



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**

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

Orientadora da Faculdade de Motricidade Humana  
Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Doutora Maria João Figueira Martins

Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim

Sofia Alexandra Alves Miranda

**2016**



UNIVERSIDADE DE LISBOA



FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, sob a supervisão da Professora Doutora Maria João Figueira Martins e da Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim, no ano letivo de 2015/2016.

Sofia Alexandra Alves Miranda

**2016**

## **Resumo**

O estágio pedagógico constitui-se como um momento de formação único, uma vez que é a primeira experiência real de lecionação para o professor estagiário. Para além disso, é uma condição necessária para o acesso à carreira profissional de professor de Educação Física em Portugal. Deste modo, este documento pretende retratar o ano letivo que marca o meu primeiro contacto com o ensino, em que tentei aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Ainda assim, a realização de estudo autónomo revelou-se determinante, ao longo de todo o ano letivo, para colmatar alguma falta de conhecimento. Esta estratégia possibilitou a realização de um melhor diagnóstico dos desempenhos dos alunos e, conseqüentemente, o reajuste dos objetivos de cada aluno de acordo com os resultados da avaliação formativa.

O estágio é também o momento em que o professor estagiário contacta, pela primeira vez, com outras funções a desempenhar na escola. Todas estas experiências, desde a participação na direção de turma e desporto escolar, até ao desenvolvimento de projetos de investigação e atividades de intervenção na escola, permitem uma reflexão por parte do professor estagiário e também uma melhor preparação para a realização destas tarefas no futuro.

Palavras-chave: estágio pedagógico, escola, professor, educação física, formação inicial, aprendizagem, planeamento, condução, avaliação, investigação-ação.

## **Abstract**

The pedagogic internship represents an unique educational moment, since it is the first real experience of teaching for an intern teacher. Besides, the internship is a necessary requirement to accede a professional career as Physical Education teacher in Portugal.

Thereby, this document intends to describe the school year that has marked my first contact with the education world, trying to enforce all the acquired knowledge during the initial formation. Although, a more independent studying has revealed decisive during the whole school year in order to bridge some knowledge gaps. This strategy has allowed a better diagnose of the students growth and, therefore, a readjustment of every student goals according to their formative assessment.

The internship is also the moment when the intern teacher comes into contact with other tasks he must develop at school. All those experiences, from the participation in the class council and scholastic sport, to the development of investigation projects and school intervention activities, leads the intern teacher to a reflection, while it also contributes to a better preparation to perform those tasks in the future.

Keywords: pedagogic internship, school, teacher, physical education, initial formation, apprenticeship, planning, lecturing, assessment, action-research.

# Índice

Introdução.....	1
Caracterização do contexto de desenvolvimento do estágio pedagógico .....	2
O agrupamento .....	4
A Escola Básica Eugénio dos Santos.....	6
O departamento de Expressões do AERDL .....	8
O subdepartamento de Educação Física do AERDL .....	9
O núcleo de estágio da EB Eugénio dos Santos .....	13
1. O papel do professor-treinador no processo ensino-aprendizagem .....	14
Conhecer os alunos .....	15
A importância do planeamento .....	22
Experiência de lecionação .....	33
Avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem .....	49
2. A Escola como meio de diferenciação e inclusão .....	54
3. O professor e a dinâmica aluno-família-comunidade .....	60
Conclusão.....	64
Bibliografia.....	66

## Índice de anexos

Anexo 1 – Plano Anual de Turma

Anexo 2 – Estudo de turma

Anexo 3 – Critérios de avaliação de Educação Física para o 3º ciclo

Anexo 4 – Plano de 3ª etapa

Anexo 5 – Plano de 2ª unidade de ensino

Anexo 6 – Plano de aula

Anexo 7 – Protocolo de Avaliação Inicial

## **Introdução**

O estágio pedagógico constitui-se como o último momento da formação inicial, que culmina com a obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, condição necessária para o acesso à carreira profissional de professor em Portugal.

Assim sendo, este documento assume-se como o relatório final, produzido no âmbito do Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, pertencente ao Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor. O estágio pedagógico foi desenvolvido sob a supervisão das professoras Manuela Jardim e Maria Martins, cuja orientação foi fundamental para o meu crescimento e evolução enquanto professora estagiária.

Tendo em conta que o bom professor de Educação Física deve ser um profissional reflexivo, neste documento irei apresentar um balanço global do meu processo de formação, expondo, sempre que possível, uma perspetiva diagnóstica e prognóstica, pessoal e profissional. Para que o relatório reflita a continuidade do meu processo de formação, irei também ter em consideração os balanços realizados ao longo de todo este ano letivo, aquilo que projetei nas primeiras etapas de formação, bem como todas as reflexões realizadas. Para além disso, este documento pretende apresentar uma reflexão relativamente a todas as áreas do estágio pedagógico, integrando todas as tarefas e atividades desenvolvidas de um modo consistente.

Este relatório é constituído por quatro partes. Em todas elas serão tidas em conta as principais dificuldades encontradas, bem como as estratégias e soluções utilizadas para as ultrapassar. Para além disso, serão também apresentadas algumas sugestões para a contínua evolução enquanto futura educadora. A primeira parte diz respeito à análise do contexto em que o estágio pedagógico foi desenvolvido, englobando as diferentes estruturas e níveis de organização e gestão do mesmo. Seguidamente, apresenta-se uma reflexão crítica sobre o papel de professor/treinador por mim desempenhado nos diferentes níveis e ciclos de ensino. Com a terceira parte deste relatório pretendo evidenciar o papel da escola, enquanto meio de diferenciação e inclusão, e por fim, o último capítulo tem o intuito dar ênfase ao potencial do papel do professor na formação do aluno e na sua integração na sociedade. Este documento termina com uma conclusão onde são apresentados, de uma forma mais genérica, os contributos do estágio pedagógico para a minha formação.

## **Caracterização do contexto de desenvolvimento do estágio pedagógico**

A realização deste estágio pedagógico está enquadrada na formação inicial do professor de educação física, fase esta que deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino (Garcia, as cited in Almeida & Biajone, 2008). Para além disso, ainda segundo o mesmo autor, o conhecimento adquirido durante a formação inicial deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica. Foi a realização deste estágio que permitiu colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial anterior. Todavia, durante este ano letivo, percebi que, na prática, os conceitos ganham dimensões que não conhecia e que os conteúdos aprendidos, não podem ser aplicados de forma isolada e descontextualizada, sob pena de perderem todo o seu sentido. Assim, compreendo que a aplicação de todos estes conhecimentos deve ser feita após uma análise ponderada da sua pertinência, de acordo com as características do meio em que estamos a intervir e também considerando os objetivos que pretendemos ver alcançados. De acordo com Tardif (as cited in Almeida & Biajone, 2008), este período de formação visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos. As características do estágio pedagógico possibilitam também o desenvolvimento do princípio apresentado por Shulman, *learning from experience*, pois é por este meio que o professor estagiário tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula (Almeida & Biajone, 2008).

O estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, que, segundo o Projeto Educativo (2015/2018), desde 31 de maio de 2013, passou a pertencer ao Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, através da integração do Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos e da Escola Secundária Rainha Dona Leonor (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d.).

Segundo o Dec. Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, a reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas pretende garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação que o integram, bem como proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. Este aspeto determinou uma maior uniformização na

organização e na produção de documentação comum a todas as escolas do agrupamento (conteúdos programáticos e respetivos critérios de avaliação, projeto educativo, projeto de intervenção, plano anual de atividades e regulamento interno). No que diz respeito à disciplina de educação física, este trabalho cooperativo é evidente através da construção conjunta dos conteúdos programáticos, critérios de classificação (ambos os documentos baseados nas orientações do Programas Nacionais de Educação Física, para cada ciclo de escolaridade) e do Protocolo de Avaliação Inicial (anexo 7). Esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita articulação com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a conseqüente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais (Decreto Lei n.º 137/2012 de 2 de julho). Do meu ponto de vista, esta articulação é positiva, pois permite a existência de intervenção e avaliação do processo ensino-aprendizagem segundo os mesmos objetivos e critérios. Para além disso, os procedimentos organizativos a seguir são semelhantes, o que facilita a comunicação entre o corpo docente e não-docente entre as escolas do agrupamento. A elaboração conjunta do regulamento interno e critérios de avaliação faz com que haja uma maior articulação horizontal e vertical entre as escolas, o que é benéfico para os alunos e facilita a sua compreensão e aceitação por parte dos encarregados de educação. Isto faz com que exista também um maior sentido de justiça, devido à igualdade entre as escolas nestes aspetos. Apesar deste ser essencial e determinante no conhecimento e organização das dinâmicas escolares, penso que este tema foi pouco aprofundado por mim e pelo grupo de estágio, de uma forma geral. Para que o professor estagiário possa desempenhar um papel ativo e responsável no meio escolar, deve haver um profundo conhecimento sobre a escola e o meio em que esta se insere. Para que o professor possa intervir de acordo com os referenciais enunciados para a atividade docente, não pode descurar a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, pelo que, deve exercer a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere (Decreto Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Assim, penso que esta poderia ser uma área mais trabalhada e desenvolvida ao longo do ano de estágio, através da organização de atividades que envolvessem os diferentes níveis de articulação do agrupamento de escolas. Para concretizar esta ideia, penso que poderiam ser organizadas atividades de intervenção na escola, à semelhança daquela que foi por nós desenvolvida no âmbito da

área 3, integrando a participação das diferentes escolas do agrupamento, dos alunos de diferentes ciclos de escolaridade e dos atores da comunidade educativa, como são os alunos, professores, encarregados de educação e auxiliares de ação educativa. Estas atividades poderiam decorrer pelas diversas escolas do AERDL, podendo ou não estar relacionadas com a disciplina de educação física. Assim, o essencial seria a promoção de uma maior articulação entre os intervenientes no contexto escolar, a sua formação e cooperação, com vista ao melhor desenvolvimento dos alunos. A realização destas atividades poderia permitir aos professores estagiários um maior contacto com os diferentes níveis de gestão das escolas, desenvolvendo uma visão que vai para além da noção do papel do professor de educação física e da intervenção na sua própria escola.

Todavia, considero que a dificuldade de acesso aos profissionais responsáveis pela direção do AERDL, bem como a falta de comunicação entre os professores dos diferentes estabelecimentos de ensino, é um aspeto dificultador para a realização destas atividades com maior frequência. Assim, penso que antes de se pensar na realização de qualquer atividade, deve haver um maior investimento na sensibilização de todos os docentes, para a importância do trabalho colaborativo, das suas vantagens para o bom funcionamento das dinâmicas dentro do agrupamento de escolas e dos benefícios que isso traz para a educação dos alunos.

### O agrupamento

A sede do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (AERDL) situa-se em Lisboa, no bairro e freguesia de Alvalade (bem como a EB Eugénio dos Santos). De acordo com o Projeto de Intervenção (2014/2018), a população discente deste agrupamento apresenta alguma heterogeneidade do ponto de vista socioeconómico, porém a maioria integra-se num nível médio/alto e encontra-se na idade própria para o ano de escolaridade que frequenta (Silva, 2014). Para além disso, ainda de acordo com o mesmo documento, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação tem uma elevada formação académica. O facto de os encarregados de educação possuírem um bom nível de formação académica pode revelar-se como um aspeto positivo, devido ao facto de poderem ajudar os seus educandos a ultrapassar as suas dificuldades. A acrescentar, de uma forma geral, os encarregados de educação (EE) acompanham o percurso escolar dos seus educandos de uma forma interessada, o que permite uma maior monitorização e controlo das aprendizagens e dificuldades dos mesmos e uma maior comunicação e coordenação com o diretor de turma. De acordo com o Projeto de Intervenção

(2014/2018) o AERDL é reconhecido pelos pais e EE pela qualidade do ensino e bons resultados académicos, o que motiva a sua grande procura (Silva, 2014).

De acordo com o Projeto Educativo (2015/2018), a missão do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor passa por “contribuir e assegurar o acesso de todos os jovens que o frequentam a um ensino de qualidade, que responda às suas expetativas e ambições, assente em princípios de justiça, equidade, responsabilidade e exigência” (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d., p.24). Para além desta, segundo o mesmo autor, o AERDL pretende também “contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e futuro, para o exercício de uma cidadania interveniente e responsável” (p.24). A missão da escola deve representar a forma como uma organização deve cumprir a sua visão. Representa a estrutura de trabalho de toda a organização (neste caso, a Escola) e os valores que a impulsionam (Pires, 2007). Deste modo, segundo o Projeto Educativo (2015/2018) a sua visão “assenta no direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para a qualidade e o sucesso educativo, favorecendo o desenvolvimento global da personalidade” (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d., p.24). Segundo Pires (2007), a visão é a função social que a organização tem por objetivo preencher. O conhecimento da visão e missão por parte dos intervenientes de qualquer organização é fundamental, uma vez que, só desta forma é possível trabalhar de forma consciente e orientada para cumprir os seus princípios, objetivos e metas.

De acordo com o Projeto de Intervenção 2015/2018, o AERDL é constituído por seis estabelecimentos de educação e ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário: Escola Secundária Rainha D. Leonor (sede), Escola Básica Eugénio dos Santos, Escola Básica Rainha Dona Estefânia/Hospital, Escola Básica do Bairro de São Miguel, Escola Básica dos Coruchéus e Escola Básica Santo António (Silva, 2014). Durante este ano de estágio pudemos contribuir para o aumento da articulação entre algumas das escolas do agrupamento, através da organização da atividade “Vamos espreitar o futuro” e do desenvolvimento do projeto de investigação-ação com o tema das perceções dos professores sobre a articulação entre o ensino regular e o ensino especial, na Escola Básica Eugénio dos Santos, tal como abordarei mais à frente. Estas atividades desenvolveram-se através da coordenação entre a Escola Básica Eugénio dos Santos e algumas das escolas do agrupamento, desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário. A atividade “Vamos espreitar o futuro” envolveu a participação de algumas das escolas do primeiro ciclo: Escola Básica Bairro de São Miguel, Escola Básica dos Coruchéus e Escola Básica Santo António; enquanto que o projeto de investigação se baseou apenas

no estudo da Escola Básica Eugénio dos Santos. Considero que este tipo de atividades deveria ocorrer com maior frequência, não só tendo como público-alvo os alunos, mas também os docentes e encarregados de educação. Estas iniciativas permitem a melhoria da articulação, coordenação e colaboração entre as escolas e, tal como refere Duarte (2009), para haver uma articulação efetiva não nos podemos cingir a uma junção de estabelecimentos de ensino, com todas as questões organizativas que tal envolve. É necessário que haja um envolvimento em torno de um projeto coletivo, implicando um imenso trabalho colaborativo, assim como a partilha de ideias sobre as práticas entre docentes. O objetivo de maior cooperação e comunicação entre os docentes foi desenvolvido, essencialmente, através da realização do projeto de investigação-ação e da sua apresentação à comunidade escolar. Espero que a apresentação dos resultados do estudo leve a uma maior reflexão por parte dos professores e seja também um ponto de partida para a mudança de pensamento e atitude sobre o tema estudado. Para além dos benefícios desta articulação entre as escolas para o agrupamento, a organização destas atividades traz vantagens para os alunos, que passam a conhecer as diferentes escolas constituintes do agrupamento, permitindo perspetivar alguns aspetos do seu futuro; e para os docentes, que aumentam a sua comunicação com outros professores e profissionais ligados ao ensino. Enquanto professora estagiária, a participação na organização destas atividades foi muito produtiva, pois permitiu aumentar a minha experiência e conhecimento sobre as questões organizativas necessárias para a implementação deste tipo de atividades, como a organização dos espaços e materiais, estabelecimento de contacto com a direção do agrupamento e com os diversos departamentos, convite dos participantes, comunicação e cooperação com todos os envolvidos na preparação da atividade, entre outros. O desenvolvimento desta competência será uma mais-valia para o meu futuro, enquanto profissional na área da educação física, atividade física e desporto. A organização desta atividade permitiu também operacionalizar os conhecimentos adquiridos no primeiro ano de mestrado, nas unidades curriculares de Gestão e Cultura Organizacional Escolas e Animação Socioeducativa, no que diz respeito ao conhecimento das dinâmicas escolares e também no desenho de projetos de intervenção, adequados às características das escolas e/ou organizações.

### A Escola Básica Eugénio dos Santos

Segundo dados dos Projeto Educativo (2015/2018), a escola foi inaugurada a 6 de janeiro de 1951 com a denominação de Escola Técnica Elementar de Eugénio dos Santos. Em 1993, integrando o 3º ciclo de escolaridade, passou a designar-se Escola do Ensino

Básico dos 2º e 3º ciclos de Eugénio dos Santos (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, n.d.). Atualmente, a designação da escola é Escola Básica Eugénio dos Santos, sendo que a indicação do ciclo de escolaridade deixou de ser utilizada recentemente na referenciação dos nomes das escolas.

A EB Eugénio dos Santos oferece as opções educativas correspondentes ao currículo nacional para o ensino básico, mais concretamente para os 2º e 3º ciclos. Para além disso, dá a oportunidade aos alunos de participarem em vários clubes e projetos que dinamiza: atelier de expressões, clube das palavras desenhadas, clube do ambiente, clube de música, desporto escolar e projeto de francês. Destes projetos destaco o desporto escolar que, segundo o Programa do Desporto Escolar (2013/2017), é uma atividade de complemento curricular que tem como visão proporcionar a prática regular de atividades físicas e desportivas a todos os alunos do sistema educativo. A sua missão passa por proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Direção Geral de Educação, 2013). A existência do Desporto Escolar é bastante importante pois este constitui-se como a única oportunidade de prática de atividade física por parte de alguns alunos, excetuando as aulas de educação física. De acordo com Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001), os alunos devem ter aulas de educação física numa frequência de três aulas de 45 minutos por semana, em dias não consecutivos. Estas recomendações estão relacionadas com o número mínimo de horas de atividade física que os jovens devem praticar para que se verifiquem benefícios para a saúde. Apesar de existir uma tentativa de cumprimento destes aspetos, o tempo útil disponível em cada aula de educação física, passado em atividade física não é suficiente para dar resposta às recomendações de atividade física para a saúde, definidas pela Organização Mundial de Saúde para os jovens (60 minutos de atividade física diária, com uma intensidade moderada a vigorosa). Para além disso, ao longo deste ano letivo verifiquei que o tempo horário de 45 minutos por aula, não corresponde ao tempo de prática, pelo que o que acontece na prática fica ainda mais distante das recomendações. De acordo com os dados do último relatório da Health Behaviour in School-Aged Children (2013/2014), em Portugal, apenas 16% das raparigas e 26% dos rapazes cumprem as recomendações para a prática de atividade física. Assim, o Desporto Escolar é uma forma de aumentar o tempo que os alunos passam em atividade física (ainda que não seja totalmente satisfatório), sendo que está acessível a todos e oferece um variado leque de opções, permitindo aos alunos praticarem as modalidades que mais gostam. No entanto, a participação no Desporto

Escolar na EB Eugénio dos Santos pode ser dificultada pelo facto de muitos dos treinos decorrerem durante o período de almoço dos alunos. Isto faz também com que muitos dos alunos que têm aulas no turno da tarde não participem nos treinos. Ainda assim, tendo em conta a disponibilidade das instalações, os horários dos professores e a maioria dos horários dos alunos, esta foi a melhor solução encontrada.

Tal como os restantes professores estagiários, fiquei responsável por coadjuvar um professor no planeamento, condução e avaliação dos treinos e competições de um núcleo de desporto escolar. Assim sendo, participei no núcleo de desporto escolar de voleibol, constituído por dois grupos-equipa – Infantis A e Infantis B, femininos e masculinos. Os grupos-equipa totalizam a participação de mais de 60 alunos, pertencentes aos dois escalões e géneros anteriormente referidos. A distribuição dos professores estagiários pelas diferentes modalidades de desporto escolar oferecidas pela escola não foi feita de forma ocasional. Esta organização aconteceu de modo a possibilitar a lecionação de uma modalidade em que não temos tanto conhecimento do conteúdo (ainda que isso não tenha acontecido no meu caso concreto). Considerando a minha experiência em duas das três modalidades disponíveis (voleibol, patinagem e ginástica), a escolha foi feita em função das necessidades dos meus colegas de estágio. Ainda assim, a experiência de desporto escolar com o núcleo de voleibol acabou por ser bastante enriquecedora, devido ao facto de ter tido a oportunidade de contactar com alunos de uma faixa etária diferente daquela a que estava habituada, o que implica o conhecimento de novas formas de trabalho ao nível dos treinos e competições.

