambiente e futuros colegas. A preparação desta atividade sucedeu-se durante o 2º período letivo e consistia na realização de jogos tradicionais, utilizando o PP, pois este é o maior espaço e acolheria todos os alunos. Sendo uma atividade com um número considerável de alunos, foi necessário o recrutamento de alunos do 3º ciclo para a respetiva organização. Divulgámos o evento nas turmas do 8º ano, lecionadas por nós e em algumas turmas do 7º ano e 9º ano, no caso da minha turma, voluntariaram-se quase todos os alunos. Apesar de estes alunos já terem características que os envolvem na comunidade escolar, acho que a relação que estabeleceram comigo durante o ano letivo foi um fator preponderante na participação destes. Com a aproximação da data de realização do evento, surgiu-nos o imprevisto das condições meteorológicas não permitirem que o evento fosse realizado no espaço exterior, tendo de reformular toda a organização do evento e as atividades, passando a existir um *peddypaper* e jogos tradicionais no GA. O planeamento de uma atividade desta dimensão requer um trabalho conjunto do núcleo de estágio e o trabalho conjunto da comunidade escolar, pois são necessários recursos materiais e humanos de todos os membros inerentes às mesmas, sendo que a existência de uma boa relação e comunicação entre os mesmos só traz vantagens. Neste evento, o núcleo de estágio esteve no papel de organizador, mas foram realizados vários eventos pelo GEF em que o núcleo de estágio participou na sua operacionalização. Preparamos diversos eventos como o Torneio de Voleibol, o Torneio de Futebol, Corta-mato, Mega-sprint e Mega-salto. Estar envolvidos nestas atividades fez-nos perceber como é realizada a preparação de cada evento, como é que podemos mobilizar os alunos para a sua participação e como é que estes momentos contribuem para a sua aprendizagem, não só a nível motor, mas também a forma como trabalham em equipa e como lidam com as vitórias e as derrotas. As atividades de Corta-mato, Mega-sprint e Mega-salto são intrínsecas a todos os anos

letivos, pois fazem parte do Desporto Escolar, mas os restantes torneios são por escolha do GEF e podiam ser rotativos, ou seja, alternar as modalidades ou incluir modalidades de carácter singular, pois existem alunos que não têm oportunidade de participar em desportos de equipa por serem considerados mais fracos pelos colegas e desta forma teriam a oportunidade de participar. Os desportos que poderiam ser incluídos são o ténis de mesa ou a patinagem pois a escola possui as condições para esta realização e a adesão a estes desportos no Desporto Escolar é elevada.

O Desporto Escolar tem diversas modalidades pois o GEF tenta ter uma boa oferta quanto ao número e diversidade de modalidades tendo em conta os recursos humanos, espaciais, temporais e materiais que a escola oferece. É difícil conciliar os horários dos professores e dos alunos e, por isso, muitos treinos ocorrem entre as 12h00 e as 15h00, pois coincide com as horas de almoço, onde os alunos não têm aulas. Esta hora também faz com que existam espaços de EF livres para dar os respetivos treinos do Desporto Escolar. Este esforço por parte do GEF faz com que exista alguma adesão aos núcleos de Desporto Escolar, apesar de muitos alunos só conseguirem conciliar um treino por semana quando existem dois ou três treinos. Sendo um agrupamento de escolas, utilizam positivamente essa agregação em algumas modalidades do Desporto Escolar em que os alunos da Escola Básica Eugénio dos Santos que queiram pertencer a um núcleo e não tenham horário nesta escola possam realizar os treinos na Escola Secundária Rainha Dona Leonor.

A coadjuvação de um núcleo de Desporto Escolar permitiu uma aprendizagem mais aprofundada sobre a sua lecionação, mas também as tarefas inerentes à criação do núcleo e à participação deste nas atividades promovidas pelo Desporto Escolar. A preparação das competições envolve trabalho para além daquele que é inerente aos treinos, como o planeamento e a lecionação. No meu caso, o Núcleo de Desportos Gímnicos, envolveu a inscrição dos alunos nas competições, as devidas autorizações para os encarregados de educação, a preparação dos esquemas e sequências a ser apresentadas, a preparação das músicas e o próprio acompanhamento dos alunos às competições e convívios. Estar desta forma envolvidos num projeto assim, faz-nos despender do nosso tempo em prol dos nossos alunos, para que estes tenham oportunidades que de outra forma não seriam possíveis e permite-nos valorizar o empenho dos colegas professores e, em alguns casos, dos encarregados de educação que se deslocam e acompanham os educandos a esses eventos.