Para além do núcleo de desporto escolar de voleibol, participei também na condução do núcleo de desporto escolar de *boccia*, frequentado exclusivamente por alunos com necessidades educativas especiais. A participação neste núcleo de desporto escolar foi bastante enriquecedora, pois permitiu aumentar o conhecimento do conteúdo sobre esta modalidade e, acima de tudo, possibilitou o contacto com alunos com necessidades educativas especiais. O contacto com estes alunos ajudou-me na definição de estratégias para as aulas de educação física e fez com que me apercebesse de mais uma oportunidade de trabalho, dentro do ensino e da educação física.

### O departamento de Expressões do AERDL

Segundo o Regulamento Interno, o departamento de expressões do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor é constituído por cinco subdepartamentos: subdepartamento de educação visual e tecnológica de 2º ciclo, subdepartamento de artes visuais do 3º ciclo e ensino secundário, subdepartamento de educação musical do 2º ciclo,

subdepartamento de educação física do 2º ciclo e subdepartamento de educação física do 3º ciclo e ensino secundário (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, 2016). O departamento de expressões é coordenado por um professor de educação visual e tecnológica da Escola Básica Eugénio dos Santos.

Ao longo deste ano realizou-se apenas uma reunião de departamento de expressões, no início do ano letivo. Nesta reunião foram tratados assuntos relacionados com a apresentação e calendarização das atividades a desenvolver ao longo do ano, relacionadas com as expressões. A existência de uma única reunião parece-me bastante insuficiente tendo em conta o elevado número de ações projetadas no Plano Anual de Atividades 2015/2016, a levar a cabo pelas diferentes disciplinas constituintes do departamento. Para além disso, sabemos que as áreas disciplinares integrantes deste departamento são cada vez menos valorizadas, com a redução do seu impacto no currículo dos alunos e diminuição do número de horas de aulas. Este aspeto deveria motivar os professores deste departamento a trabalhar de forma ativa e organizada para tentar reverter este fenómeno e criar metas e objetivos de trabalho comuns para aumentar o gosto e o significado destas áreas disciplinares para os alunos.

#### O subdepartamento de Educação Física do AERDL

O subdepartamento de Educação Física (EF) do agrupamento é constituído pelos professores desta disciplina da Escola Básica Eugénio dos Santos e da Escola Secundária Rainha D. Leonor. Dentro deste subdepartamento existe uma coordenação do 2º ciclo de escolaridade, por parte de um professor de educação física da Escola Básica Eugénio dos Santos, e do 3º ciclo e ensino secundário, por parte de um professor de educação física da Escola Secundária Rainha D. Leonor. O subdepartamento é composto por professores com bastante experiência de lecionação, o que facilita a tomada de decisões e a procura de soluções para os problemas existentes.

O subdepartamento reúne-se com pouca regularidade. Este é um aspeto que poderia ser melhorado, com vista à existência de uma maior comunicação e partilha de informações/conhecimentos entre os professores. Para além disso, uma maior frequência de reuniões permitiria avaliar aquilo que está a ser feito e, conseqüentemente, fazer os reajustes necessários. Seria também importante e enriquecedor para a experiência profissional de todos os docentes a partilha de vivências relacionadas com o ensino, possibilitando a busca conjunta de soluções e tomada de decisões. Durante o ano letivo ocorreram quatro reuniões de subdepartamento de EF: (1) no início do ano letivo, onde se aferiram os critérios de avaliação e os indicadores do protocolo de avaliação inicial

(PAI); (2) após o período de avaliação inicial, em que se fez uma comparação dos níveis obtidos pelas duas escolas; (3) no final do primeiro período, em que se abordaram assuntos relacionados com a avaliação sumativa e se fez um balanço do primeiro período; e (4) no final do segundo período, com o mesmo propósito da reunião anterior. Através do aumento da frequência de ocorrência do número de reuniões seria possível a existência de maior partilha de perspectivas e reflexão em conjunto para definir estratégias e objetivos comuns. A possível realização de mais reuniões poderia também ser um ponto de partida para aumentar a comunicação e trabalho colaborativo entre as duas escolas, uma vez que, do meu ponto de vista, os professores ainda trabalham de forma algo individualizada.

A participação no subdepartamento de educação física possibilitou, em primeiro lugar, o conhecimento da dinâmica de funcionamento de um subdepartamento. Todavia, penso que a minha participação poderia ter sido mais ativa. Fazendo uma análise retrospectiva deste ano de formação, penso que esta dimensão poderia também ter sido mais trabalhada e aprofundada, através da preparação e participação nas diferentes atividades desenvolvidas pelo subdepartamento, por exemplo, nas reuniões. Penso que poderia também ter existido uma maior iniciativa na sugestão de criação de atividades organizadas pelo subdepartamento, possibilitando a participação conjunta de alunos e professores das duas escolas. Poderia também ter existido uma atitude mais proactiva na apresentação de sugestões de melhoria dos documentos produzidos pelo agrupamento e utilizados por todos os professores de educação física do mesmo. Logo no início do ano letivo, durante o período de avaliação inicial, percebemos que no Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) não estão contempladas as danças a abordar. Assim, não existe uniformização de práticas no que diz respeito a esta matéria, sendo que cada professor acaba por avaliar a dança que acha mais conveniente ou mesmo por não fazer avaliação inicial desta matéria. Para além desta questão, verificámos que através da aplicação dos atuais critérios de avaliação (anexo 3), existe muito pouca diferenciação entre o nível 3 e o nível 5. Tanto para a obtenção do nível 3, como do nível 5, o aluno necessita de obter dois níveis introdutórios no grupo dos Jogos Desportivos Coletivos e um nível introdutório no grupo de matérias da ginástica. Assim sendo, o que diferencia um aluno de nível 5 de um aluno de nível 3 são o grupo das matérias de atletismo, dança, badminton e patinagem. Para a obtenção do nível 3 os alunos têm de reunir dois níveis introdutórios nestas quatro matérias. No caso do nível 5, os alunos necessitam de reunir 4 níveis introdutórios, ou seja, nível introdutório em todas as matérias deste grupo. De uma forma geral, percebemos que os alunos mais fracos conseguem facilmente obter o nível

introdutório no grupo das matérias anteriormente referido. Assim sendo, são apenas dois níveis introdutórios que diferenciam um aluno de nível 3 e um aluno de nível 5. Como esta é uma diferença pouco significativa, penso que poderia ser pertinente acrescentar um nível introdutório nas matérias dos Jogos Desportivos Coletivos ou na Ginástica para a obtenção do nível 5.

Na Escola Básica Eugénio dos Santos existem oito professores de educação física e três professores estagiários, que lecionam aulas ao 2º e 3º ciclo de escolaridade. Na minha opinião, existe uma boa relação entre os professores, que se traduz numa real cooperação para a preparação e implementação das diversas atividades e também para a resolução de problemas da escola, comuns a todos estes intervenientes. Ao longo deste ano letivo esta colaboração foi evidente em diversos momentos, como a preparação e condução da atividade “Vamos espreitar o futuro”, o “Corta-mato”, os torneios de “Jogo do mata” e “Bola ao fundo”, as “Eugeníadas de ginástica”, o “Torneio de voleibol”, as “Eugeníadas de futebol” e a “Taça Eugénio”. Ao nível curricular, esta cooperação não se mostra tão evidente, ainda que tenha existido, ao longo do ano, comunicação com diversos professores sobre a adoção de diferentes estratégias para a lecionação de determinadas matérias, as diferentes formas de utilização dos diversos espaços de aula disponíveis, bem como a partilha de materiais didáticos.

Durante o ano letivo existiu apenas uma reunião informal entre os professores de educação física da EB Eugénio dos Santos, na qual estiveram presentes todos os professores, onde se discutiu a calendarização das atividades a realizar durante o ano letivo e questões relacionadas com o material necessários para as aulas de EF e desporto escolar. Ainda que só tenha existido um momento de reunião, existe uma constante comunicação entre os professores no sentido de esclarecer as dúvidas existentes e resolver eventuais problemas relacionados com as aulas e com os alunos e também com o intuito de partilhar informações e experiências pertinentes sobre a lecionação. Segundo Hord e Sommers (as cited in Costa, Onofre, Martins, Marques & Martins, 2012), existem benefícios decorrentes do trabalho coletivo, tanto para o grupo docente, tais como redução do isolamento, aumento do compromisso e da valorização da articulação vertical, aumento da eficácia do ensino por efeito da aprendizagem que induz uma melhoria das práticas letivas; como para os alunos, tais como melhoria dos resultados escolares, menores diferenças no sucesso alcançado devido aos fatores sociais, económicos, culturais ou linguísticos, e o desenvolvimento de uma relação mais significativa com o grupo de professores. Também de acordo com Costa, Onofre, Martins,

Marques e Martins (2012), o trabalho coletivo desenvolvido pelo GEF assume-se como um fator determinante no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado.

A disponibilidade dos professores e o espírito de ajuda foi, sem dúvida, um aspeto facilitador para o desenvolvimento do meu processo de formação nesta escola. Isto fez com que me sentisse confortável para esclarecer algumas dúvidas e apresentar propostas de melhoria junto de alguns dos professores, que não as professoras orientadoras e os meus colegas estagiários. Esta apresentação de propostas aconteceu, acima de tudo, durante a experiência de horário completo, durante a qual lecionei aulas a turmas de outros professores. Assim, estas propostas foram essencialmente de carácter organizativo, como por exemplo a disposição dos alunos para os períodos de instrução, a utilização de música durante o aquecimento, a forma de realização do trabalho de condição física em circuito, entre outras. Enquanto professora estagiária, senti que fui muito bem recebida nesta escola (quer pelos professores, quer pelos restantes funcionários) e que para além da boa relação profissional, os professores têm também uma boa relação pessoal, demonstrando real preocupação pelo bem-estar dos colegas.

Considero ainda importante referir que, pertencer a este grupo de EF representou uma grande mais-valia e uma excelente oportunidade de formação e crescimento enquanto profissional, pelos motivos que referi anteriormente. Para além disso, foi extremamente importante poder contar com o aconselhamento de profissionais com grande conhecimento daquilo que é ser professor e também com grande experiência na leção e na educação dos alunos. Neste âmbito, poderia ter tido maior interesse no aprofundamento das questões relacionadas com a gestão das instalações e equipamentos desportivos, através de um maior contacto com os professores responsáveis por estes aspetos. A maior preocupação com estas tarefas seria mais uma oportunidade de aprendizagem e de preparação para uma melhor intervenção na escola no futuro. Para além do papel fundamental do grupo de educação física na minha formação, penso que a educação física nesta escola fica também valorizada com o contributo dos grupos de estágio que todos os anos passam por esta escola, uma vez que permite a partilha de novas experiências, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de novas tarefas e atividades, que favorecem a evolução de todos os intervenientes. Por exemplo, na semana enquanto Professor a Tempo Inteiro, existe a oportunidade de troca de conhecimentos e estratégias entre os professores estagiários e os professores de educação física responsáveis pelas turmas. Este aspeto verifica-se

também nos núcleos de desporto escolar em que existe a participação de um professor estagiário a coadjuvar outro professor de educação física. Para além disso, o contributo dos professores estagiários foi também bastante importante para o desenvolvimento de diversas atividades na escola, relacionadas ou não com a educação física, promovendo a colaboração entre diferentes departamentos e subdepartamentos, algumas delas já referidas anteriormente neste capítulo, desde a atividade de intervenção na escola “Vamos espreitar o futuro”, ao projeto de investigação ação sobre a articulação entre os professores do ensino regular e o ensino especial.

### O núcleo de estágio da EB Eugénio dos Santos

O núcleo de estágio era constituído por cinco elementos – duas professoras orientadoras e três professores estagiários. As professoras orientadoras têm um papel fundamental na orientação e supervisão de todo o processo ensino-aprendizagem, em todas as áreas do estágio. A supervisão pedagógica consiste na função de liderança com vista à coordenação e gestão das atividades relacionadas com a aprendizagem. É uma estratégia de formação de professores usada nas diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional e deve ser realizada com o intuito de análise e superação de dificuldades evidenciadas. Para que os benefícios da supervisão pedagógica surtam efeitos tem de haver uma real cooperação entre o supervisor e o(s) supervisionado(s) (Wiles & Bondi, 2000). Para a realização do estágio pedagógico, é impossível dissociar o processo de supervisão do processo formativo. Assim, o acompanhamento feito pelas professoras orientadoras potenciou a nossa evolução enquanto professores estagiários e é devido ao seu conhecimento, rigor, exigência, disponibilidade e compreensão que evoluímos dia a dia e nos tornamos melhores professores, o que se reflete nas aprendizagens e crescimento dos nossos alunos. Apesar de nem sempre ter sido fácil de aceitar, foi a sua forma crítica de observar o nosso desempenho em sala de aula, os documentos produzidos, que me fez passar a ver a educação física de outra forma. As aprendizagens que retiro da relação com as professoras orientadoras fizeram-me refletir e, em alguns casos, mudar a minha opinião e atitude. Apesar de, neste momento, ter uma perspetiva diferente sobre a disciplina de educação física e sobre o papel do professor de educação física na escola e na sociedade (comparativamente ao início do mestrado e ao início deste ano letivo), o contacto com as professoras orientadoras foi um aspeto que marcou a minha intervenção enquanto professora de educação física e também influenciou o modo como atualmente me posiciono relativamente à disciplina e ao ensino. Foi, em parte, devido ao aconselhamento das professoras que decidi terminar

esta etapa de formação – o estágio pedagógico, levando também para a minha vida diversos exemplos de profissionalismo, excelência e resiliência.

Para além do papel fundamental desempenhado pelas professoras orientadoras, importa ainda referir a importância atribuída aos meus colegas estagiários. O facto de termos frequentado instituições distintas na formação inicial, fez com que conseguíssemos reunir um conjunto de experiências e conhecimentos que valorizaram a nossa relação enquanto grupo. Para além disso, temos características bastante diferentes, o que nos permitiu adaptar melhor a determinadas situações e fazer uma distribuição de tarefas mais eficaz, de acordo com as particularidades de cada um. Ainda assim, esta adaptação não foi óbvia nem imediata, uma vez que durante o primeiro período (primeira etapa de formação) foram surgindo várias dificuldades com as quais não fomos capazes de lidar de forma autónoma e eficaz. Todavia, estas dificuldades de ajuste à nova realidade, não se deveram à dificuldade de comunicação ou coordenação entre o grupo de estágio, mas sim devido à falta de conhecimento e experiência na realização das diferentes tarefas características desta etapa de formação (construção do plano anual de turma, planos de etapa, planos de unidade de ensino, integração no meio escolar e consciencialização do papel do professor). De uma forma geral, considero que, apesar do estágio pedagógico ter sido a primeira experiência de trabalho em conjunto, enquanto grupo de estágio conseguimos organizar-nos e trabalhar como um todo, com o intuito de alcançar objetivos comuns, principalmente nas últimas duas etapas de formação.

## **1. O papel do professor-treinador no processo ensino-aprendizagem**

Uma vez abordadas as questões relativas ao contexto, à escola e aos diferentes níveis de organização e gestão das dinâmicas da mesma, neste capítulo irei focar-me naquilo que foi a minha primeira experiência enquanto professora. Ainda assim, importa referir que a função do professor nunca pode ser vista de uma forma desligada do meio em que se insere e das orientações e finalidades da instituição que é a escola.

Devido às alterações quantitativas e qualitativas que ocorreram na escola ao longo dos anos, a sociedade passou a exigir da escola o desempenho de tarefas de socialização das crianças, adolescentes e jovens na promoção do desenvolvimento individual e na realização da sua instrução, bem como a integração dos alunos na vida escolar e a colaboração com a família (Formosinho, as cited in Cunha, 2015). Assim sendo, estas modificações têm implicações para o desempenho do papel de docência, o que requer a

contínua formação por parte dos professores, de modo que consigam lidar com os alunos e com o seu processo ensino-aprendizagem de uma forma adequada. Esta ideia é apoiada também pelo autor supracitado, que refere que a função docente foi incorporando a responsabilidade pela avaliação contínua e pela progressão dos alunos na escolaridade, o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais e de minorias étnicas, a responsabilidade de encontrar metodologias diversificadas, a individualização do ensino, entre outras. A conquista de todas estas competências só é possível devido à realização de formação contínua e da participação na construção dos projetos das escolas, contribuindo para o projeto educativo e curricular das mesmas.

Deste modo, ser professor exige o profundo conhecimento do conteúdo e das didáticas específicas. Ainda assim, este conhecimento não é suficiente, pois importa também considerar a relação entre o professor, a matéria e o aluno, sem ignorar as restantes condicionantes e contextos do processo ensino-aprendizagem, como os familiares, sociais e culturais (Formosinho, as cited in Cunha, 2015).

Seguidamente irei apresentar os aspetos relativos ao conhecimento dos alunos da turma pela qual fiquei responsável, dos alunos do núcleo de desporto escolar de voleibol e boccia e das alunas que frequentaram as aulas de desporto adaptado. Para todas estas dimensões incluirei a reflexão sobre o planeamento, condução e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para além da experiência enquanto professora nos contextos anteriormente mencionados, considero também importante incluir nesta análise a lecionação de aulas de educação física durante a semana enquanto professor a tempo inteiro e no contacto com os alunos do 1º ciclo de escolaridade.

### Conhecer os alunos

O primeiro passo para conseguir intervir de uma forma consciente e adequada no processo de ensino, é conhecer os alunos. Verifica-se que os alunos são ainda considerados como meros recetores e reprodutores de informação, e não como sujeitos ativos na construção de conhecimentos (UNESCO, as cited in Costa & Baeza, 2004). Assim sendo, uma das primeiras prioridades do professor deve ser a tentativa do conhecimento do “eu” de cada aluno, no sentido de os tornar protagonistas no processo ensino-aprendizagem. Portanto, assume-se como determinante o conhecimento em profundidade do que o aluno pensa da escola e o que espera dela, bem como as suas aspirações, os seus códigos e os seus valores de referência (Costa & Baeza, 2004).

Para otimizar a intervenção em contexto de sala de aula e conseguir agir adequadamente com cada um dos alunos foi extremamente importante investir no conhecimento de cada um deles. Foi com este intuito que, no início da primeira etapa de formação (correspondente ao primeiro período letivo) distribui pelos alunos da turma pela qual fui responsável, dois questionários distintos; o primeiro – Ficha de identificação do aluno – onde os alunos apresentaram informações relativas aos seus dados pessoais, escolares, extracurriculares e médicos; e o segundo – Teste sociométrico – onde os alunos apresentavam as suas preferências de relacionamento com os colegas da turma. Os testes sociométricos permitem-nos avaliar o grau de integração de uma criança/jovem no grupo, descobrir a forma como ela está a tentar integrar-se e a sua experiência social e, com base nestes dados, melhorar a intervenção pedagógica (Northway & Weld, 1999). Da análise destes dois instrumentos consegui obter informações bastante pertinentes e que podem justificar os comportamentos apresentados pelos alunos em contexto de sala de aula ou a sua atitude face à escola. Esta informação foi fundamental para a definição consciente de estratégias de intervenção, quer na disciplina de educação física, quer nas restantes disciplinas do currículo. Os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos anteriormente referidos foram analisados e utilizados para a realização do estudo de turma (anexo 2). As informações obtidas foram transmitidas à diretora de turma, para que estes dados pudessem também chegar aos restantes professores do conselho de turma. Idealmente, os resultados deveriam ter sido apresentados numa das reuniões de avaliação intercalar ou de final de período (durante o primeiro período letivo), no entanto, devido ao reduzido tempo disponível nessas reuniões e ao elevado número de assuntos a tratar nas mesmas, a apresentação não foi possível. Tal como referi anteriormente para o caso da disciplina de educação física, penso que a partilha das informações de caracterização da turma e dos seus alunos entre os professores é também muito importante. Esta partilha poderia também acontecer entre os professores diretores de turma, no final de cada ano letivo, pois se não houver a continuidade do acompanhamento do diretor de turma, o professor que ficar responsável pela turma no ano letivo seguinte pode ter acesso a esta informação. Este foi um aspeto que não se verificou com a direção de turma em que trabalhei durante este ano letivo, sendo que as informações disponíveis basearam-se essencialmente nos comportamentos dos alunos. Neste sentido, apesar de não ter apresentado os resultados do estudo de turma aos restantes professores do conselho de turma, entreguei à diretora de turma um exemplar do estudo de turma, para que esta informação possa ser útil no próximo ano letivo, não só apenas para mim, como para os restantes professores do conselho de turma.