### **5.1. A intervenção do 1º ao 3º ciclo**

Durante a realização do estágio pedagógico, tivemos a oportunidade de lecionar diferentes níveis de ensino em diferentes momentos. Esta oportunidade prende-se com a experiência de um horário completo (Anexo 5) durante uma semana onde lecionamos as aulas de diferentes professores em cada ciclo de ensino da Escola Básica Eugénio dos Santos onde existem 2º e 3º ciclos e com uma semana a lecionar aulas de Expressão Físico-motora numa turma de 1º ciclo de escolaridade das escolas pertencentes ao agrupamento.

Em cada ciclo de ensino houve a necessidade de um planeamento adaptado a cada turma e por isso foi necessário reunir com os professores de cada turma, saber as características de cada uma e quais as matérias que deveriam ser lecionadas, no caso do 2º e 3º ciclo. Nestes ciclos, alguns professores apenas indicaram as matérias a serem lecionadas, dando liberdade para eu planear e organizar as aulas e outros transmitiram-me o planeamento e organização, tendo apenas de o estudar e colocar em prática. No primeiro caso, houve algumas desvantagens, pois os alunos têm as suas rotinas de organização e, mesmo com poucas mudanças, existiu alguma demora na instrução e início dos exercícios. Por outro lado, existiram vantagens como a participação e motivação dos alunos por realizarem diferentes exercícios e por presenciarem uma abordagem diferente. No caso do 1º ciclo, também foi necessário a comunicação com a professora da turma para saber as características da turma, mas também tomar conhecimento do material existente na escola e quais os espaços que poderiam ser utilizados para as respetivas aulas.

A leção de diferentes ciclos de ensino leva-nos a algumas mudanças no comportamento que temos e no discurso que utilizamos. No caso do 2º ciclo em que tive de lecionar dança, revelou-se a imaturidade dos alunos que não colaboraram na formação de pares e foi necessário gerir a formação dos respetivos pares e gerir a pouca receptividade que os alunos revelaram para com esta matéria, levando-os a ter comportamentos fora da tarefa. No caso do 1º ciclo, os alunos mostraram-se muito receptivos a ter um professor diferente e a todas as atividades, mas existem dificuldades como a proximidade que alguns alunos querem ter do professor no momento da instrução, tornando difícil qualquer demonstração, a dificuldade em ter atenção durante os momentos de instrução e os diferentes níveis que os alunos apresentam. Ou seja, nas atividades em que existe algum tipo de competição, os alunos com níveis menos elevados tenderam a culpar os alunos com níveis mais elevados, fazendo com que estes chorassem ou não quisessem participar mais naquela atividade. Desta forma, foi necessário, várias vezes ajustar o planeamento durante a condução da aula porque os momentos de instrução foram mais longos devido às dúvidas

que surgiram. Estas podem ter surgido porque o meu discurso não foi claro ou porque os alunos não tomam a devida atenção. Também as atividades foram realizadas mais ou menos vezes, tendo em conta a reação e prestação dos alunos em cada uma.

Esta experiência nos diferentes ciclos de ensino é uma oportunidade que deveria acontecer durante mais tempo e não apenas uma semana. Será uma semana tempo suficiente, para nós estagiários, termos uma ideia de como é lecionar neste ciclo de ensino? A meu ver, mais tempo permitiria um conhecimento mais profundo de cada turma, promovendo uma intervenção mais adequada junto dos alunos e tendo nós a oportunidade de intervir em turmas com diferentes contextos, alargando o leque de soluções para cada problema.

## **6. Inovação e investigação pedagógica**

Sendo uma parte do nosso estágio o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, exigiu um diagnóstico dos problemas existentes na escola e qual a sua pertinência, para a escola e para o nosso desenvolvimento pessoal. No ano letivo anterior à realização do nosso estágio foi elaborada uma investigação sobre as diferenças significativas que poderiam existir na avaliação dos alunos na disciplina de EF e, no seguimento desta investigação, enveredámos pela investigação e análise das potenciais diferenças existentes na avaliação que os professores do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor adotam nesta disciplina, mais especificamente nas potenciais diferenças que se verificam na atribuição de níveis. Considerámos este tema pertinente por incentivar um trabalho conjunto dos professores e que poderia ter influência na justiça da avaliação dos alunos, sendo benéfico também para nós professores estagiários, pois permitiu que participássemos neste debate, expondo a nossa visão e confrontando esta com diferentes perspetivas.