Para além do propósito mencionado anteriormente, a recolha destes dados foi também importante para a definição de regras de funcionamento para as aulas de educação física e para a formação de grupos de trabalho. Os resultados permitiram-me também estar mais informada sobre as características e necessidades de cada aluno, possibilitando a prevenção de ocorrência de determinados acontecimentos e/ou comportamentos.

A turma pela qual estive responsável pertencia ao oitavo ano de escolaridade e era constituída por 20 alunos. Era uma turma constituída por alunos provenientes de várias turmas que foram desconstruídas no final do ano letivo anterior, devido ao elevado número de retenções. Este aspeto fez com que não houvesse muita informação sobre grande parte dos alunos da turma, principalmente no que diz respeito ao seu desempenho nas aulas de educação física. Este foi um aspeto que dificultou a minha intervenção no início do ano letivo, nomeadamente na organização dos alunos e na formação dos grupos de trabalho para cada matéria. Do contacto com os meus colegas de estágio, percebi que um deles teve acesso aos registos avaliativos dos alunos na disciplina de educação física do ano transato, da turma pela qual ficou responsável. Este tipo de informações são bastante úteis e permitem fazer um planeamento mais ajustado para os períodos de aulas de adaptação e de avaliação inicial. No sentido de todos os professores terem acesso a estas informações, relativas às suas turmas, penso que poderia ser bastante interessante definir entre todos os professores de educação física da escola, que cada professor deve fazer um registo dos níveis e desempenhos dos alunos da sua turma, para cada matéria das atividades físicas e também para a aptidão física. Poderia até ficar ao critério de cada professor o fornecimento do Plano Anual de Turma. Desta forma, o professor responsável pela turma no ano seguinte poderia ter acesso a estas informações e seria possível realizar um trabalho continuado com as diferentes turmas, trabalhando para o cumprimento de metas do plano plurianual, independentemente da manutenção, ou não, do professor de educação física.

A turma do 8º ano com que trabalhei durante este ano letivo tinha um número reduzido de alunos devido ao facto de nela estarem integrados alunos com necessidades educativas especiais. Este foi um aspeto que me fascinou desde o início e que encarei como uma grande oportunidade de aprendizagem e crescimento enquanto profissional, uma vez que foi a minha primeira experiência com alunos com NEE. A turma era constituída maioritariamente por alunos do sexo feminino (60%). Este desequilíbrio entre géneros dificultou a formação de grupos em algumas matérias, como por exemplo na dança. Ainda assim, através da realização de alguns reajustes consegui solucionar o

problema, colocando as raparigas mais aptas nesta matéria a desempenhar o papel de rapaz, sabendo que estas se conseguiriam adaptar às duas funções. A turma era composta essencialmente por alunos de nacionalidade portuguesa, havendo apenas uma aluna de nacionalidade brasileira. Esta aluna evidenciava alguma dificuldade na expressão escrita e verbal, ainda que, na educação física, isso apenas se tivesse refletido na realização de tarefas na área dos conhecimentos (testes e trabalhos escritos). No que diz respeito ao número de reprovações, verificou-se que dos vinte alunos, oito não estavam a frequentar o ano de escolaridade correspondente ao seu ano de nascimento. O facto de existirem sete alunos que já ficaram retidos, pelo menos uma vez, pode influenciar a atitude destes mesmos jovens face à escola. Isto porque as atribuições causais para o insucesso escolar desempenham um papel importante no rendimento subsequente do aluno e na própria motivação para a aprendizagem. Assim, estas atribuições refletem as experiências anteriores de aprendizagem e desempenho de cada aluno e marcam igualmente as experiências futuras (Barca & Peralbo; Barros; Fernández; Ramírez & Ávila; Torres e Weiner, as cited in Almeida, Miranda & Guisande, 2008). Kaplan & Lin e Kaplan, Peck & Kaplan (as cited in Almeida, Miranda & Guisande, 2008), afirmam ainda que uma das formas de os alunos lidarem com o insucesso escolar pode passar pela desvalorização da fonte do insucesso – a escola. Este aspeto permite a manutenção de uma autoestima positiva, pela atribuição do insucesso a fatores externos.

No que diz respeito às suas preferências curriculares, os alunos elegeram como disciplina favorita a educação física e como disciplina em que sentem maiores dificuldades, a matemática. Estas respostas são bastante animadoras, sendo que, indica que os alunos se encontram mais motivados para esta disciplina, o que facilita a aquisição de novos conhecimentos. Todavia, de acordo com as informações transmitidas nos conselhos de turma, os alunos são muito pouco trabalhadores na globalidade das disciplinas e os resultados obtidos pela turma não correspondem aos desejados. Esta passividade e falta de interesse dos alunos foi um dos fatores que mais dificultou a minha intervenção nas aulas, tendo sido umas das minhas principais prioridades de formação ao longo de todo o ano letivo. Segundo Siedentop (1999), dentro da ecologia da sala de aula existem três sistemas: sistema de tarefas de gestão, sistema de tarefas de instrução e sistema social dos alunos. Para além disso, importa também considerar as várias dimensões de intervenção pedagógica: instrução, organização/gestão, clima relacional e disciplina. Dentro do clima relacional incluem-se as relações aluno-professor, aluno-aluno e aluno-tarefa. Ao longo deste ano letivo, um dos meus maiores desafios foi potenciar a relação aluno-tarefa, operacionalizando-se nas iniciativas dos alunos para

realizarem as tarefas propostas, em função das suas disposições, individuais e/ou coletivas. Importa assim compreender as predisposições dos alunos para as aulas de Educação Física, para que a eficácia do processo de ensino seja conseguida através do equilíbrio ecológico estabelecido pelos três sistemas de tarefas (Onofre, 2000).

A observação dos dados médicos foi também bastante importante, de modo a perceber se os alunos tinham alguma incapacidade/doença que condicionasse a prática nas aulas de Educação Física. Verificou-se que dois dos alunos se encontravam medicados. O efeito da medicação era muito importante nos alunos, para conseguirem manter a atenção e desempenhar as tarefas propostas. Este efeito era ainda mais evidente nas restantes disciplinas, em contexto de sala, em que as alunas apresentavam bastantes dificuldades em concentrar-se e em controlar os seus comportamentos. Na turma estava também presente um aluno com obesidade, o que impossibilitava a realização de algumas atividades nas aulas de EF e dificultava muito a aquisição das competências e conhecimentos necessários para o sucesso nesta disciplina. Para além disso, este mesmo aluno tinha asma, ainda que controlada, segundo informação fornecida pelo encarregado de educação à diretora de turma. Tal como já referi anteriormente, nesta turma existiam dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. Um dos alunos apresenta uma forma moderada de autismo e perturbação global do desenvolvimento, pelo que tem algumas dificuldades de aprendizagem. O aluno tinha algumas adaptações curriculares na grande maioria das disciplinas, ainda que na Educação Física apresentasse uma grande autonomia e capacidade para realizar as mesmas tarefas que os restantes alunos da turma. A outra aluna foi diagnosticada com défice de atenção e hiperatividade, pelo que tinha medidas de apoio pedagógico personalizado e um currículo modificado. A aluna tinha também adequações no processo de avaliação. As dificuldades que apresenta manifestavam-se essencialmente ao nível da memória imediata e capacidade de perceção. Ao longo do período de avaliação inicial, apercebi-me de que estes alunos necessitavam que as explicações das atividades a realizar fossem feitas de uma forma mais simplificada. Estes alunos apresentaram ainda algumas dificuldades de relacionamento com os colegas da turma, pelo que tive especial atenção na formação de grupos e na inclusão destes alunos na turma. Ainda no que diz respeito ao relacionamento entre os alunos da turma, tentei integrar os alunos menos aceites, sempre que possível, junto dos colegas que se constituem como as suas preferências. Para além disso, tentei sempre ajudá-los de forma mais individualizada e também evitar fazer as correções e expor os seus erros em frente aos restantes alunos da turma. A tentativa de integração destes alunos na turma passou também, várias vezes, por uma

conversa com alguns dos alunos mais “populares”, no sentido de os fazer compreender que é importante saber trabalhar com todos os colegas, independentemente das diferenças e características de cada um, pois é uma competência fundamental a desenvolver para o sucesso na sua vida profissional e pessoal no futuro. Todavia, penso que estas estratégias não surtiram o efeito desejado, uma vez que estes alunos continuaram a ser marginalizados e rejeitados pelos seus pares. Estas informações foram comunicadas à diretora de turma que, ao longo do ano, fez um esforço para tentar integrar estes alunos, alterando diversas vezes a planta de sala de aula.

Para aprofundar o conhecimento dos alunos da turma foram também muito úteis as informações fornecidas no primeiro conselho de turma, onde foram referidos os alunos críticos, no que diz respeito aos seus comportamentos e atitudes. Os alunos revelaram-se muito pouco trabalhadores e apresentaram frequentemente comportamentos de indisciplina, ainda que este aspeto não se tenha mostrado muito recorrente na disciplina de educação física. Curiosamente, os alunos com pior aproveitamento nas restantes disciplinas do currículo escolar, eram os alunos que apresentavam um melhor desempenho motor e, por conseguinte, conseguiam uma melhor classificação na disciplina de EF. Ao longo do ano fui tentando conversar com alguns destes alunos, fora do contexto de sala de aula, para tentar perceber alguns dos seus comportamentos e a sua atitude face à escola. Através destas conversas percebi que os alunos se encontravam muito desmotivados para as tarefas da escola e que não se empenhavam nas mesmas com o intuito de aquisição de conhecimentos e competências. A motivação dos alunos era essencialmente extrínseca, existindo apenas um maior investimento no estudo quando isso significava alguma recompensa externa.

O conhecimento dos alunos revelou-se também bastante importante para a organização dos grupos de trabalho nos treinos de desporto escolar da modalidade de voleibol. O investimento no conhecimento dos alunos e do núcleo foi feito com maior intencionalidade no início do ano letivo, algo que deveria ter sido mantido ao longo de todo o ano, período durante o qual as inscrições estiveram abertas. Para além disso, penso que poderia também ter sido importante entregar a todos os alunos uma ficha de identificação. Através do preenchimento desta ficha poderíamos ficar a conhecer um pouco mais sobre o aluno e ficaria também facilitada a comunicação com o encarregado de educação (através do conhecimento dos seus dados). Para além disso, seria uma forma de perceber se o aluno apresentava alguma limitação à prática de atividade física, garantindo as questões de segurança necessárias. Durante o ano letivo 2015/2016 o

núcleo de desporto escolar de voleibol contou com a participação de cerca de setenta alunos, pertencentes ao 2º ciclo de escolaridade. O núcleo era maioritariamente constituído por alunos do sexo feminino (cerca de 70%) e também por alunos do 6º ano (aproximadamente 55%). Para além de frequentarem os treinos de desporto escolar, existiam bastantes alunos pertencentes às mesmas turmas. O facto de se conhecerem para além do desporto escolar era um aspeto positivo, pois fez com que existisse uma relação mais próxima entre os alunos e um maior espírito de cooperação e entreajuda, que se revela benéfica em situação de treino e competição. Para além disso, os alunos tiveram oportunidade de praticar esta modalidade com maior frequência com os colegas com quem estiveram em jogo, o que também promoveu uma maior coordenação e sincronia nos momentos de competição. No entanto, este maior grau de confiança existente entre os alunos nem sempre se revelou como um aspeto facilitador. Durante o segundo período letivo verificou-se um aumento dos comportamentos desviantes em situação de treino. Para solucionar este problema, foram várias as vezes em que senti a necessidade de interromper o treino para repreender os alunos e também para que eles compreendessem a relação entre a sua atitude e postura no treino e os resultados na sua aprendizagem e, conseqüentemente, nos torneios que faltavam disputar. O facto de existirem dois grupos-equipa a funcionar ao mesmo tempo nos treinos, bem como o elevado número de alunos presentes em cada treino, dificultou a implementação e cumprimento das regras de funcionamento, que tiveram de ser adaptadas à realidade existente ao longo do ano. Apesar de os alunos nem sempre terem estado empenhados e concentrados na realização das tarefas propostas, a frequência e a duração dos treinos possibilitou um grande tempo potencial de aprendizagem e a evolução dos alunos nesta modalidade. Durante este ano letivo os alunos tinham a oportunidade de frequentar quatro treinos por semana, dois de quarenta e cinco minutos e dois de noventa minutos. Isto faz um total de quatro horas e trinta minutos de treino semanais. Ainda que este número de horas de treino semanal seja bastante positivo, penso que poderia ser interessante experimentar outra forma de organização das sessões. Assim, penso que seria uma hipótese viável fazer a divisão dos dois grupos-equipa pelos diferentes dias de treino disponíveis no horário. Apesar de implicar a redução do número de horas de treino para cada grupo-equipa de quatro horas e trinta para duas horas e quinze minutos, penso que seria possível ao professor fazer um acompanhamento mais individualizado de cada um dos alunos (principalmente quando está a conduzir os treinos sozinho) e também definir objetivos específicos de acordo com as necessidades e características dos alunos e do grupo-equipa. Isto torna-se bastante difícil quando existem mais de trinta alunos a

treinar simultaneamente, pertencendo a grupos-equipa distintos e, necessariamente, com diferentes capacidades e necessidades. Para além disso, na minha perspetiva, as duas horas e quinze minutos continuam a ser um tempo de treino semanal positivo.

Um dos aspetos que considerei mais enriquecedores deste ano de estágio foi o contacto com alunos com necessidades educativas especiais. Este contacto foi possibilitado pela participação no núcleo de desporto escolar de boccia e também através da lecionação das aulas de desporto adaptado. A participação destes alunos nestas atividades tem o intuito de promover a sua inclusão no meio escolar pois, como afirma Leitão (as cited in Serralha, 2011), a simples inclusão física não é suficiente para desenvolver ao máximo as competências académicas e sociais dos alunos. Assim sendo, ao estarem integrados nestas aulas, os alunos têm oportunidade de usufruir da aprendizagem cooperativa, garantindo a participação ativa de todos os alunos, adequada às características e competências de cada um. No núcleo de desporto escolar de boccia participaram cinco alunos, todos com necessidades educativas especiais. As tipologias de necessidades educativas especiais apresentadas pelos alunos variavam entre limitações motoras e cognitivas, sendo estas últimas as mais frequentes. No que diz respeito às aulas de desporto adaptado, estas foram frequentadas por duas alunas, alunas estas que também participavam nos treinos de boccia. No que diz respeito ao conhecimento destes alunos, deveria ter existido um maior investimento por parte de todo o grupo de estágio. Este conhecimento foi sendo adquirido ao longo do ano, através do contacto direto com os alunos. Ainda assim, a intervenção junto destes poderia ter sido mais adequada, de acordo com as necessidades educativas especiais de cada um e as suas limitações. Por outro lado, o facto de o número de alunos participantes se ter mantido estável ao longo do ano letivo, tanto no desporto escolar de boccia, como nas aulas de desporto adaptado, facilitou o conhecimento de todos os alunos. Para além disso, o reduzido número de alunos em cada uma destas atividades possibilitou a criação de uma relação mais próxima com cada um deles. Na minha opinião, o conhecimento dos alunos nestes contextos torna-se ainda mais determinante, pois para além da especificidade dos seus comportamentos e capacidades motoras, coloca-se ainda a necessidade de garantir a segurança e saúde destes alunos.

#### A importância do planeamento

Um bom planeamento é determinante para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Moretto (as cited in Castro, Tucunduva & Arns, 2008) afirma que planejar é organizar ações. Apesar de breve e bastante simples, a definição do conceito de planeamento

anteriormente apresentada, remete-nos para a importância que o planeamento tem no processo ensino-aprendizagem. O planeamento deve ser utilizado como uma ferramenta que facilite a tomada de decisões e que torne este processo mais eficaz. No entanto, os professores não lhe dão tanta importância como deveriam (Moretto, as cited in Castro, Tucunduva & Arns, 2008), comprometendo a aprendizagem dos alunos. Januário (as cited in Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2014) refere-se ao planeamento como o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino. Para além disso, o planeamento permite orientar o processo de ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, as cited in Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2014). Todos os professores estagiários reconhecem a importância do planeamento, no entanto, só neste ano de estágio me apercebi da sua real dimensão e de que forma pode condicionar a aprendizagem dos alunos.

Para além da importância atribuída ao conhecimento dos alunos, das suas características pessoais e dos seus relacionamentos, para definir o planeamento das competências e capacidades a desenvolver na disciplina de educação física, foi necessário recolher informações relativas ao nível inicial dos alunos em cada uma das três áreas de extensão de educação física – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Segundo Fialho e Fernandes (2011), é com a avaliação inicial que os professores iniciam o processo de organização e funcionamento pedagógico da disciplina de educação física, de forma a que cada aluno e/ou cada grupo de alunos desenvolva plenamente as aprendizagens e competências previstas. Deste modo, a avaliação inicial trata-se de uma avaliação de natureza prognóstica que ajuda a identificar necessidades e possibilidades de desenvolvimento dos alunos nos diferentes temas propostos no currículo nacional. De acordo com Miranda (2015), é através da avaliação inicial e formativa que é possível fazer a diferenciação do ensino, de acordo com as características e necessidades específicas de cada aluno e da turma. A avaliação inicial permite também aos professores fazerem um planeamento consciente das etapas de aprendizagem seguintes. Para além disso, tem como funções apresentar as diferentes matérias a abordar aos alunos, avaliar o nível inicial dos mesmos e as suas possibilidades de desenvolvimento, recolher evidências para a formação de grupos de nível, criar rotinas de organização e normas de funcionamento para as aulas, proporcionar a criação de um bom clima de aula, identificar as matérias e alunos prioritários e recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa.

No início do ano letivo comecei a fazer o planeamento do período de avaliação inicial e respetivos planos de aula (anexo 6). Para a realização deste planeamento foi determinante a consulta e análise do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), elaborado pelo Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor. O facto de ter tido acesso ao PAI já construído foi um aspeto bastante facilitador. Para além disso, da sua análise pudemos constatar a pertinência dos indicadores e métodos de avaliação nele apresentados e também a sua facilidade de operacionalização. Além da análise destes documentos, realizei estudo autónomo (objetivos, princípios e orientações metodológicas da avaliação inicial, matérias, conteúdos e formas de avaliação e estratégias de ensino). Esta foi uma fase de grande aprendizagem, uma vez que fui fazendo registos de todas as aulas e reajustando, sempre que necessário, os objetivos e planos com o decorrer das mesmas.

O modo de registo do desempenho dos alunos durante a fase de avaliação inicial foi um aspeto bastante importante e que foi sendo adaptado durante o decorrer da mesma. Inicialmente, comecei a fazer o registo em grelhas de observação, onde constavam os nomes dos alunos e os indicadores dos níveis de execução para as matérias a avaliar. No entanto, rapidamente percebi que este não era o método de registo que mais se adequava às minhas necessidades e às características das aulas que estava a lecionar. Assim sendo, optei por construir as minhas próprias grelhas de avaliação, onde organizei os alunos de acordo com os grupos de trabalho a que pertenciam, e onde coloquei apenas os indicadores que diferenciavam os diferentes níveis de execução. Por exemplo, na patinagem, optei por colocar apenas a meia volta, como indicador diferenciador do nível parte do introdutório e introdutório, pois é o elemento mais complexo deste nível e, geralmente, a sua correta execução (ou não) determina o nível em que o aluno se enquadra. Para além das grelhas de registo, durante o período de avaliação fui também adaptando o momento em que fazia os registos. Inicialmente tinha as fichas de observação sempre comigo e ia fazendo as anotações necessárias durante a aula. No entanto, deste modo o fornecimento de feedback e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos estava a ficar comprometido. Segundo Carvalho (1994), do período de avaliação inicial devem fazer parte aulas em que o ensino e a aprendizagem são características fundamentais e não aulas em que os alunos são meramente examinados. Esta foi uma das principais dificuldades encontradas no período de avaliação inicial: a necessidade de realizar a avaliação de todos os alunos em todas as matérias, sem descurar o fornecimento de feedback e o foco nas aprendizagens dos alunos. Assim sendo, passei a fazer os registos nos momentos após a aula, para poder ficar mais disponível para ajudar os alunos. Para além disso, a falta de experiência e

capacidade de observação em situação de aula dificultou a definição do diagnóstico e, conseqüentemente, a atribuição de um nível prognóstico. Para ultrapassar ou atenuar estas dificuldades foi imprescindível o acompanhamento e aconselhamentos das professoras orientadoras e dos colegas de estágio, bem como todos os momentos de reflexão, individuais ou em grupo, após cada uma das aulas. O estudo autónomo foi também bastante importante para ultrapassar estas dificuldades, uma vez que me permitiu colmatar as falhas existentes ao nível do conhecimento dos indicadores de cada uma das matérias, algo que dificultava um rápido diagnóstico decorrente das observações. Ainda relacionado com a observação, o meu posicionamento condicionou também a observação dos desempenhos e comportamentos dos alunos, intervenção e controlo da turma no período de avaliação inicial (e também nas etapas de formação seguintes). Para conseguir evoluir neste aspeto passei a fazer o planeamento do meu deslocamento pelas estações e também a definir os possíveis locais onde me poderia colocar para fazer a observação em cada uma das estações. Estas informações passaram a constar nos planos de aula, para que pudessem ser sempre revistas por mim nos dias e momentos anteriores às aulas. O planeamento do posicionamento revelou-se também bastante útil para a definição das prioridades de observação, nomeadamente a realização da avaliação dos alunos com um nível de desempenho intermédio.

O período de avaliação inicial foi também uma fase de adaptação ao ensino no contexto de educação física, uma vez que estava ainda muito ligada ao contexto de treino desportivo em que trabalhava. Tal como referem Griffey e Housner (as cited in Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima & Marques, 2014), a dificuldade no planeamento parece estar relacionada com o facto de os professores estagiários terem de planear para uma realidade com que não se encontram familiarizados e na qual têm pouca experiência. Durante este período de avaliação inicial, a principal dificuldade sentida foi a gestão da ecologia da sala de aula. A multidimensionalidade, simultaneidade, imediatismo e imprevisibilidade dos acontecimentos foram aspetos de difícil gestão, considerando a total inexperiência de ensino em contexto de educação física. Para além disso, tal como referi relativamente ao planeamento, os conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano da formação inicial, por vezes não se revelaram passíveis de serem aplicados em situações práticas. Esta ideia é apoiada por Flores (2010), que refere que as teorias aprendidas na universidade não são aplicáveis ao contexto da sala de aula, advogando uma abordagem mais prática e um contacto gradual com a escola. Na EB Eugénio dos Santos os alunos têm a obrigatoriedade de utilizar, nas aulas de educação física, o equipamento definido pela escola (t-shirt branca com o nome e símbolo do agrupamento

e calções azuis escuros). Apesar de ter feito um esforço na análise das fotografias dos alunos e na associação dos alunos às fotografias, no decorrer da aula, o facto de utilizarem equipamentos iguais dificultava a sua distinção. Por outro lado, o facto de a turma ser constituída apenas por vinte alunos fez com que no final das duas primeiras semanas esta dificuldade estivesse ultrapassada. Para superar as dificuldades sentidas na leção nesta fase inicial do ano letivo, foi bastante importante a oportunidade de realização de aulas de adaptação. A existência destas aulas revelou-se de extrema importância, pois possibilitou-me lecionar as primeiras três aulas (todas em espaços diferentes) de acordo com as matérias em que tenho maior conhecimento, para que as preocupações enquanto professor incidissem no estabelecimento de regras e rotinas de funcionamento da aula e também no conhecimento dos alunos. Foi durante o período de adaptação que criei estratégias como a afixação dos grupos de trabalho para cada aula, bem como os objetivos individuais para algumas matérias. Esta foi uma medida que se revelou bastante útil e eficaz, pois permitiu diminuir o tempo gasto em instrução. Esta estratégia foi então utilizada ao longo de todo o ano letivo, em todos os espaços de aula. Apesar de ter tentado fazer um plano detalhado das diferentes tarefas e atividades a desenvolver, com o decorrer das aulas percebi que a conceção que tinha de planeamento não era, de todo, viável de ser operacionalizada. Percebi que o planeamento deve ser algo bastante rigoroso e detalhado, mas, acima de tudo, útil e adaptado ao contexto em que vamos trabalhar. Seria impossível conseguir aplicar aquilo que tinha planeado, no contexto de educação física, considerando a minha inexperiência.

Todos estes dados recolhidos sobre os alunos no período de avaliação inicial, desde a caracterização dos alunos e da turma, até à identificação dos seus níveis iniciais nas áreas de atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, foram imprescindíveis para a construção do Plano Anual de Turma (anexo 1). O Plano Anual de Turma (PAT) é um:

Plano de trabalho que integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma ou conjunto de objetivos, estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projeto educativo anual para a turma em particular (Rosado, 1999, p. 4).

O mesmo autor afirma ainda que o Plano Anual de Turma deve ser constituído pelo programa definido, de acordo com o plano plurianual. Deste modo, neste documento devem constar os objetivos para o ano letivo e também os meios de operacionalização para os alcançar.

O PAT começou a ser construído após a avaliação inicial, simultaneamente com o desenvolvimento do plano de segunda etapa e de primeira unidade de ensino. Neste documento comecei por incluir dados da caracterização da turma, bem como dos relacionamentos entre os alunos, pois estes são determinantes para a definição de estratégias de ensino. Posteriormente foi feito o tratamento dos dados da avaliação inicial e formativa, para o planeamento e organização de todo o ano letivo. Para isto, defini as matérias prioritárias, de acordo com os espaços de aula. A definição das matérias prioritárias foi relativamente óbvia, uma vez que me baseei no número de níveis não introdutório em cada matéria. Por outro lado, a distribuição destas mesmas matérias pelos espaços e pelas diferentes etapas e unidades de ensino – Plano Anual de matérias – não se revelou assim tão simples. Por um lado, existem matérias que não podem ser realizadas em simultâneo no mesmo espaço, como é o caso do voleibol e badminton (no ginásio), da corrida de estafetas e corrida de velocidade (no pátio principal) e do salto em comprimento e lançamento do peso (também no pátio principal). Para além disso, de acordo com o planeamento por etapas definido, os alunos não deveriam poder ficar sem contacto com uma determinada matéria por mais de uma unidade de ensino. Para a definição do plano anual de matérias foram tidos em consideração os aspetos anteriormente referidos, bem como a calendarização escolar para o ano letivo 2015/2016, como as interrupções letivas, e também a calendarização das atividades a desenvolver na escola, nos espaços destinados à prática de educação física. Também decorrente da atribuição de níveis diagnóstico no período de avaliação inicial, foram estabelecidos prognósticos e projetados os objetivos de desenvolvimento para cada etapa, para cada matéria e para cada área de extensão de educação física. Este trabalho foi feito individualmente para cada aluno e para cada grupo de nível, considerando as possibilidades de desenvolvimento dentro de cada uma das áreas anteriormente mencionadas. Este foi um dos aspetos em que senti maior dificuldade, na realização do PAT. Se, por um lado, a atribuição do nível diagnóstico não foi totalmente acertada, por outro lado, a inexperiência de lecionação dificultou a previsão da evolução dos alunos dentro de cada matéria. Assim, apesar de ter optado por estabelecer objetivos pouco ambiciosos na maioria das matérias, foi difícil ter de os repartir pelas diferentes etapas e unidades de ensino, especialmente quando em algumas matérias apenas existia um elemento a desenvolver ao longo de todo o ano. Isto foi evidente no caso do salto em altura, em que os alunos trabalharam durante todo o ano a técnica *fosbury flop*, na corrida de barreiras, no salto em comprimento, na dança, entre outros. Para ultrapassar

as minhas dificuldades realizei estudo autónomo, de modo a poder compartimentar (de forma lógica) as várias componentes de um dado exercício.

No plano anual de turma incluí também as estratégias de ensino a adotar ao longo do ano letivo, com maior destaque para os estilos de ensino, bem como as prioridades de acompanhamento aos alunos em cada uma das matérias. Esta definição de estratégias permitiu-me estabelecer os estilos de ensino a utilizar de forma consciente, de acordo com as características das matérias e com as necessidades dos alunos. Para além disso, a definição dos alunos prioritários a acompanhar foi útil para planear o meu posicionamento e deslocamento pelas diferentes estações, de acordo com as matérias a lecionar, nos planos de unidade de ensino. Por último, no PAT coloquei também as minhas prioridades de formação, enquanto professora estagiária, para cada espaço de aula. As prioridades de formação foram definidas de acordo com todas as dimensões do ensino.

Importa referir que o Plano Anual de Turma se assume como um documento de extrema importância devendo ser reajustado, sempre que tal se verificar necessário, para que se constitua como uma referência válida e um instrumento de trabalho e de consulta constante, ao longo de todo o ano letivo (Carvalho, 1994). Para corroborar esta afirmação acrescento que o Plano Anual de Turma foi reajustado sempre que necessário, quer no que diz respeito ao plano anual de matérias, quer na definição de objetivos por etapas.

Para a elaboração deste plano foi fundamental a análise dos Programas Nacionais de Educação Física e os critérios de êxito para o terceiro ciclo, definidos pelo Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor. Este foi talvez um dos momentos mais difíceis de todo o processo de formação pois implicou a formulação e reformulação sistemática de documentos sobre os quais tinha pouco conhecimento, nomeadamente sobre a sua elaboração. Foi graças ao acompanhamento e feedback das professoras orientadoras que consegui elaborar o PAT e também o plano da primeira etapa e da primeira unidade de ensino. Apesar do pouco conhecimento adquirido nas unidades curriculares do primeiro ano de mestrado, deveria ter sido mais autónoma na procura de informação pertinente que me auxiliasse na construção destes documentos. Para além disso, deveria ter solicitado às professoras orientadoras, o fornecimento de exemplares de anos anteriores, para que pudesse compreender desde o início a estrutura destes documentos. Ainda assim, apresento como sugestão um eventual reajuste nos objetivos e conteúdos das unidades curriculares do primeiro ano de mestrado, no sentido de nos prepararem melhor para a produção e compreensão destes documentos no ano de estágio. Este

reajuste poderia acontecer, por exemplo, ao nível das disciplinas de Avaliação Educacional e Teoria e Gestão do Currículo em Educação Física.

Da realização do Plano Anual de Turma decorre a elaboração dos diversos planos de etapa. Uma etapa é um período do ano que se distingue das restantes por um contributo original e único para a concretização dos objetivos anuais (Rosado, 1999). Verifica-se ainda uma interligação e relação de interdependência entre as etapas, uma vez que as primeiras são pré-requisitos das segundas. Importa ainda referir que a duração das etapas foi variável ao longo do ano, em função da calendarização do ano letivo escolar e dos objetivos a desenvolver em cada uma delas. Na elaboração dos planos de etapa estavam incluídas as decisões relativas à definição de objetivos para cada grupo de nível, para as três áreas de extensão de educação física. Para além disso, estavam também presentes as estratégias de ensino a utilizar, bem como os momentos e métodos de avaliação (também para as áreas das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e, por último, mas não menos importante, as prioridades de formação do professor para a etapa. Todos estes aspetos foram definidos tendo em consideração os balanços realizados das etapas anteriores, fazendo então os reajustes necessários para a construção dos planos das etapas seguintes.

Tal como o plano de etapa (anexo 4) é um instrumento decorrente do plano anual de turma, sendo mais aprofundado ao nível dos seus objetivos, as unidades de ensino surgem a partir dos planos de etapa. Uma unidade de ensino é um conjunto de aulas agrupadas, segundo diversos critérios pedagógicos (Rosado, 1999). Nos planos de unidade de ensino (anexo 5) existe ainda um nível de especificação superior, comparativamente com os planos de etapa, sendo que neles estão incluídas decisões intimamente ligadas com as dimensões do ensino. Assim, para além da definição de objetivos individuais para cada uma das áreas de extensão da educação física, neste documento estão contemplados os aspetos relativos à estrutura das aulas para todos os espaços, as informações a transmitir nos momentos de informação (instrução), os alunos alvo de questionamento para cada aula (bem como as questões a realizar), os alunos agentes de demonstração, de acordo com as aulas e com as matérias a lecionar, o posicionamento do professor em cada uma das estações e as possibilidades de deslocamento ao longo da aula, as decisões relativas aos estilos de ensino a utilizar ao longo das diferentes aulas da unidade de ensino, para cada matéria, as formas e momentos de avaliação e também as prioridades de formação específicas para a unidade de ensino. Contudo, os primeiros planos de etapa e unidades de ensino cingiam-se muito

à área das atividades físicas, ficando a aptidão física e os conhecimentos um pouco negligenciados. Ao longo do ano penso que consegui ultrapassar estas dificuldades, através da elaboração dos planos de forma a integrar o ensino da educação física como um todo, contemplando todas as áreas de extensão da mesma. Os planos de aula e os planos de unidade de ensino devem conter sempre todas as decisões relativas ao planeamento, condução e avaliação do ensino e devem também estar, sobretudo, adequados às necessidades de formação e características do professor. Para além disso, estes documentos devem ser sempre avaliados, de modo a fazer os reajustes necessários, sempre no sentido de potenciar o processo ensino aprendizagem de cada aluno. Numa fase inicial, apesar de ter realizado um balanço após cada etapa e unidade de ensino, penso que poderia ter feito uma avaliação mais rigorosa dos planos elaborados, para eliminar erros e corrigir aspetos que não correram como previsto. Na segunda e terceira etapa de formação consegui fazer uma melhor avaliação dos planos, para a qual contribuiu a avaliação formativa, realizada ao longo das etapas e unidades de ensino. No entanto, coloca-se ainda outra questão, relacionada com a capacidade de operacionalização dos planos, considerando a sua extensão. Durante a primeira etapa de formação considero que realizei estes documentos como que se de uma tarefa burocrática se tratasse, algo que penso não fazer sentido. Posteriormente, devido a ter realizado alguns reajustes na forma de elaboração destes planos, durante a segunda e terceira etapas de formação, penso que consegui tornar os planos de etapa e unidade de ensino mais operacionais, ou seja, mais úteis para a minha intervenção. Assim, ao longo das unidades de ensino fui consultando os planos e fazendo os reajustes necessários, ao contrário do que tinha acontecido na primeira etapa de formação, em que elaborei os planos e não os consultei durante as unidades de ensino. Na realização destes planos tentei também ter sempre presente aquilo que defini no plano anual de turma, de modo a não perder de vista os objetivos e metas finais. Ainda assim, penso que poderia ter tido em consideração, ao longo de todo o ano letivo, uma maior intenção de articulação entre os objetivos de processo e terminais, não esquecendo a necessidade de diferenciação do ensino, planeando aulas e tarefas adequadas ao nível dos alunos. Este é, sem dúvida, um aspeto determinante para a aprendizagem dos alunos e para a sua evolução.

Ainda que todos estes níveis de planeamento apresentem características e propósitos distintos, é importante nunca descurar a necessidade de todos eles se guiarem pelos mesmos documentos orientadores – Programas Nacionais de Educação Física – e estarem organizados para possibilitar o cumprimento de metas definidas no plano anual de turma e plano plurianual.

Para além da sua importância na disciplina de educação física, o planeamento é também determinante ao nível do desporto escolar. O planeamento congrega as operações fundamentais para a consecução dos objetivos previamente estabelecidos para os praticantes e as equipas, assegurando a relação, de um modo o mais realista possível, entre a preparação e o contexto competitivo em que aqueles estão inseridos. O facto de ter alguns conhecimentos e experiência de ensino na modalidade facilitou todo o processo de planeamento das diferentes dimensões do treino e das diferentes fases/etapas do ano letivo. Também no desporto escolar foi feita a avaliação inicial dos níveis dos alunos. Contudo, este período de avaliação não se realizou de um modo tão formal como nas aulas de educação física. Este aspeto é justificado pelo facto de não ter existido um momento específico de avaliação inicial, pois as inscrições no núcleo de desporto escolar de voleibol estiveram abertas durante todo o ano letivo. Ou seja, durante todo o ano houve alunos novos a ingressar nos treinos e durante todo o ano houve a necessidade de se fazer uma avaliação do nível inicial de prática destes alunos. Ainda assim, a maioria dos alunos participantes nos dois grupos-equipa foram avaliados no início do ano letivo, durante o mês de outubro. Também para a avaliação inicial do desporto escolar criei grelhas de observação, neste caso, só com as informações estritamente necessárias à atribuição de um nível. Os níveis de desempenho utilizados foram semelhantes aos que estão descritos no Protocolo de Avaliação Inicial, utilizados nas aulas de educação física. Posteriormente, os alunos foram agrupados em grupos de nível e a partir daqui, foram definidos os objetivos para cada grupo. No que diz respeito aos alunos que não foram avaliados durante este período, a avaliação inicial foi feita apenas durante uma aula, durante a qual os alunos foram enquadrados em exercícios que permitiam avaliar o nível dos gestos técnicos – toque de dedos, manchete e serviço por baixo. Depois desta observação, os alunos foram integrados nos vários grupos de nível já existentes.

Tal como aconteceu na disciplina de educação física, após a avaliação inicial foram definidos os objetivos anuais para cada grupo-equipa, bem como os objetivos específicos para diferentes grupos de alunos. Ainda assim, gostaria de ter conseguido realizar um “Plano Anual de Grupo-Equipa”, à semelhança do “Plano Anual de Turma”, onde colocaria todas as informações relativas ao planeamento do ano letivo e as decisões relacionadas com a definição de objetivos, estratégias de intervenção e momentos de avaliação formativa.

Apesar do conhecimento do conteúdo nesta modalidade, penso que o planeamento das sessões de treino foi-se tornando cada vez mais organizado e detalhado com o passar das etapas de formação. Este foi um aspeto bastante positivo e que se traduziu no aumento da qualidade dos treinos e das aprendizagens dos alunos, o que motivou um melhor desempenho nos momentos competitivos. A evolução no planeamento foi também motivada pela avaliação constante dos planos de treino, através da realização de autoscopias. Para além dos melhores resultados competitivos, houve um aumento do número de atletas a participar nos torneios e mais equipas inscritas por escalão. Foi também com o passar do tempo que comecei a intervir de forma mais autónoma e também a adotar uma postura mais ativa no planeamento, condução e avaliação das sessões de treino e competições. Para além disso, senti também que fui aumentando o controlo sobre os alunos, tendo no final do ano conseguido acompanhar os dois grupos-equipa, fornecendo um maior número de feedbacks a também feedbacks de maior qualidade. Os planos foram instrumentos fundamentais para melhorar a organização dos treinos, principalmente quando, a meio do segundo período, houve um aumento significativo de novas inscrições no núcleo de desporto escolar. Assim os treinos passaram a ser frequentados por um maior número de alunos, o que modificou a forma de gestão dos mesmos. Ainda assim, a tarefa de planeamento não se esgota na elaboração dos planos de microciclos e sessões de treino, sendo que é necessário adequar os resultados obtidos pelos alunos e as suas aprendizagens aos objetivos definidos para o macrociclo (ano letivo). Deste modo, na última etapa de formação, este foi o meu principal foco, de modo a conseguir que os alunos atingissem, no final do ano, o nível inicialmente projetado.

Ao longo de todo o ano letivo foram realizadas também outras tarefas, relacionadas com o planeamento e organização das sessões de treino e do funcionamento do núcleo. A realização destas tarefas foi extremamente importante para o conhecimento das funções a desempenhar, para além daquelas que estão diretamente relacionadas com o planeamento, condução e avaliação dos treinos. No início do ano foi bastante importante a realização de cartazes de divulgação da modalidade e dos horários de treino. Os cartazes estiveram expostos no placard do pavilhão de educação física durante todo o ano, o que possibilitou a inscrição dos alunos durante todo este período de tempo. Para além disso, para possibilitar a participação dos alunos nos treinos e competições, foi fundamental compreender a forma de inscrição dos alunos. Assim, ao longo ano letivo fui distribuindo as fichas de inscrição por todos os alunos, bem como fazendo o controlo da sua entrega. Todavia, considerando a existência de dados em falta nas fichas, foi

necessário recorrer aos dados dos alunos, presentes nos dossiers da sala de direção de turma. Tendo em conta o elevado número de alunos a participar no desporto escolar desta modalidade, decidi fazer a inscrição dos alunos em duas fases distintas.