Assim sendo, o núcleo de estágio formulou uma pergunta de partida: “De que forma o trabalho colaborativo afeta a aplicação uniforme dos critérios de avaliação?”.

De forma a dar resposta a esta pergunta e ir ao encontro do nosso objetivo, analisar as diferenças que existem na aplicação dos critérios de avaliação, realizamos um Estudo Quasi-Experimental de intervenção no departamento disciplinar, Metodologia mista (quantitativa e qualitativa), com uma amostra de 15 professores pertencentes ao subdepartamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor.

Os procedimentos adotados pelo núcleo de estágio para este Estudo foram:

1- Requisição da autorização do professor coordenador do subdepartamento de EF.

2- Gravação da performance de alunos a realizar diversos saltos no plinto (eixo, cambalhota e engrupado) e no minitrampolim (extensão, engrupado, ½ pirueta e carpa de pernas afastadas), jogo de basquetebol (3x3) e jogo de voleibol (4x4).

3 – Divisão dos professores em grupos de trabalho:

3.1 - Grupo 1: basquetebol

Grupo 2: voleibol

Grupo 3: plinto

Grupo 4: minitrampolim

4 - Apresentação dos critérios de avaliação e posterior discussão e criação de indicadores de avaliação (1 hora).

5 - Visualização das gravações da performance dos alunos e respetiva atribuição de níveis de jogo e dos alunos (40 minutos):

5.1 - Visualização da gravação do jogo de basquetebol;

5.2 - Atribuição do nível de jogo e do nível dos alunos;

5.3 - Visualização da gravação do jogo de voleibol;

5.4 - Atribuição do nível de jogo e do nível dos alunos;

5.5 - Visualização da gravação dos elementos realizados no minitrampolim;

5.6 - Atribuição do nível dos alunos;

5.7 - Visualização da gravação dos elementos realizados no plinto;

5.8 - Atribuição do nível dos alunos;

7 - Entrega dos questionários aos professores e respetivo preenchimento.

8 - Análise e interpretação dos dados obtidos.

9 – Apresentação dos resultados aos professores e discussão em grupo.

10 – Envio dos questionários de opinião (via email).

Não fazendo referência aos resultados desta investigação, destaco o processo que foi realizado, onde colocámos os professores a assistir a diferentes performances e a atribuir os níveis e, em seguida, terem de discutir o porquê da atribuição desses níveis. Pela experiência, alguns professores foram colocados fora da sua zona de conforto, não tendo predisposição para participar e expor a sua opinião, enquanto outros o fazem sem qualquer constrangimento, o que me faz pensar no porquê desta falta de conforto, talvez por serem raras as vezes em que têm abertura para expor os seus resultados, em que são pedidas as suas opiniões ou então têm receio de ser criticados pelos colegas. Também nós estagiários nos colocámos na posição dos professores, atribuindo níveis aos desempenhos observados nos vídeos e percebemos que existiam diferenças, sendo uma oportunidade

para discutir a observação de cada membro do núcleo de estágio e ter a percepção dos nossos conhecimentos sobre os níveis e a forma como os aplicamos. O processo de realização deste Estudo mostrou-se ser uma grande ajuda para perceber as diferentes dinâmicas que existem num GEF, que os processos de mudança numa escola são longos e que as visões e concepções individuais têm um papel importante. A aprendizagem coletiva é um termo amplo e tem como características a partilha de visões e significados e a aprendizagem cognitiva e comportamental (Garavan & McCarthy, 2008), havendo a necessidade, na minha opinião, de trabalhar primeiro a relação entre o próprio grupo para que haja um compromisso coletivo, sendo esse a melhoria da aprendizagem dos alunos.

## CONCLUSÃO

Este foi um ano de desenvolvimento e aprendizagem a nível pessoal e profissional. Um ano em que desenvolvi algumas competências que, para mim, sempre foram um ponto fraco. A quantidade de trabalho e o tempo despendido para as atividades relativas ao estágio fizeram-me ficar totalmente envolvida na comunidade escolar. Os desafios que enfrentamos, quer sejam ao nível da lecionação das aulas, com a comunicação com os professores, quer com pequenas tarefas do dia a dia escolar, fortaleceram-me e tornaram-me mais autónoma. Foi, sem dúvida, o ano mais marcante e em que mais aprendi durante o meu percurso universitário, sendo o culminar deste, o início de uma nova etapa que, certamente, trará novos desafios.