No que diz respeito ao núcleo de desporto escolar de boccia, o planeamento ficou a cargo do professor estagiário David Leitão, sendo que apenas o auxiliámos em alguns momentos da condução do ensino.

O planeamento foi também importante nas aulas de desporto adaptado, lecionadas pelos três professores estagiários. Ainda que com um nível de complexidade inferior, os planos das aulas de desporto adaptado traduziram a evolução das alunas ao longo das etapas de formação. Apesar dos planos de aula serem individuais, todos nos guiámos por objetivos comuns e seguimos uma mesma estrutura. Para além disso, tentámos que houvesse um encadeamento entre os conteúdos lecionados e ecletismo das matérias abordadas. Apesar de ser uma atividade de lecionação cujas competências não se incluem no guia de estágio, penso que poderia ser interessante nos próximos anos realizar um planeamento anual de matérias ou fazer a definição de um guia de objetivos para estas aulas, para que seja possível estabelecer um ponto de referência ou um conjunto de metas para as quais os alunos se devem dirigir ao longo do ano letivo.

### Experiência de lecionação

Os professores mais eficazes são diferentes dos outros porque planeiam cuidadosamente, utilizam materiais adequados, clarificam os objetivos para os alunos, mantêm um andamento vivo da aula, controlam o trabalho dos seus alunos com regularidade, ensinam de novo se os alunos apresentam dificuldades, aproveitam bem o tempo de aula e utilizam estratégias de ensino coerentes. Os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender (Cohen, Raudenbush & Ball, as cited in Mesquita & Rosado, 2011).

Como se pode constatar, através da análise da afirmação anterior, um professor eficaz é aquele que consegue conciliar competências relacionadas com o domínio das diversas dimensões do ensino, bem como da ecologia da sala de aula. Assim sendo, é neste capítulo que irei apresentar uma reflexão sobre aquela que foi a minha intervenção em contexto de educação física, nos diversos níveis e ciclos de ensino, no desporto escolar e no desporto adaptado. Nesta reflexão irei também apresentar as minhas principais prioridades de formação, dificuldades nas diferentes dimensões do ensino e as soluções

encontradas para as tentar ultrapassar. De uma forma geral, importa também referir que muitas das dificuldades encontradas foram ultrapassadas através do contacto com os meus colegas de estágio e professoras orientadoras, da observação das suas aulas, da observação das gravações das minhas aulas e de toda a discussão e reflexão realizada, quer de forma individual, quer em grupo. Todos estes momentos levaram à reflexão crítica sobre as várias dimensões do ensino, levando à constante procura da evolução, no sentido de me tornar uma melhor profissional e professora de educação física. Assim, independentemente de se tratar de um ano de formação e preparação para a minha carreira enquanto professora, penso que estas ações deveriam ser desenvolvidas por todos os professores, independentemente da experiência de lecionação, pois são boas estratégias para a evolução e para o crescimento enquanto professor.

A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino (Siedentop, 1991). Estes momentos de instrução (principalmente de instrução inicial), tiveram como objetivo garantir a segurança dos alunos, diminuir o tempo passado em explicações durante a aula, garantir a qualidade e a pertinência da informação a transmitir, demonstrar corretamente (a partir de um planeamento cuidado) e utilizar o questionamento como método de ensino. Assim, nos momentos de planeamento defini aquilo que queria transmitir aos alunos em cada aula e penso que consegui passar as informações pretendidas e que, de uma forma geral, eles compreenderam aquilo que era pedido. Contudo, apenas a partir do segundo período letivo comecei a conseguir estabelecer relação com as aulas anteriores e com seus objetivos. Este é um aspeto que devo ter sempre em consideração, mesmo no futuro, enquanto professora, uma vez que a otimização da instrução e dos processos comunicativos é conseguida através dos conhecimentos prévios dos alunos, através do estabelecimento de elos de ligação, conexões, associações entre os seus conhecimentos e as novas temáticas a abordar (Bento, as cited in Rosado & Mesquita, 2011). Foi também nos momentos de instrução que consegui fazer referência aos resultados da avaliação formativa, mencionando as conquistas dos alunos e os erros comuns evidenciados por estes. A informação aos alunos sobre os resultados da avaliação formativa nos momentos de instrução inicial permitiu estabelecer “pontes” com as aulas anteriores e assumiu especial importância sempre que não foi possível realizar o balanço final na aula anterior. Para aumentar a eficácia e a pertinência do momento de instrução, esta deve incorporar modalidades visuais, auditivas, tácteis e quinestésicas (Mesquita & Rosado, 2011). É dentro destes aspetos que se enquadram a demonstração e o questionamento, instrumentos

continuamente utilizados por mim durante todo o ano letivo. Estes comportamentos estiveram sempre intimamente relacionados com os objetivos de aprendizagem. Tanto a demonstração, como o questionamento foram planeados, ainda que este planeamento nem sempre tenha sido operacionalizado. Assim, no sentido de ultrapassar esta dificuldade, estas informações foram colocadas nos planos de unidade de ensino, apresentando sempre várias hipóteses de demonstração para cada matéria, bem como os alunos a inquirir. A demonstração revelou-se um instrumento fundamental para a ilustração das tarefas a realizar e dos objetivos a atingir pela generalidade da turma. Esta ideia é apoiada por Rink (as cited in Rosado & Mesquita, 2011) e Darden (as cited in Rosado & Mesquita, 2011), que referem que a demonstração possibilita a visualização por parte dos praticantes dos movimentos a efetuar. No entanto, esta demonstração nem sempre foi efetivada, especialmente nas matérias dos Jogos Desportivos Coletivos. Este deveria ter sido um aspeto mais explorado por mim, tendo em consideração as dificuldades que alguns dos alunos da turma apresentavam nestas matérias, mais concretamente, no futebol, basquetebol e andebol. A falta de conhecimento da minha parte nestas matérias deveria ter motivado a utilização dos alunos mais aptos para a realização da demonstração. Este é um aspeto sobre o qual devo continuar a realizar estudo autónomo, com o intuito de ultrapassar esta lacuna durante os próximos anos de lecionação, enquanto professora de educação física. A existência de demonstração nestas matérias poderia ter possibilitado uma melhor compreensão dos principais aspetos críticos, pelos alunos menos hábeis, uma vez que está comprovado que os praticantes que usufruem de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, são mais eficazes na execução das habilidades, apresentam melhores características técnicas de execução e recordam-se com mais facilidade da informação transmitida (Kwak, as cited in Rosado & Mesquita, 2011).

No que diz respeito ao questionamento, apesar deste ter sido utilizado ao longo de todo o ano, nem sempre foi realizado de forma adequada. Ainda assim, considero positivo ter conseguido modificar o meu comportamento logo durante o primeiro período, realizando sempre o questionamento dirigido. O questionamento foi realizado com o intuito de redirecionar a atenção dos alunos e também de garantir a compreensão da informação transmitida. Para além disso, a utilização do questionamento permite verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida, desenvolver a capacidade de reflexão, solicitar apreciação, realizar o controlo de aspetos de carácter organizativo, aumentar a frequência de interações entre o professor e o aluno, melhorar a motivação e o clima, a instrução, a gestão e a disciplina nos diversos contextos educativos (Vacca, as

cited in Rosado & Mesquita, 2011). O questionamento foi realizado ao maior número de alunos possível, permitindo perceber o grau dos conhecimentos da turma sobre as diferentes matérias. Deste modo, o questionamento pode ser utilizado para perceber os conhecimentos dos alunos, mas também para avaliar a forma como o ensino está a ser conduzido por parte do professor.

Outra forma de instrução, realizada durante a prática dos alunos, é o feedback pedagógico. O feedback, quando bem utilizado, é um poderoso instrumento para potenciar a aprendizagem dos alunos. O feedback é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, as cited in Rosado & Mesquita, 2011). Para além disso, é apontado como uma das variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos na aprendizagem (Graça e Rodrigues, as cited in Rosado & Mesquita, 2011). No entanto, estou consciente de que ao longo do ano não consegui utilizar este tão importante instrumento na plenitude das suas potencialidades. Um dos aspetos que mereceu mais atenção da minha parte foi, sem dúvida, o acompanhamento ativo da atividade de aprendizagem dos alunos, uma vez que os alunos se mostraram sempre muito desmotivados para a aprendizagem e para os conteúdos da disciplina, adotando por vezes comportamentos desviantes. Apesar de considerar que consegui evoluir neste aspeto ao longo do ano letivo, sei que a minha inexperiência na observação dos desempenhos dos alunos, o posicionamento incorreto em alguns momentos da aula e o menor domínio em algumas das matérias, impossibilitaram a distribuição de feedback como seria desejável. Para ultrapassar estas dificuldades, tal como já referi anteriormente, foi essencial o planeamento do posicionamento e da deslocação pelos espaços, bem como a realização de estudo autónomo em algumas matérias, de modo a conseguir identificar os erros e prescrever as correções necessárias com a maior brevidade possível. Para além disso, ao longo do ano surgiram também outras dificuldades relacionadas com o feedback. Uma delas diz respeito ao controlo da turma à distância, e fornecimento de feedback aos alunos que não estão na estação que estou a acompanhar. No sentido de melhorar estas competências, tentei ter um olhar mais alargado sobre toda a aula, intercalando o fornecimento de feedbacks na estação que estava a acompanhar e às restantes estações. Ainda que estas medidas não se tenham revelado totalmente efetivas, possibilitaram um melhor controlo da turma e também permitiram que os alunos percebessem que, apesar de estar a acompanhar outras estações, estava também a controlar as suas práticas e os seus comportamentos. Ao longo do ano apercebi-me

também de que dava uma maior atenção e um maior número de feedbacks aos alunos mais aptos. Por um lado, aceito este comportamento como sendo natural, uma vez que é mais motivante para o professor fazer correções aos desempenhos motores dos alunos e ver os efeitos dessas mesmas correções nas execuções seguintes (algo que se passa com os alunos mais aptos). Por outro lado, este é um aspeto negativo, pois os alunos que mais necessitavam do meu apoio e da minha atenção estavam a ser negligenciados, prejudicando as suas aprendizagens. Para a resolução deste problema comecei por criar grupos heterogéneos, principalmente nos Jogos Desportivos Coletivos, para tentar integrar os alunos menos aptos nos grupos dos alunos mais aptos. A inclusão dos alunos menos dotados, com piores níveis de prestação motora, exige a criação de condições que permitam a prática acrescida, mais instrução, tarefas mais bem estruturadas, mais encorajamento e atenção individualizada, quer pelo professor, quer por tutores que podem ser outros colegas ou os próprios grupos de trabalho (Mesquita; Rink, French, Werner, Lynn & Mays, as cited in Rosado & Mesquita, 2011). No entanto, percebi que as características da turma não beneficiavam a adoção desta estratégia, tendo em conta a fraca cooperação e entreaajuda entre os alunos mais aptos e os alunos menos aptos. Assim sendo, optei por criar outra estratégia de intervenção junto destes alunos. Para isso foi muito importante a definição dos alunos prioritários em cada rotação, para cada matéria e a inclusão dessa mesma informação nos planos de unidade de ensino. Ainda que esta estratégia tenha sido implementada, também não se revelou totalmente eficaz, pelo que devo continuar a ter atenção a este aspeto, planeando bem o posicionamento também no futuro.

Outro aspeto que condiciona a aprendizagem dos alunos e a capacidade de modificação dos comportamentos é o tipo de feedback. Ao longo do ano letivo fui tentando diversificar o tipo de feedback atribuído, passando da maior frequência de atribuição de feedbacks descritivos e positivos, para os feedbacks prescritivos e interrogativos. A utilização de feedbacks interrogativos verificou-se também como uma ferramenta importante, pois constitui-se como uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções (Mesquita & Rosado, 2011). Para além disso, a atribuição deste tipo de feedback é importante para aumentar a cognição dos alunos sobre as suas aprendizagens. No entanto, apesar de ter conseguido aumentar a qualidade e a frequência do feedback, penso que é importante continuar a trabalhar no fecho do ciclo de feedback, uma das minhas prioridades de formação a partir do segundo período letivo. Mais uma vez, esta competência está também relacionada com a capacidade do planeamento da deslocação e do posicionamento nos diferentes

espaços e estações. O fecho do ciclo do feedback possibilita ao professor perceber se houve modificação comportamental por parte do aluno, após o fornecimento do feedback. Uma vez que não ficou consolidada, esta é uma competência a melhorar no futuro, enquanto professora.

No que diz respeito a outra dimensão do ensino, a organização, parece-me importante referir o papel determinante do período de avaliação inicial na definição de regras e criação de rotinas de organização em sala de aula. A primeira rotina de organização implementada esteve relacionada com o transporte do material para o espaço de aula e entre os diferentes espaços, bem como a sua arrumação no final da aula. Ainda assim, este aspeto poderia ainda ser melhorado, se tivesse havido a participação dos alunos na montagem do material no início das aulas, fazendo com que o tempo passado nestas tarefas fosse diminuído. No entanto, como compreendo a importância do intervalo para os alunos, nunca lhes pedi que colaborassem nesta tarefa, ficando exclusivamente da minha responsabilidade. O mesmo não se passava com a arrumação do material, uma vez que todos os alunos participavam na arrumação do espaço de aula, de acordo com as indicações do professor. O controlo deste momento é bastante importante, pois muitas das vezes está em causa a segurança dos alunos. Para otimizar a gestão de tempo e esforço na montagem do material, foi importante a frequente comunicação com os restantes professores de educação física, no sentido de perceber quais os materiais que iriam necessitar nas suas aulas. Assim, se os materiais fossem os mesmos não havia a necessidade de desmontar/montar o material.

Outra rotina implementada no período de avaliação inicial, e que foi mantida durante todo o ano, foi a afixação dos grupos de trabalho, bem como a identificação dos alunos que iriam usar coletes e das cores dos coletes. Assim, quando os alunos chegavam à aula, sabiam que tinham de ir consultar esta folha para perceber a que grupo pertenciam, onde iam começar a aula, e se tinham de vestir colete. Esta estratégia foi bastante útil e diminuiu consideravelmente o tempo perdido em transições ou na comunicação verbal destas informações, para organização dos alunos.

Contudo, nem todos os problemas ficaram resolvidos no período de avaliação inicial. Uma das dificuldades que senti ao longo do ano letivo prendeu-se com o reajuste dos grupos de trabalho, perante a ausência de alguns alunos. Infelizmente, esta dificuldade só foi ultrapassada no final da segunda etapa de formação através da definição da seguinte estratégia: no início de cada aula (durante a corrida de aquecimento ou durante

os exercícios de mobilização articular) verificar quais os alunos que estavam a faltar e fazer, de imediato, os reajustes necessários.

Apesar de se verificar como um processo moroso, o estabelecimento de todas estas regras e rotinas verifica-se benéfico a longo prazo, permitindo ao professor recuperar o tempo perdido, otimizando o tempo potencial de aprendizagem.

Ainda relacionado com a dimensão de organização está a gestão do tempo de aula. Uma boa gestão do tempo de aula está diretamente relacionada com a possibilidade de maior aprendizagem por parte dos alunos. Segundo Mesquita e Rosado (2011), aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação. Para uma gestão adequada do tempo de aula contribuíram a realização de um planeamento cuidado, contanto com os tempos das rotações e tempos de espera, e também o planeamento dos momentos de transição entre os espaços de aula. Por outro lado, a falta de pontualidade dos alunos revelou-se como um aspeto dificultador para a realização de uma boa gestão do tempo de aula. Este aspeto foi mais notório durante o primeiro período letivo, ainda que nunca tenha ficado completamente resolvido. Ainda assim, ao longo do ano fui negociando com os alunos os tempos de tolerância, sendo que na última etapa de formação os alunos tinham apenas três minutos de tolerância. Sempre que os alunos chegavam à aula após o tempo de tolerância definido, ficavam impedidos de realizar a parte prática da aula, tendo como tarefa o preenchimento de fichas relacionadas com os conteúdos da aula ou de fichas de observação dos desempenhos dos colegas. Esta revelou-se uma boa estratégia, uma vez que se verificou uma alteração dos comportamentos dos alunos a partir da segunda etapa de formação.

Por último, importa agora falar daquela que foi a dimensão do ensino em que senti mais dificuldades; dificuldades essas decorrentes das características da turma pela qual fiquei responsável e também das minhas características e da forma como passei a ver a educação física. Quando falamos de clima relacional estamos a englobar três tipos de relações: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-tarefa.

Tal como já mencionei anteriormente neste relatório, esta turma era caracterizada por uma grande passividade, inércia e resistência à realização das tarefas propostas pelos professores. De acordo com as informações transmitidas pelo conselho de turma, esta atitude verificava-se em todas as disciplinas. Assim, um dos maiores desafios para mim durante este ano letivo, foi conseguir motivar os alunos para que desempenhassem as diferentes tarefas nas aulas de educação física. Todavia, segundo Corbin (as cited in Rosado & Mesquita, 2011), a primeira causa da falta de sucesso ou do desinteresse pela

participação, deve-se essencialmente à fragilidade da percepção de competência para a prática desportiva. Este pode ser um fator justificativo da falta de trabalho e interesse dos alunos pela disciplina, tendo em consideração o fraco nível apresentado pela generalidade dos alunos da turma. Por outro lado, sabia que esta atitude era comum nas restantes disciplinas. Assim sendo, tive a necessidade de criar estratégias que permitissem vincular os alunos às tarefas. Algumas das estratégias definidas foram a responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens, a definição do número de repetições para cada exercício (como por exemplo, o número de repetições de uma dada sequência na matéria de ginástica de solo), a criação de desafios de superação dos colegas (como a elevação da marca no salto em altura) e a própria superação (através da criação de bandeiras que identificavam a melhor marca de cada aluno no salto em comprimento). Ainda que se tenham notado melhorias com a implementação destas estratégias, as modificações comportamentais mais significativas decorreram da utilização de diferentes estilos de ensino: estilo de ensino por comando, tarefa, ensino recíproco e autoavaliação. Verificou-se também um maior empenho dos alunos em aulas em que existia um predomínio de trabalho interpares e de auto e heteroavaliação. Para além destas estratégias, tentei também investir numa maior diferenciação do ensino. Tendo em conta que a diferenciação do ensino foi praticamente inexistente durante a primeira etapa de formação (para além da formação de grupos de nível e grupos de trabalho), uma das minhas prioridades de formação foi criar situações de aprendizagem que servissem as necessidades específicas de cada aluno. Assim, na segunda e terceira etapas de formação criei condicionantes e variantes para os exercícios, dentro de cada matéria, de acordo com as dificuldades de cada aluno. Ainda assim, penso que nos Jogos Desportivos Coletivos continuei a ter alguma dificuldade em fazer esta diferenciação, principalmente no futebol e basquetebol, matérias em que sinto maiores dificuldades. De acordo com Rosado e Mesquita (2011), as atividades desenvolvidas deverão ser percebidas como atividades de sucesso, o que exige um ajustamento constante das tarefas e do seu grau de dificuldade, a definição de metas ambiciosas, mas alcançáveis e de objetivos pessoais. Assim, para ultrapassar estas dificuldades tentei fazer estudo autónomo e também procurar a ajuda dos meus colegas estagiários que têm uma maior experiência e conhecimento nestas matérias.

Para melhorar o nível de empenho, atitude dos alunos na aula, o interesse pelos conteúdos e atividades propostas e os comportamentos desajustados de alguns deles, tentei também criar uma melhor relação professor-aluno. O clima de sala de aula e o afeto do professor têm uma influência decisiva, quer no envolvimento nas aprendizagens,

quer nos resultados obtidos (Mesquita & Rosado, 2011). Esta foi uma das minhas prioridades de formação, definida no final do primeiro período. Penso que esta foi uma conquista bastante positiva, conseguida através da adoção de uma atitude mais tolerante e compreensiva com os alunos e mostrando uma maior preocupação com as suas dificuldades. Para além disso, tentei também conversar com os alunos fora do contexto de aula, demonstrando um maior interesse pelas suas opiniões e dificuldades.

De acordo com Rink (as cited in Rosado & Mesquita, 2011), os professores eficazes criam um bom ambiente para a aprendizagem. Para isso, é necessário estabelecer a coordenação entre os sistemas operantes na ecologia da aula, o sistema de instrução, o sistema de gestão e o sistema de socialização dos alunos (Hastie & Siedentop, 1999).

A manutenção da ordem e da disciplina na sala de aula é também um aspeto que contribui para a manutenção de um bom clima. Apesar de não se verificarem comportamentos de indisciplina, no início do ano existia sempre alguma conversa entre os alunos nos momentos de instrução. Num primeiro momento optei por separar os alunos nestes momentos e informá-los de que não podiam permanecer juntos nos momentos de transmissão de informação. No entanto, como esta troca de lugares era recorrente, optei por elaborar uma lista onde coloquei os alunos pela ordem de lugares que deveriam ocupar nos momentos de instrução. Esta foi uma estratégia muito bem conseguida, uma vez que a partir desse momento os alunos mantiveram-se sempre em silêncio.

No que diz respeito à minha experiência de lecionação nas aulas de educação física, penso que consegui evoluir ao longo de todo o ano letivo, principalmente a partir da segunda etapa de formação. Esta evolução esteve diretamente relacionada com uma melhor adaptação e organização naquilo que são as funções do professor. Considero que existe também uma estreita relação entre a evolução na condução do ensino e o planeamento do mesmo.

A experiência de lecionação não se circunscreve apenas às aulas de educação física, sendo que também se inclui nesta área a intervenção do professor nas aulas de desporto adaptado e do professor-treinador nos treinos de desporto escolar.

No desporto escolar, ao longo de todo o ano letivo, penso que demonstrei autonomia e iniciativa na condução dos treinos, apresentando também algumas sugestões de melhoria e propostas de organização diferentes. A minha intervenção nos treinos foi aumentando gradualmente, tendo ficado responsável pela lecionação de alguns deles

individualmente (sempre sob a supervisão do professor responsável). O grau de responsabilidade no acompanhamento às equipas em situações competitivas também aumentou. Um exemplo disto foi o acompanhamento simultâneo às duas equipas de infantis B no torneio final. Como consequência deste maior acompanhamento, os alunos mostraram-se entusiasmados com os exercícios e tarefas que propus, o que facilitou a minha intervenção, e demonstraram também ter evoluído nas suas aprendizagens, principalmente na receção ao serviço e defesa.

Para a análise mais detalhada da condução do ensino no desporto escolar, irei também basear-me nas diferentes dimensões do ensino, à semelhança daquilo que fiz para a reflexão sobre a disciplina de educação física.

Assim sendo, no que diz respeito à instrução inicial, apesar de existente, esta foi utilizada de um modo mais informal, comparativamente com as aulas de educação física, pois a partir de um dado momento do ano letivo, os alunos já conheciam alguns dos exercícios a realizar, bem como os seus objetivos. Para além disso, o facto de alguns dos alunos chegarem após o período de tolerância fez com que tivesse optado por dar a instrução apenas nos momentos anteriores à realização de cada exercício. Com uma duração notoriamente inferior, esta parte do treino foi importante para apresentar os objetivos do treino e também para fazer a explicação dos exercícios que iriam ser abordados pela primeira vez. Este momento da aula foi também fundamental para a organização dos alunos e formação de grupos de trabalho. Por um lado, a adoção destes comportamentos organizativos no momento de instrução fazia aumentar o tempo de espera. Por outro lado, esta foi a única hipótese encontrada, tendo em conta a instabilidade e imprevisibilidade de presença dos alunos nos treinos. Ainda assim, no caso dos alunos mais velhos e que já frequentavam estes treinos há mais tempo, esta organização acabava por ser quase autónoma, pois já conheciam os grupos de nível a que pertenciam, diminuindo o tempo necessário para a organização destes alunos.

Sempre que foram introduzidos novos conteúdos ou novos exercícios, recorri à demonstração. Em grande parte das ocasiões, optei por ser eu própria a demonstrar, principalmente quando se tratava da introdução ou correção dos gestos técnicos. Por outro lado, quando pretendi apresentar exercícios coletivos e de treino da tática, utilizei como agentes de demonstração os alunos mais aptos e que já têm um maior conhecimento da modalidade. Durante o treino, para a apresentação dos exercícios a realizar, utilizei frequentemente o apelo à memória dos alunos, estabelecendo relações

com exercícios realizados em aulas anteriores. Sempre que achei pertinente, realizei também a demonstração desses exercícios.

Apesar do questionamento não ter sido utilizado com muita frequência, tentei sempre dar espaços aos alunos para colocar as suas dúvidas, mostrando-me disponível para os ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. Assim sendo, o questionamento foi utilizado maioritariamente a partir da segunda etapa de formação, quando os treinos começaram a ser frequentados por um maior número de alunos, de manter e/ou redirecionar a atenção dos mesmos. Esta estratégia revelou-se eficaz na maioria das vezes, tendo conseguido que os alunos permanecessem em silêncio e devidamente sentados e alinhados nos bancos suecos, de forma a ouvirem a informação a ser transmitida.

O aumento considerável dos alunos participantes nos treinos de desporto escolar dificultou a dinâmica de organização das sessões. Esta maior participação motivou a alteração da dinâmica de trabalho dos grupos de nível previamente formados, bem como a ocupação dos diferentes espaços e campos durante os treinos. Em alguns casos, a integração destes alunos nos exercícios e diferentes situações de treino não foi simples, considerando o nível inferior apresentado por estes alunos. Assim, como estratégia, e sabendo que estes alunos nunca iriam integrar as equipas formadas para os torneios competitivos, estes alunos treinaram juntamente com os alunos do escalão anterior. Esta estratégia revelou-se importante para o colmatar das lacunas existentes, essencialmente ao nível da realização dos gestos técnicos mais básicos.

No que diz respeito à montagem e arrumação do material, esta acontecia de forma semelhante às aulas de educação física. Assim, a montagem era da responsabilidade dos professores, sendo realizada antes do início da aula. Por questões de segurança a arrumação da rede era também feita pelos professores, ainda que a desmontagem dos restantes materiais ficasse à responsabilidade dos alunos, de acordo com as indicações dos professores. Ficava também à responsabilidade dos alunos o transporte de todos os materiais requisitados e entrega à funcionária presente no pavilhão. Apesar desta dinâmica de organização não ter ficado definida desde o início do ano letivo, a sua implementação revelou-se bastante facilitadora, principalmente com o aumento de materiais a serem utilizados durante os treinos.

A gestão do tempo de treino foi uma das minhas maiores dificuldades no desporto escolar, principalmente em fazer coincidir a duração dos exercícios com aquela que tinha sido determinada no plano de treino. Para a evolução neste aspeto, foi importante a realização de um planeamento mais cuidado, contemplando os momentos de espera, de

pausa e de transição, ajustando o plano àquilo que acontecia na realidade. Assim, a partir da segunda etapa de formação, esta dificuldade foi ultrapassada.

No que diz respeito ao clima relacional, ao longo do ano verificou-se sempre uma boa relação aluno-aluno e aluno-professor. Tal como referido anteriormente, os alunos têm um bom relacionamento fora do contexto de treino. Para além disso, para grande parte deles, este foi o segundo ano em que estiveram a frequentar esta modalidade no desporto escolar, sendo que se conheciam há, pelo menos, dois anos. O relacionamento com os professores foi também bastante positivo ao longo do ano, em contexto de treino e fora dele. Enquanto professora tentei sempre ser compreensiva com os alunos, demonstrar preocupação pelas suas aprendizagens e entusiasmo perante as suas conquistas. Por outro lado, a relação aluno-tarefa nem sempre foi positiva. Apesar de estarem grande parte do tempo de treino em atividade motora, os alunos revelaram alguns comportamentos desviantes, principalmente a partir da segunda etapa de formação, coincidente com a maior quantidade de alunos a frequentar os treinos. Devido à maior desconcentração por parte dos alunos, os objetivos das sessões de treino e dos exercícios não estavam a ser cumpridos. Neste sentido, obrigou-me a fazer algumas interrupções durante a parte principal do treino, para repreender os alunos. Esta medida revelou-se quase sempre eficaz, não tendo havido necessidade de criar outras estratégias.

Falando agora do núcleo de desporto escolar de boccia, apesar deste ter estado sob a responsabilidade da professora orientadora e de outro professor estagiário, estive presente, durante todo o ano letivo, em todos os treinos. Para além disso, ajudei o meu colega na condução do ensino, sempre que se verificou necessário. Apesar da reduzida intervenção, comparando com os treinos de desporto escolar e com as aulas de educação física, esta foi uma experiência muito enriquecedora, pois para além de um maior conhecimento da modalidade e das suas regras, tive um maior contacto com os alunos com necessidades educativas especiais que constituíam o grupo-equipa. Tal como nas aulas de desporto adaptado, nem sempre é fácil lidar com estes alunos, devido aos seus comportamentos, dificuldade de concentração e alguma inércia para a realização das tarefas propostas. No entanto, as suas conquistas diárias fazem com que valha a pena continuar a trabalhar para que estes continuem a aprender e a evoluir, quer na modalidade, quer na sua formação.

Apesar de em ambas as áreas estarem presentes as dimensões de planeamento, condução e avaliação existem muitas diferenças entre a educação física e o desporto

escolar. Apesar da lecionação ter aspetos comuns na educação física e no desporto escolar, não podemos negligenciar o facto de na educação física estar presente um variado leque de matérias, capacidades e conteúdos, enquanto no desporto escolar apenas trabalhamos com uma modalidade, ou seja, o número de variáveis é reduzido. Para além disso, no desporto escolar os alunos participam de uma forma voluntária e querem aprender aquilo que temos para lhes ensinar. O mesmo não acontece com a educação física, em que temos de motivar os alunos para todas as matérias existentes no quadro de extensão da educação física, capacidades físicas e conteúdos correspondentes ao seu nível de ensino. Todos estes aspetos influenciaram a minha forma de intervenção nos dois contextos. Para além disso, o facto de no Desporto Escolar estar a coadjuvar outro professor, fez-me sentir mais apoiada e, ao mesmo tempo, com menor sentido de responsabilidade, comparativamente com a EF. No entanto, posso dizer que em ambos tive a oportunidade de experienciar situações que me ajudaram a trabalhar e a solucionar problemas característicos do outro contexto de aprendizagem. Desta forma, o contexto de educação física assemelha-se mais ao contexto das aulas de desporto adaptado, do que ao do desporto escolar.

A condução do ensino nas aulas de desporto adaptado é facilitada, devido ao reduzido número de alunos. Por outro lado, são as características destes alunos (alunos com NEE), que ditam a complexidade e dificuldade da criação e cumprimento de objetivos. Para além das dificuldades óbvias no desempenho de algumas tarefas motoras, o verdadeiro desafio está em conseguir modificar os comportamentos e atitudes dos alunos. Ou seja, estas aulas são baseadas na constante negociação entre as duas partes do processo – professor e aluno. Tal como referido anteriormente, estas aulas eram frequentadas por duas alunas. As alunas apresentavam idades, capacidades e comportamentos diferentes, sendo que a aluna mais nova acabava por ser aquela que apresentava uma melhor qualidade de desempenho motor. Por outro lado, era também aquela que apresentava uma maior resistência à realização das tarefas propostas. Para lidar com esta aluna acabei por adotar uma postura mais assertiva, algo que funcionou bastante bem para conseguir que a aluna realizasse aquilo que era pedido. A outra aluna, apesar de apresentar maiores dificuldades, era bastante empenhada e participativa, não tendo havido a necessidade de criar estratégias para motivar esta aluna para a prática. A lecionação destas aulas foi bastante gratificante e revelou-se como uma grande aprendizagem para o meu processo de formação. Para além disso, foi evidente a evolução, especialmente da aluna mais empenhada, nas suas aprendizagens, mais concretamente nos deslocamentos e equilíbrios. Ainda assim, penso que o modo de

funcionamento das aulas de desporto adaptado poderia ser alterado, por forma a potenciar o desenvolvimento dos alunos. Deste modo, penso que seria mais vantajosa a existência de duas aulas de quarenta e cinco minutos por semana, em vez de uma aula de noventa minutos. Tendo em conta as características das alunas, a sua capacidade de concentração e capacidade de trabalho, as aulas de noventa minutos acabam por não ser rentabilizadas. Assim, penso que seria positivo aumentar a frequência e reduzir a duração das mesmas.

Para além da intervenção nas aulas de educação física, desporto escolar e desporto adaptado, durante este ano letivo tive também a oportunidade de realizar a condução do ensino em outros contextos diferentes. O primeiro deles foi durante a experiência de horário completo, atividade esta compreendida no Guia de Estágio, com a duração de uma semana. Para além deste, experimentámos também a lecionação de Educação e Expressão Físico-Motora, a alunos do 4º ano de escolaridade, numa das escolas básicas do agrupamento. Esta experiência teve também a duração de uma semana, durante a qual lecionei duas aulas, cada uma com a duração de quarenta e cinco minutos.

No que diz respeito à experiência de horário completo, esta consiste num período de tempo em que o professor estagiário desempenha o papel de um professor com horário completo, cumprindo funções enquanto professor de educação física, treinador de um grupo-equipa do núcleo de desporto escolar e diretor de turma. Também designada de Semana do Professor a Tempo Inteiro (PTI), é uma semana em que o professor estagiário tem a possibilidade de aumentar a sua experiência de lecionação, uma vez que tem contacto com um maior número de turmas, de diferentes ciclos de ensino, e também passa um maior número de horas no desempenho das suas funções. O facto de lecionar as aulas a um maior número de turmas, com alunos que não conhecemos, permitiu aumentar a minha experiência ao nível da lecionação e, ao mesmo tempo, ter outra perspetiva do dia-a-dia de um professor com horário completo. Este aspeto fez, mais uma vez, com que compreendesse o papel fundamental que o planeamento desempenha, uma vez que tive de me preparar e informar para a lecionação a anos de escolaridade com os quais não estava familiarizada e, portanto, não conhecia os seus objetivos. Para a realização do planeamento foi importante a comunicação com os professores responsáveis pelas diferentes turmas. Por um lado, alguns dos professores optaram apenas por me indicar qual a(s) matéria(s) que deveria lecionar, deixando à minha responsabilidade a escolha dos conteúdos e formas didáticas de abordar essas matérias. Por outro lado, por parte de outros professores existiu uma maior preocupação para dar

continuidade ao trabalho que vinha a ser desenvolvido nas aulas anteriores, tendo em consideração os objetivos da turma para cada matéria. Penso que a segunda abordagem se constitui como a mais correta, pois permite ao professor seguir a mesma linha orientadora que tinha definido no seu próprio planeamento. Para além de uma maior aposta no planeamento, foi também bastante importante a preparação do momento de instrução para cada aula. Tendo em conta que a turma a que leciono educação física pertence ao 8º ano de escolaridade, tive de adaptar o modo de transmitir a informação, quando lecionei as aulas dos alunos do 5º ano, por exemplo. Esta diferença de idades, bem como o desconhecimento dos alunos, ditou também uma maior preocupação com as questões de organização e segurança, uma vez que, tendo em conta a menor autonomia dos alunos, é necessário fazer um maior acompanhamento, bem como um efetivo controlo dos alunos à distância. O desconhecimento dos alunos das diferentes turmas e dos seus nomes dificultou também a distribuição de feedback, o que motivou o seu fornecimento de uma forma mais frequente apenas quando estava junto dos alunos.

A realização desta experiência de horário completo permitiu o contacto com outras metodologias de trabalho, de acordo com o ano de escolaridade, características das turmas e características dos professores responsáveis pelas mesmas. Para além disso, e fazendo uma reflexão da lecionação durante este período de tempo, destaco alguns aspetos essenciais que influenciaram a minha intervenção junto das diferentes turmas. No que diz respeito ao planeamento, após a experiência de horário completo, compreendi a dificuldade de planear as aulas, de acordo com todas as dimensões do ensino, tal como nós – professores estagiários – fazemos para as aulas das nossas turmas. Percebi que os professores responsáveis pelas turmas não atribuem tanta importância ao planeamento (ou pelo menos aos planos de aula), comparativamente com os professores estagiários. Isto pode ser devido à sua maior experiência e, portanto, menor necessidade de tentar prever o que vai acontecer na aula e também uma maior limitação de tempo, derivado do maior número de turmas. Para além disso, o planeamento assume-se de uma maior importância para os professores estagiários, uma vez que estão numa fase de formação e aprendizagem. Passa também a colocar-se a questão do momento adequado para a preparação do material necessário para aula, uma vez que, quando um professor tem aulas durante todo o turno (manhã ou tarde) perde todos os seus intervalos se quiser deixar o material todo montado antes de os alunos chegarem às aulas. Isto torna-se bastante desgastante para o professor, pois não tem nenhum momento de pausa entre as aulas. Percebi também que a criação de rotinas de organização e regras com os alunos, logo desde o início do ano, é fundamental para o bom funcionamento das aulas.

Por exemplo, a questão da pontualidade influencia muito o aproveitamento do tempo de aula, bem como a organização dos momentos de instrução e transições. Esta foi uma das maiores falhas que identifiquei em algumas turmas que lecionei, pois percebi que os alunos se organizam no decorrer da aula (por vezes, até de forma autónoma), o que dificulta a gestão do tempo de aula e dificulta o cumprimento dos objetivos, uma vez que não existe a preocupação com a formação de grupos de trabalho de acordo com os grupos de nível. Também relacionado com este último aspeto, considero que é bastante importante que os alunos conheçam os seus objetivos e os objetivos das tarefas que desenvolvem, algo que verifiquei que não acontece em todas as turmas. Quando os alunos conhecem os seus objetivos e sabem para o que estão a trabalhar desenvolvem as tarefas com maior empenho e motivação. Sem consciência dos resultados a prática tem pouco valor para a formação e o conhecimento dos resultados é uma fonte decisiva de motivação dos formandos.

A experiência de horário completo foi bastante importante para a compreensão do que é ser professor a tempo inteiro. Para além da aquisição de conhecimentos ao nível do planeamento e condução, a semana enquanto professor a tempo inteiro trouxe-me também algumas competências relacionadas com a participação na escola, através da interação com outros professores e conhecimento de novos alunos. De uma forma geral, penso que posso dizer que é diferente estar na escola antes e depois da semana enquanto Professor a Tempo Inteiro.

Apesar de, tanto a experiência de horário completo, como a lecionação ao primeiro ciclo terem contribuído para a aquisição de novas competências, existem alguns aspetos comuns a estas duas atividades, que considero que podem ser melhorados em anos seguintes. Em primeiro lugar deveria haver a possibilidade de um maior conhecimento dos alunos, por parte dos professores estagiários. Para isto, tanto os professores da EB Eugénio dos Santos, como os professores da escola de 1º ciclo poderiam fornecer aos professores estagiários, uma caracterização da turma, com indicação dos alunos críticos. Apesar de ter existido uma reunião entre os professores responsáveis pelas turmas e os professores estagiários, a informação fornecida foi pouco precisa. Assim, numa próxima experiência irei pedir mais informações aos professores titulares, uma vez que permitem criar algumas estratégias de prevenção de alguns comportamentos, bem como fazer uma melhor preparação das questões organizativas, como a formação de grupos de trabalho. Possibilitaria também um maior conhecimento dos alunos, através da associação entre os nomes e as fotografias. Seria também importante para os professores estagiários

assistir a uma aula antes daquela que vão lecionar, para poderem observar os alunos, os seus comportamentos e níveis de desempenho. No entanto, devido à dificuldade de gestão das atividades a realizar por nós (no âmbito de outras tarefas do estágio) e os horários das turmas, isso acabou por não se concretizar. Para além disso, através da reunião com os professores responsáveis, percebemos que os alunos não têm aulas de Educação e Expressão Físico-Motora com muita regularidade e que essas aulas acontecem de forma aleatória no tempo, não estando previamente agendadas. Por fim, acho que a realização destas experiências deveria ser feita durante um período de tempo mais alargado (uma unidade de ensino, por exemplo), no sentido de poder dar continuidade ao trabalho que é desenvolvido nas primeiras aulas e de compreender os efeitos da sua intervenção junto da turma.

#### Avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem

A avaliação consiste no processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram efetivamente alcançados (Tyler, as cited in Pacheco, 1998). Ao mesmo tempo, esta constitui-se como uma parte inseparável de um complexo sistema onde o último objetivo do ato educativo é a aprendizagem (Santos, 2008). Foi de acordo com estes princípios que tentei utilizar a avaliação dos alunos, ao longo do ano letivo. Por um lado, a avaliação permite perceber as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, é também um importante mediador para a qualificação do processo ensino-aprendizagem, conduzido pelo professor. Assim sendo, de acordo com o despacho normativo nº 30/2001, de 19 de julho, a avaliação deve ser vista como um elemento integrante da prática educativa.