Acompanhar um grupo de alunos durante um ano letivo é uma experiência rica, tal como acompanhar um grupo de professores, de técnicos auxiliares e todos os envolvidos na comunidade escolar. Neste relatório, a experiência sobre cada área é transmitida separadamente, mas na prática não podem ser vistas desta forma. Todas estão interligadas e é essa dinâmica que promove o sucesso escolar. Acompanhar uma turma e perceber as dinâmicas que têm de ser criadas com os professores da turma e com os encarregados de educação, não é uma tarefa fácil e fez-me perceber o quão importante é o papel de Diretor de Turma que deveria ser mais reconhecido. Acompanhar um núcleo de Desporto Escolar, participar nos treinos, acompanhá-los às competições e partilhar estas experiências são momentos que me fizeram sentir realizada. O meu núcleo tinha um número relativamente pequeno de alunos, o que me fez ser capaz de ter uma relação mais próxima e fazer um maior acompanhamento. A experiência enriquecedora que foi realizar a área 2, onde pudemos trabalhar em conjunto com os professores do Grupo de Educação Física de forma a elevar o nosso conhecimento. Cheguei a esta jornada com expectativas que foram superadas com a constante aprendizagem a que estive sujeito.

Reforço a minha inexperiência em lecionar. O choque que é enfrentar uma turma pela primeira vez e o quão importante é a supervisão pedagógica nestes e em todos os momentos. Toda a comunidade escolar também tem um papel importante neste percurso. São estes elementos que utilizamos como referência e é com estas pessoas que passamos grande parte do nosso tempo. Assim, torna-se importante criar uma boa relação e um bom clima na escola. Por fim, os nossos alunos, os mais importantes, aqueles por quem trabalhamos e que também nos criam desafios todos os dias, quer sejam pelas dificuldades nos desempenhos, quer sejam pela indisciplina, obrigam-nos a trabalhar, estudar e a procurar o sucesso.

Assim, terminou uma etapa marcante, e levo todos os conhecimentos e experiências que ganhei para a vida profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escola Rainha Dona Leonor (2015) Projeto Educativo. Lisboa, 2015.

Alves, M. & Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física*, 21(3), 479-491. doi: 10.4025/reveducfis.v21i3.7764

Araújo, F. (2017). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física – Um Olhar Integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (32), 1-10.

Araújo, F. & Alves Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (39), 41-52.

Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na aprendizagem* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.

Barroso, J (1992) Fazer da Escola um Projecto In: Rui Canário (Org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Portugal: EDUCA.

Boavista, M. (2010). *O Director de Turma – Perfil e Múltiplas Valências em Análise* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Carreiro da Costa, F. (1997) A atitude dos alunos face à escola e à Educação Física e alguns comportamentos de ensino do professor. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (15/16), 113-125.

Carrilho, M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (10/11), 135-141.

Catunda, R. & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física. ISBN: 978-85-98612-49-2.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto editores.

Ferreira, J. (2010). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Acedido a 16 de outubro de 2019 em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorgereflexoes-sobre-ser-professor.pdf>;

Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de Educação Física no contexto de avaliação inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*. 3(8). 168-191.

Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M., Gama, A. & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199.

Garavan, T. N., & McCarthy, A. (2008). "Collective Learning Processes and Human Resource Development." *Advances in Developing Human Resources* 10 (4): 451–471. doi:10.1177/ 1523422308320473.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Marques, A. (2014) Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48-1, 55-67. [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_4](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4)

Leal, J., Carreiro da Costa, F. (1997) A Atitude dos Aluno Face à Escola, à Educação Física a alguns Comportamentos de Ensino do Professor. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (15/16), 113-125.

Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física: 3º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica 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 F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.). *Formação de professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Quina, J., Carreiro da Costa, F. & Alves Diniz, J. (1998). O Feedback Pedagógico - Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas*, 735-747.

Solheim, K., Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). "Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction". *Educational Research*, vol. 60, n. 4, pp.459–477. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Ministério da Educação (1999) Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. Diário da República, I Série B, n.º 168, 4490 – 4494.

Ministério da Educação e Ciência (2012) Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 126, 3340 – 3364.

### **Legislação Consultada**

Despacho Normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho. Diário da República, 2.ª série, n.º 114, 18899 – 18899. *Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação* (2016)