Tendo em consideração que os aspetos relacionados com a avaliação inicial (dificuldades e estratégias de superação), já foram anteriormente explorados, neste capítulo irei dar maior ênfase às dimensões formativa e sumativa da avaliação.

Relativamente à avaliação formativa e sumativa, todos os momentos e formas de avaliação foram planeados e justificados de acordo com os objetivos definidos pelo Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor e Programas Nacionais de Educação Física. A avaliação foi planeada para as três áreas de extensão – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Utilizar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo ensino-aprendizagem é fazê-lo com um propósito formativo (Brookhart, William e Bell, as cited in Araújo, 2015). Por outro lado, usar a avaliação para expressar ou tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem é fazê-lo com um propósito sumativo. Independentemente do seu objetivo, segundo Araújo (2015), a avaliação assume dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um

balanço das aprendizagens conseguidas; e/ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras.

A avaliação inicial, para além de se constituir como uma avaliação do nível inicial de desempenho dos alunos, é também uma referência para a sua aprendizagem, para a compreensão daquilo que o aluno já consegue fazer e do que necessita de trabalhar mais e para a definição de objetivos. Neste sentido, apesar de ter conseguido utilizar os dados da avaliação inicial (formativa), numa fase inicial não consegui retirar da avaliação formativa todos os seus benefícios, devido ao facto de esta não ter sido planeada de forma explícita. Segundo Dochy & McDowell (as cited in Araújo, 2015) e Boggino (as cited in Araújo, 2015), colocar a avaliação numa perspetiva formativa é assumi-la como uma ferramenta poderosa na melhoria e promoção das aprendizagens. Black e Wiliam (as cited in Araújo, 2015), quando falam de avaliação formativa, referem-se a todas as atividades desenvolvidas pelos professores e/ou pelos alunos que fornecem informação a ser usada como feedback para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem.

Assim, para que esta seja efetiva, é necessário colocá-la ao serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos. Deste modo, a utilização da avaliação formativa de uma forma mais sistemática e consciente foi uma das prioridades de formação que defini, ao nível da avaliação, no final da primeira etapa de formação. Para ultrapassar esta dificuldade, durante o segundo período, fiz um melhor planeamento da avaliação formativa (momentos de realização, métodos de avaliação e instrumentos a utilizar) passando a integrar a avaliação formativa nos diferentes níveis de planeamento – plano anual de turma, planos de etapa, planos de unidade de ensino e planos de aula. No que diz respeito à avaliação formativa na área das atividades física, elaborei grelhas de observação, onde coloquei os nomes dos alunos prioritários a observar, de acordo com o grupo em que se encontravam, bem como a rotação. A implementação desta estratégia revelou-se de extrema importância, pois foi graças a ela que consegui fazer a observação do desempenho de todos os alunos, realizando os registos necessários. Consequentemente, os dados recolhidos através da observação foram determinantes para o reajuste dos objetivos, bem como das situações de aprendizagem que conduziam à concretização desses objetivos. Considerando a sua elevada pertinência, a utilização das grelhas de observação será mantida no futuro, enquanto professora de educação física, tendo em conta a sua utilização prática e eficaz e que se traduz na operacionalização dos propósitos da avaliação formativa.

Para além da utilização destas grelhas, para a realização da avaliação formativa foram também muito importantes os balanços e reflexões realizados, na forma de autoscopias, balanços de etapa e de unidades de ensino, onde a dimensão da aprendizagem dos alunos foi ganhando cada vez maior importância ao longo do ano letivo. Para além do auxílio na adequação das situações de aprendizagem, a elaboração e consulta frequente destes balanços, fez com que fosse possível dar continuidade ao trabalho desenvolvido em aulas/unidades de ensino/etapas anteriores, concorrendo para o alcançar dos objetivos definidos no plano anual. Estas afirmações são corroboradas por Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima e Marques (2014), que referem que a reformulação dos objetivos acontece através da avaliação formativa pois, em função daquilo que o estagiário vai verificando nos seus alunos, poderá ter de realizar reformulações no percurso do aluno para que este consiga aprender eficazmente, muitas das vezes através da formulação de objetivos intermédios.

Contudo, a avaliação formativa só tem sentido se os alunos conhecerem os resultados da mesma e se foram incluídos no seu processo de avaliação. Deste modo, destaco como um aspeto bastante positivo, ter conseguido informar os alunos sobre os seus níveis de desempenho ao longo de todo o ano letivo. Ainda assim, a partilha desta informação poderia ter sido realizada de um modo mais formal, uma vez que decorreu apenas no final de cada unidade de ensino, através de comunicação verbal. Assim, em aulas futuras pretendo utilizar como estratégia de comunicação desta informação, a afixação de folhas, em locais estratégicos, com os níveis a que os alunos pertencem em cada matéria. Para além de ficarem a conhecer o seu nível de desempenho, os alunos conseguem perceber, através desta forma de apresentação dos resultados, quais as competências que já conseguiram atingir e quais as capacidades que ainda têm de desenvolver para evoluir em cada uma das matérias. Apesar dos meus alunos terem sido informados sobre os indicadores característicos de cada nível para cada matéria, a apresentação desta informação em papel torna-se muito mais eficaz e de fácil compreensão e memorização. Outra estratégia possível de utilizar será a elaboração de uma ficha individual para cada aluno, onde constam os níveis de cada matéria das atividades físicas, bem como para as áreas da aptidão físicas (diferentes testes) e conhecimentos. Esta ficha serviria para que o aluno tomasse conhecimento da sua avaliação e pudesse também transmitir estas informações ao encarregado de educação. A comunicação destas informações ao encarregado de educação ocorreu apenas através apreciação global do desempenho e do comportamento de cada aluno, por mim elaborada no final de cada período escolar.

No que diz respeito à área dos conhecimentos, os alunos foram sempre informados sobre os resultados dos testes, trabalhos de casa e trabalhos de grupo que realizaram. Para além disso, para cada um destes elementos de avaliação, foi fornecida a correção e uma apreciação com indicação dos aspetos bem conseguidos e a melhorar para avaliações seguintes desta área. Este é um comportamento que considero bastante positivo e que devo manter no futuro, enquanto professora de educação física. Todavia, os conteúdos característicos desta área foram abordados com muito pouca frequência nas aulas, devido à maior preocupação com outros conteúdos das aulas relacionados com as atividades físicas. Ainda assim, julgo que poderei melhorar bastante este aspeto num futuro próximo, estabelecendo uma relação entre as diferentes atividades físicas e as capacidades físicas desenvolvidas, a aptidão física e a saúde, as atividades físicas e desportivas e o relacionamento com o outro, entre outros.

Infelizmente, a realização da avaliação formativa na área da aptidão física não foi tão bem conseguida, tendo sido a área em que a comunicação dos resultados foi menos frequente. Os alunos tiveram acesso aos resultados da avaliação após a realização dos testes do Fitnessgram na avaliação inicial e só voltaram a ter acesso a estes mesmos dados após a realização dos mesmos testes no período de prova global. Esta frequência é bastante insuficiente, uma vez que os alunos trabalharam ao longo do ano sem ter uma referência para atingir a zona saudável de aptidão física. Este será, sem dúvida, um aspeto a melhorar no futuro. Uma forma de evolução possível neste aspeto é a colocação dessa mesma referência, para cada aluno, na ficha de tarefa, presente nas estações de condição física. Esta é uma estratégia bastante simples, mas que promove uma maior consciencialização dos alunos para os objetivos que devem alcançar nesta área.

Para além da importância da comunicação dos resultados da avaliação formativa aos alunos, para que estes participem ativamente no seu processo de aprendizagem, é necessário que eles compreendam os critérios pelos quais são avaliados e saibam também atribuir significado aos seus desempenhos. Para a concretização destes princípios, a partir da segunda etapa de formação consegui utilizar os estilos de ensino de autoavaliação e ensino recíproco. “A autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva” (Santos, 2002, p.2). Deste modo, “é uma atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamento do sujeito que aprende” (Hadji, as cited in Santos, 2002, p. 2). É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz Santos (2002). A utilização destes estilos de ensino permiti-

me perceber que, de uma forma geral, os alunos têm uma percepção correta das suas execuções e dos desempenhos dos colegas. Assim, esta é uma estratégia a manter no futuro.

Para além da importância da avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, considero também importante referir a avaliação das aulas por parte do professor, bem como dos planos que lhes são inerentes. Durante a segunda etapa de formação houve uma maior preocupação com estes aspetos, nomeadamente através da realização das autoscopias das aulas de educação física, desporto escolar e balanços das aulas de desporto adaptado. As autoscopias das aulas de educação física passaram a ser menos descritivas, tendo como objetivo fazer uma reflexão sobre os principais aspetos da aula e incidir nas dimensões que se constituem como prioridades de formação. Para além de retratar o que aconteceu nas aulas, este documento passou a servir como um espaço de projeção para aulas futuras. Infelizmente, as autoscopias dos treinos de voleibol e das aulas de desporto escolar começaram a ser realizados apenas na segunda etapa de formação. A realização da avaliação das aulas e treinos é fundamental para perceber se as decisões tomadas e exercícios implementados estão a surtir os efeitos desejados e, caso não estejam a ser úteis, fazer as devidas alterações. Para além disso, conduz a uma reflexão sobre todas as dimensões do ensino, no sentido de perceber quais aquelas em que tem de haver um maior investimento. Para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, é também bastante importante a realização da avaliação dos planos de etapa, unidade de ensino e planos de aula. Esta avaliação/balanço permite aferir a pertinência dos objetivos de cada aluno e a adequação dos exercícios propostos, mas, mais importante que isso, permite ao professor fazer uma reflexão sobre as estratégias de intervenção a utilizar e prioridades de formação para as etapas seguintes. Assim, estes documentos servem também para que o professor possa fazer a sua “autoavaliação formativa”, fazendo as modificações comportamentais que achar pertinentes para continuar a evoluir.

Quanto à avaliação sumativa, esta foi sempre realizada de acordo com os critérios de êxito definidos pelo subdepartamento de educação física do AERDL, tendo em conta a área das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Na primeira etapa de formação considerei a realização da avaliação sumativa como uma tarefa simples, pois tive em conta os resultados da avaliação inicial, avaliação formativa e os níveis de prognóstico que tinha definido para cada aluno em cada matéria. No entanto, após esta segunda etapa de formação, percebi que posso ter feito a atribuição de alguns níveis de

forma incorreta, nomeadamente de alguns níveis 3 e 4 (uma vez que os alunos não atingiram alguns dos níveis introdutórios necessários para estes níveis, em algumas matérias). Por um lado, isto faz-me pensar na importância da avaliação inicial no estabelecimento do diagnóstico e prognóstico e no rigor com que estes devem ser atribuídos. Por outro lado, considerando que a avaliação sumativa também deve ser utilizada como uma evidência formativa e que a avaliação deve também ser contínua, estes dados serviram como uma excelente linha orientadora para a definição de objetivos para estes alunos, evidenciando as áreas e matérias em que estes alunos deviam trabalhar nas unidades de ensino e etapas de formação seguintes, para poderem atingir os seus prognósticos.

## **2. A Escola como meio de diferenciação e inclusão**

A ideia da escola como espaço inclusivo remete-nos para as dimensões físicas e as atitudes que permeiam a área escolar, onde diversos elementos, como a arquitetura, a engenharia, o transporte, o acesso, as experiências, os conhecimentos, sentimentos, comportamentos e valores coexistem, formando este locus extremamente complexo (Cidade & Freitas, 2002). Neste sentido, deve existir, por parte da escola e dos seus intervenientes, um esforço de mudança e melhoria, quer ao nível dos currículos, quer ao nível das condições de aprendizagem. De acordo com Leitão (as cited in Serralha, 2011), a simples inclusão física não é suficiente para desenvolver ao máximo as competências académicas e sociais dos alunos.

Tendo em consideração a importância do tema da inclusão dos alunos com NEE, este foi abordado pelo núcleo de estágio durante todo o ano letivo, através das aulas de desporto adaptado e treinos de desporto escolar de boccia. Para além disso, foi sobre esta temática que decidimos desenvolver a atividade de intervenção na escola, presente nas competências da área 3 do estágio pedagógico, bem como o projeto de investigação-ação, no âmbito da área 2. Assim sendo, é neste capítulo que apresentarei a reflexão relativamente a estas tarefas, explanando os seus contributos para a minha formação enquanto professora estagiária. O tratamento deste tema assume-se particularmente importante tendo em conta a elevada frequência de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Básica Eugénio dos Santos, sendo que, de acordo com o Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (2015), esta é a escola com maior número de alunos com NEE do agrupamento.

De acordo com os princípios da escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, através da participação nas diferentes tarefas e atividades. Assim, não basta a presença física, mas sim a pertença à escola e ao grupo (Rodrigues, as cited in Silva, 2009), de tal maneira que o jovem sinta que não é uma parte do todo, mas faz parte do todo (Correia, as cited in Sanches & Teodoro, 2006). Foi com este intuito que desenhamos o projeto para a realização da atividade “Vamos espreitar o futuro”, sendo os nossos principais objetivos eram que os alunos tivessem experiências de vida diferentes, de modo a ultrapassarem os preconceitos; sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar; inculcar a socialização, humanização e orientação dos diferentes alunos e professores sobre a inclusão escolar; contribuir para uma maior autonomia da pessoa com deficiência; auxiliar na cooperação e envolvimento entre os alunos com e sem deficiência; promover a aceitação da diversidade, evitando assim comportamentos preconceituosos entre a comunidade; e permitir que os alunos do quarto ano de escolaridade tivessem conhecimento do contexto onde irão estar inseridos no próximo ano letivo (Leitão, Miranda e Vitorino, 2016). Esta atividade realizou-se na última semana de aulas do segundo período e contou com a participação de 150 alunos do quarto ano de escolaridade (pertencentes a três das escolas de primeiro ciclo do agrupamento). Nela participaram também cerca de 15 alunos com necessidades educativas especiais da EB Eugénio dos Santos e Escola Secundária Rainha D. Leonor. Ainda que o projeto desta atividade de intervenção tenha sofrido alterações ao longo da sua fase de planeamento, desde sempre foi evidente o importante contributo da disciplina de educação física para a sua realização. Durante a atividade, através da participação nas diferentes tarefas, os alunos tiveram a oportunidade de percorrer diversas estações de atividade física, desde jogos pré-desportivos, jogos tradicionais e atividades de desporto adaptado. Segundo Drucker (as cited in Serralha, 2011), para o sucesso da escola inclusiva a qualidade da educação não se pode reduzir à mera aquisição de competências básicas, mas deverá alargar-se à promoção da capacidade de cooperação com os outros e à autonomia crescente no processo de aprendizagem. Este foi um aspeto que pretendemos trabalhar na atividade e que espelha a importância da disciplina de educação física na integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Para além da promoção da prática de atividade física e do seu potencial na inclusão destes alunos, a realização da atividade “Vamos espreitar o futuro” teve como objetivos a apresentação da escola aos alunos do quarto ano de escolaridade, que no próximo ciclo a irão frequentar. A participação de algumas das escolas de 1º ciclo do AERDL possibilitou a melhoria da articulação vertical entre as diferentes escolas do agrupamento, através da comunicação

e cooperação entre as escolas de diferentes ciclos para a organização da atividade. Ainda assim, considero que seja necessária a organização destas e outras atividades com maior frequência, para que esta articulação se torne realmente efetiva. Para além da articulação entre as escolas, a atividade contribuiu também para uma maior comunicação e coordenação entre os professores e os diferentes departamentos, como os departamentos de expressões e educação especial, algo que considero bastante positivo e que deveria também ser trabalhado com maior frequência. Para além disso, penso que seria também benéfico alargar a participação nestas atividades aos restantes grupos e áreas disciplinares existentes na escola, como as artes, matemática e ciências, uma vez que estão relacionadas com os temas que foram desenvolvidos e os materiais que foram utilizados, sendo que o contributo de cada um deles seria um fator enriquecedor das atividades. A participação das diferentes áreas poderia também potenciar a interdisciplinaridade existente e a sua compreensão por parte de todos os participantes. A participação das ciências poderia ser útil para relacionar a prática de atividade física e a saúde e estilos de vida ativos, enquanto que as artes poderiam participar na realização dos cartazes de identificação das estações, na elaboração das pastas de cada equipa e na conceção dos identificadores das equipas.

A organização desta atividade revelou-se bastante exigente e só foi possível graças à responsabilidade e disciplina com que o grupo de estágio trabalhou durante o seu planeamento. Para a organização da atividade mostraram-se também fundamentais os contributos dos professores de educação física e de educação especial da EB Eugénio dos Santos, bem como dos alunos do 8º e 9º anos desta mesma escola, que acompanharam os alunos com NEE e os alunos do 4º ano de escolaridade, e os orientaram durante toda a atividade.

Através da participação na atividade, foi possível verificar o aumento do conhecimento e convívio entre os alunos do ensino regular e do ensino especial, uma vez que trabalharam em conjunto nas diferentes atividades. Um dos resultados mais positivos desta interação é que, os alunos sem deficiência, apresentam uma mudança de atitudes sobre os alunos com deficiência (Slininger, Sherrill, & Jankowski, as cited in Serralha, 2011). Os benefícios dessas interações podem ser explicados pela teoria do contacto – as interações frequentes, significativas e agradáveis tendem a produzir mudanças de atitudes (Allport e Wells & Sherrill, as cited in Serralha, 2011). Para além disso, de acordo com Allport (as cited in Block & Obrusnikova, 2007), os preconceitos podem ser

reduzidos através da atribuição de um estatuto igual, entre os grupos majoritários e minoritários na perseguição se objetivos comuns.

De acordo com Leitão, Miranda e Vitorino (2016), no Balanço da atividade “Vamos espreitar o futuro”, a sensibilização dos alunos do ensino regular para as características dos alunos do ensino especial possibilita uma maior integração e aceitação destes últimos na comunidade escolar. Este aspeto espelha o cumprimento de alguns dos objetivos da atividade, já mencionados anteriormente, como por exemplo a oportunidade de experienciar situações diferentes, ultrapassando os preconceitos, a sensibilização e envolvimento da comunidade escolar, a potenciação da aceitação da diversidade e da inclusão escolar, através da cooperação entre os alunos com e sem deficiência.

A realização desta atividade foi também bastante significativa para a minha formação, no sentido em que possibilitou o desenvolvimento de competências e conhecimentos para a organização de outros eventos no futuro. Para além disso, importa mencionar a melhoria na capacidade de cooperação, de ajuda e de iniciativa entre o grupo de estágio, que se revelou um aspeto positivo para o trabalho desenvolvido até ao final do ano letivo. Este projeto possibilitou-nos ainda desenvolver a capacidade de comunicação, uma vez que foi necessário estabelecer contacto com diversos professores do agrupamento de escolas a fim de as transmitir informações necessárias. A conceção e construção desta atividade permitiu-me também vivenciar novas experiências, criar novos elos de socialização com outros docentes.

Para além do papel da escola, enquanto meio de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e diferenciação do ensino, também o professor tem, neste capítulo, uma grande responsabilidade, uma vez que se constitui como o intermediário entre os princípios e valores da escola e os alunos. De acordo com Nunes (as cited in Serralha, 2011), o papel do professor enquanto agente de mudança tem-se tornado cada vez mais importante, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância. Assim sendo, o professor é determinante para a formação de atitudes face ao processo ensino-aprendizagem. Para além disso, sabe-se que grande parte do sucesso da inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais resulta da forma como os professores lidam com a situação (Ferreira, as cited in Serralha, 2011). Quando falamos do papel dos professores na inclusão dos alunos com NEE, estamos necessariamente a falar dos professores de educação especial, mas também dos professores do ensino regular, com os quais os alunos com NEE trabalham diariamente, quando inseridos nas turmas de ensino regular. Portanto, para que a inclusão destes alunos decorra de forma adequada e harmoniosa é

necessário que exista uma boa articulação entre os professores do ensino especial e o ensino regular. Tendo em conta que este foi também um dos aspetos referidos pela professora coordenadora do departamento de educação especial, como sendo uma das maiores dificuldades encontradas no contexto escolar, decidimos realizar o nosso projeto de investigação-ação centrado neste tema: “Articulação entre o ensino especial e o ensino regular: as perceções dos professores”.

Durante a primeira etapa de formação esta foi identificada como sendo a área do estágio pedagógico em que senti maiores dificuldades e aquela em que tive de fazer um maior investimento para conseguir realizar as tarefas propostas. O facto de nunca ter realizado um projeto de investigação ou um estudo dificultou todo este processo, pois não sabia quais os procedimentos a seguir. Para ultrapassar as dificuldades deveríamos ter feito uma pesquisa sobre os procedimentos a seguir e metodologias a utilizar e podíamos também ter comunicado as nossas dificuldades às professoras orientadoras, de modo a conseguir avançar com a elaboração da fase inicial do projeto.

A realização deste projeto de investigação-ação revelou-se benéfica para a minha formação, pois possibilitou uma maior compreensão dos procedimentos a seguir para a realização de um estudo com estas características no futuro. A acrescentar, a concretização deste trabalho permitiu a operacionalização dos conhecimentos adquiridos durante o primeiro semestre do segundo ano do mestrado, através da disciplina de investigação educacional. Os conhecimentos adquiridos com esta disciplina revelaram-se extremamente úteis, principalmente para a revisão bibliográfica e escolha da metodologia de estudo a seguir.

Para a construção deste estudo, foi necessária a compreensão das diferentes fases que o constituíram, iniciando com a justificação do tema escolhido, à luz do contexto em que a escola se insere e também das evidências teóricas existentes sobre esta temática, passando para a reflexão sobre os procedimentos metodológicos a adotar, tendo em conta as características do projeto. A fase de revisão bibliográfica foi uma das mais exigentes de todo o processo de elaboração do trabalho, pois deveríamos ter construído uma grelha comparativa, onde incluiríamos dados importantes sobre os diferentes estudos consultados, algo que nos ajudaria a perceber quais as principais conclusões do estudo e a situar-nos relativamente ao tema. Para a obtenção dos dados e informações pretendidas foram realizadas algumas entrevistas a professores do ensino regular e do ensino especial, da EB Eugénio dos Santos. De acordo com a análise dos dados recolhidos, enquanto grupo de estágio, realizámos algumas propostas de intervenção,

com o intuito de melhorar a articulação entre os dois tipos de ensino nesta escola. Das entrevistas realizadas percebemos que as percepções dos professores vão no sentido de considerar que existe articulação entre os dois tipos de ensino. No entanto, esta não é formal, dependendo da iniciativa e da disponibilidade dos professores. Assim, de acordo com as conclusões apresentadas no trabalho “Articulação entre o ensino regular e o ensino especial: as percepções dos professores”:

Os momentos de planeamento e avaliação são pouco estruturados, o que influencia a forma de intervenção junto dos alunos. Os professores referiram que sentem dificuldades na articulação devido ao reduzido tempo que têm disponível nos seus horários para dedicar a estas temáticas. Para além da falta de tempo horário, percebemos que os professores do ensino regular sentem que não têm formação suficiente para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, o que justifica a importância que atribuem à articulação entre os dois tipos de ensino (Leitão, Miranda & Vitorino, 2016, p. 41).

Este último aspeto é de extrema importância para a inclusão dos alunos com NEE nas escolas, sendo que o professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais (Porter, as cited in Serralha, 2011), uma vez que estes se encontram inseridos nas turmas de ensino regular. Isto implica que os professores atualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem. Para além disso, Serrano (as cited in Serralha, 2011) defende que, devido à ausência de tempos curriculares centrados na inclusão, muitos dos professores do ensino regular sentem-se inseguros no momento de aceitar e lidar pedagogicamente com os alunos com deficiência.

Estes resultados foram comunicados aos professores no dia de apresentação dos resultados do estudo à comunidade escolar. Os professores presentes reconheceram a pertinência do tema de estudo e apresentaram também outra proposta de intervenção, relacionada com as que tinham sido apresentadas por nós. Apesar da importância das conclusões retiradas e da pertinência do tema abordado, não deixa de ser curiosa a ausência dos membros constituintes da direção da Escola Básica Eugénio dos Santos e do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, apesar de lhes ter sido dirigido um convite pessoal para assistir à sessão. Apesar destas ausências, penso que a realização deste estudo se constituiu como um importante ponto de partida para a mudança de atitudes dos professores face a este tema. Para além disso, através da apresentação de propostas de intervenção, penso que os professores ficam com bastante informação em

sua posse, para que possam ter a iniciativa de, nos anos seguintes, as tentarem implementar, com vista à melhoria do funcionamento da educação especial e da inclusão dos alunos com NEE nas escolas.

Para além das vantagens da realização deste estudo para a escola, enquanto professora estagiária devo reconhecer que a concretização deste trabalho de investigação foi também muito útil para a minha formação. Em primeiro lugar, permitiu a consolidação e aprofundamento de conhecimentos adquiridos ao longo de toda a formação inicial, relativa à produção de projetos e trabalhos de investigação. Para além disso, foi determinante para a evolução do conhecimento dentro da área da educação especial. Por último, tal como mencionei para a atividade de intervenção na escola, o desenvolvimento destes trabalhos foi fundamental para a criação de um maior espírito de cooperação entre os elementos do grupo, que se revelou imprescindível para o sucesso das duas ações implementadas.

### **3. O professor e a dinâmica aluno-família-comunidade**

A diversidade cultural, social e linguística é uma realidade na escola atual, sendo esta por isso considerada um espaço multicultural. Essa diversidade exige uma adaptação do currículo de forma a poder suprir as necessidades de cada aluno, sendo os professores os principais agentes promotores dessa diferenciação curricular (Roldão, as cited in Silva, 2009). A formação do aluno é determinada pelo seu percurso escolar e pelas aprendizagens que retira da escola e do contacto com os seus intervenientes. Assim, o contexto em que a escola se insere, os seus princípios, a sua vocação e missões e os atores escolares têm um grande impacto naquilo que vai ser o desenvolvimento do aluno, do seu carácter e personalidade. Isto transporta-nos para a importância do papel do professor, não só na transmissão dos conteúdos inerentes às disciplinas, mas também dos valores da cidadania e da vida em sociedade. Assim, neste contexto, assume-se de particular importância analisar o papel do diretor de turma, sendo que, a este cabe estabelecer a ligação entre os diferentes intervenientes implicados na relação educativa: o aluno, o grupo-turma, os professores da turma, os pais, os órgãos da escola e a comunidade envolvente (Roldão, 1999).

Tendo em conta que o diretor de turma é, acima de tudo, um educador, uma das suas principais funções passa pelo conhecimento dos seus alunos, pela sua orientação, estabelecendo laços de comunicação para uma melhor coordenação das tarefas a

desenvolver com a sua turma. Tal como já foi mencionado neste documento, o início do ano letivo foi o período destinado para a recolha de informações sobre os alunos e partilha dessas mesmas informações. Esta fase coincidiu também com o momento de recolha dos dados das Fichas de Identificação do Aluno, por mim distribuídas na disciplina de educação física. Apesar de se constituir como um momento fundamental para a organização do ano letivo e para a definição de estratégias, durante esta fase acabei por desenvolver o trabalho de caracterização da turma de uma forma mais autónoma, pois a diretora de turma entendia que a minha participação na direção de turma seria apenas de observação e compreensão das diferentes funções do diretor de turma e dinâmicas da direção de turma. Esta dificuldade foi ultrapassada pouco tempo depois, através de uma conversa com a professora e com a apresentação de propostas concretas para a intervenção na direção de turma, como foi a condução da primeira reunião com os encarregados de educação. Penso que foi a partir deste momento que o trabalho passou a ser realizado com maior cooperação entre as duas, algo que funcionou bastante bem durante o restante ano letivo.

Apesar de ter existido uma pesquisa e tentativa de recolher informações sobre os alunos da turma, penso que a caracterização da turma deveria ter sido feita de um modo mais aprofundado, incluindo informações relacionadas com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, como as disciplinas/áreas em que apresenta maiores dificuldades e aquelas em que obtém melhores resultados, o perfil de comportamentos dos alunos, bem como outras informações importantes sobre o aluno. Assim, poderia ser realizada uma caracterização do contexto global da turma (enquadramento socioeconómico e cultural, caracterização de situações de diversidade étnica, linguística e cultural, passado escolar, ritmos de aprendizagem e eventuais problemas de integração na escola e/ou na turma).

Estes dados poderiam ser recolhidos através de uma ficha de identificação, tal como aconteceu na disciplina de educação física. Esta informação poderia estar sempre disponível na sala de diretores de turma, espaço existente na escola, onde os diretores de turma se encontram para tratar de assuntos exclusivamente relacionados com as suas turmas. Assim, a caracterização da turma poderia constar no dossier da turma, para que fosse possível ser consultada por qualquer professor, no sentido de adequar as suas estratégias e formas de intervenção junto dos alunos. Para além disso, a realização deste trabalho seria útil para o ano letivo seguinte, servindo como base de ação para o diretor de turma seguinte que ficasse responsável por estes alunos. Para além da importância destas informações no dossier da turma, penso que seria também bastante pertinente a

sua inclusão no Plano de Trabalho de Turma (PTT). O preenchimento do PTT ao longo do ano letivo foi de extrema importância e, apesar da sua complexidade, considero que seja um documento muito importante para a orientação do trabalho do diretor de turma. Para além disso, permite criar um histórico daquilo que foi a evolução dos alunos, quer em termos de resultados escolares, quer ao nível do seu comportamento, ao longo de todo o ano. Nesse sentido, penso que falta apenas acrescentar neste documento uma secção onde seriam colocadas algumas informações sobre cada um dos alunos da turma, bem como uma apreciação geral do perfil da mesma.

Uma vez que a caracterização da minha turma não foi feita com grande rigor e detalhe, este poderia ter sido um aspeto ao qual me poderia ter dedicado mais, uma vez que alguns destes dados sobre os alunos foram trabalhados para a realização do estudo de turma. Para além disso, estas informações são determinantes para a definição de estratégias e adequação do modo de intervenção junto dos alunos. Deste modo, no futuro irei estar mais atenta à organização desta informação num documento próprio para a direção de turma, colocando-o acessível a todos os professores do conselho de turma. Este documento deverá também ser atualizado ao longo do ano, de acordo com o desempenho dos alunos e também no que diz respeito ao relacionamento dos alunos dentro da própria turma.

Segundo Roldão (1999), os dados da literatura existentes sobre a direção de turma sugerem que existem algumas características comuns aos bons diretores de turma, como por exemplo, saber ser amigo mas mostrar firmeza quando necessário, gostar de ajudar os alunos e ser capaz de lhes traçar metas ambiciosas e realistas, revelar expectativas elevadas – sem exigir aquilo que está para além das potencialidades do aluno –, estar aberto à cultura e ter um profundo conhecimento dos padrões culturais com expressão na comunidade educativa. Isto releva a necessidade de estabelecimento de uma boa relação entre o diretor de turma e os alunos. Para além de estar associado ao conhecimento dos alunos, anteriormente explorado, é necessário o constante acompanhamento dos alunos ao longo do ano letivo. Neste sentido, tanto eu como a professora diretora de turma tentámos conversar com alguns dos alunos da turma, em particular ou em conjunto com os seus encarregados de educação, no sentido de compreender os seus comportamentos e também com o intuito de promover a alteração das suas atitudes face à escola. Apesar de nem sempre terem decorrido como seria desejável, estas conversas revelaram-se extremamente importantes para a compreensão das perspetivas dos alunos sobre o seu processo ensino-aprendizagem. Em alguns

casos, foi notória uma mudança de atitude e também a melhoria dos resultados escolares de alguns destes alunos, desde o primeiro até ao terceiro período. Este aspeto é indicador da importância que o professor pode ter no percurso escolar dos alunos com quem se cruza ao longo da sua carreira profissional. No entanto, o papel do professor não é tão efetivo se for desenvolvido de uma forma isolada, sem uma retaguarda familiar presente e participativa. É o diretor de turma que coordena e dá sentido aos *inputs* que o aluno recebe dos pais e do meio e faz a ligação entre a escola e os pais (Roldão, 1999). Para o estabelecimento desta ligação destaco como essenciais as reuniões que existiram entre o diretor de turma e os encarregados de educação, nos horários de atendimento destinados a este efeito, nas quais tive também a oportunidade de participar. Por um lado, ao longo do ano letivo verifiquei ter existido um aumento da frequência das reuniões entre os encarregados de educação, o que mostra o interesse dos mesmos no percurso escolar dos seus educandos. No entanto, com o decorrer das reuniões apercebi-me de que os encarregados de educação não tinham conhecimento de muitos dos acontecimentos (principalmente relacionados com comportamentos de indisciplina, assiduidade e pontualidade) apresentados pela diretora de turma. Este é um fator preocupante, uma vez que Vieira e Silva (2000), afirmam existir uma relação entre os resultados escolares e o acompanhamento feito por parte dos encarregados de educação, sendo que a existência de acompanhamento está bastante associada à excelência escolar. Para além do contacto com os encarregados de educação no horário de atendimento, a existência de reuniões intercalares é também fundamental para a transmissão de informações. No entanto, tendo em consideração a baixa participação dos encarregados de educação nessas reuniões (principalmente dos alunos mais críticos), fez com que estas reuniões se constituíssem como mais um momento de comunicação, semelhante ao que aconteceu nas reuniões decorridas no horário de atendimento. A participação nestas reuniões foi bastante importante para a minha formação, devido à melhor compreensão do que é ser diretor de turma, os problemas que podem surgir neste tipo de situações e as diferentes formas que existem para lidar com os mesmos.

Uma vez explorado o papel do diretor junto dos alunos e dos seus encarregados de educação, é também de extrema importância refletir sobre a ação do diretor de turma junto dos restantes professores que constituem o conselho de turma. Assim, ao diretor de turma cabe conhecer cada um dos seus alunos para os poder ajudar no processo de aprendizagem e, para que esse objetivo seja alcançado, convém que conheça os pais dos alunos e seja capaz de estabelecer uma comunicação eficaz com os outros

professores da turma (Roldão, 1999). A comunicação com os restantes professores foi feita, na grande maioria das vezes, de um modo informal, devido ao reduzido número de reuniões de conselho de turma existentes. Apesar de a turma apresentar um comportamento razoável (motivo que levou à existência de um menor número de reuniões entre os professores), penso que as dificuldades de aprendizagem e os preocupantes resultados escolares deveriam ter-se constituído como a justificação para a existência destas reuniões. Assim, para além das conversas nos intervalos das aulas e nos momentos em que os diferentes professores se encontravam na sala de diretores de turma, penso que deveriam ter sido agendados momentos de reunião mais frequentes para a discussão sobre os eventuais motivos que levaram aos resultados obtidos pelos alunos, bem como a definição de estratégias para tentar inverter esta situação. Para além da discussão destes aspetos nas reuniões de conselho de turma, destaco como aspeto positivo a participação dos professores de educação especial nestes momentos, que se revelaram uma indispensável ajuda para a definição de metas de aprendizagem para os alunos com necessidades educativas especiais existentes na turma.

Para concluir, podemos verificar que o papel do diretor de turma não se limita à transmissão de informações e à gestão das faltas e dos problemas disciplinares dos alunos. Assim, o diretor de turma deve ter um papel ativo no desenvolvimento psicológico dos alunos, bem como promover a sua formação no conhecimento e aceitação de normas, valores e atitudes. “A condição juvenil atualmente é indissociável da frequência escolar e essa frequência escolar é vivida de forma heterogénea” (Vieira & Silva, 2000, p. 14). Assim, considerando a constante mutação da sociedade em que vivemos, cabe à escola desenvolver nos jovens a sua autonomia, capacidade de análise e reflexão, a tomada de decisões e a integração social.

## **Conclusão**

Apesar de o estágio pedagógico se constituir como o momento último da formação inicial do professor de educação física, penso que este ano letivo serve como ponto de partida para a contínua formação e atualização de conhecimentos por parte dos mesmos. Isto porque, apesar de todas as aprendizagens e competências adquiridas, considero que o caminho da formação nunca deve estar terminado. Os conhecimentos adquiridos durante toda a formação inicial, durante a licenciatura e o primeiro ano de mestrado, mostraram-se fulcrais para a concretização de todas as funções enquanto professora estagiária. Contudo, penso que seria importante para todos os formandos poderem contactar com maior frequência, ou de um modo mais prolongado, com o contexto real de ensino, ainda

que se trate de ensino simulado (como aconteceu na unidade curricular de Ensino da Educação Física II), ou de ensino em outros ciclos de escolaridade (como se desenvolveu em Ensino da Educação Física I). Todavia, uma das principais conclusões que retiro deste ano de lecionação diz respeito à importância de adaptar os conhecimentos e todos os fundamentos teóricos ao contexto em que intervimos. Só desse modo é possível ensinar, promovendo diferenciação do ensino. Para isto, é fundamental a compreensão do papel do professor de uma forma integrada, harmoniosa, considerando as suas funções nas diferentes áreas e níveis de intervenção junto dos alunos.

Nas aulas de educação física que lecionei, destaco como principais evoluções o meu posicionamento face à turma e deslocação pelas estações. Este aspeto está também relacionado com o acompanhamento ativo das atividades e com o feedback pedagógico, que se foi tornando cada vez mais frequente e adquirindo mais qualidade. Ao mesmo tempo, enquanto professora no núcleo de desporto escolar de voleibol, foi importante a compreensão da importância da gestão do tempo e também do controlo dos alunos e fornecimento de feedback à distância. A evolução nestes aspetos ditou a melhoria da qualidade do ensino, que se refletiu na aprendizagem dos alunos.

Para a minha formação e crescimento contribuíram também as aulas de desporto adaptado e o contacto com os alunos com necessidades educativas especiais. Esta experiência mostrou-me mais uma possível área de formação e de trabalho para o futuro, considerando a importância que estas aulas e o acompanhamento a estes alunos tem para a sua real inclusão na comunidade escolar. A importância atribuída pelo grupo de estágio e pela escola à área da educação especial, motivou o seu aprofundamento ao longo de todo o ano letivo. Assim, com a atividade de intervenção na escola procurámos sensibilizar toda a comunidade escolar para a importância da inclusão dos alunos com NEE e para as dificuldades sentidas pelos mesmos no quotidiano. Para além disso, procurámos também retirar alguns benefícios da teoria do contacto, através da interação entre os alunos com NEE, os alunos do 3º ciclo da EB Eugénio dos Santos e os alunos do 1º ciclo de algumas das escolas do AERDL. Também o projeto de investigação foi realizado de acordo com o tema da educação especial, desta vez, mais direcionado para outro público-alvo – os professores, através do estudo das perceções dos professores sobre a articulação entre o ensino regular e o ensino especial. Com análise das entrevistas realizadas aos professores pudemos compreender que a articulação existente nesta escola é algo informal e existem alguns aspetos que podem ser melhorados,

nomeadamente o tempo disponível para o tratamento de assuntos exclusivamente relacionados com os alunos com necessidades educativas especiais e também a formação dos professores do ensino regular para lidar com estes alunos.

Para a concretização e compreensão do que é ser professor, foi fundamental o desempenho das funções de coadjuvação na direção de turma. Através de um contacto mais próximo com os alunos, fora do contexto de aula de educação física, e com os encarregados de educação, compreendi que o diretor de turma, para além de professor, é acima de tudo um educador, orientando os alunos nas suas escolhas e no seu percurso escolar e servindo de exemplo do que deve ser um cidadão e um profissional responsável, competente e respeitador. Para a realização deste trabalho foi essencial o investimento no conhecimento dos alunos ao longo de todo o ano letivo. No entanto, os seus efeitos poderiam ter sido ainda mais evidentes se a caracterização dos alunos e da turma tivesse sido elaborada com maior rigor e detalhe logo no início do ano, fazendo os devidos reajustes sempre que necessário.

Para finalizar, importa referir que, de uma forma comum a todas as áreas, competências e atividades características do estágio pedagógico, foi fundamental o acompanhamento e orientação das professoras Manuela Jardim e Maria Martins, que através do processo de supervisão pedagógica me guiaram para uma contínua reflexão, quer individual, quer em grupo, sobre todo o trabalho desenvolvido. Esta reflexão revelou-se extremamente útil para o aumento da autonomia e também a evolução no sentido de me tornar uma melhor professora de educação física.

## **Bibliografia**

Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (n.d.). *Projeto Educativo 2015/2018*. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (2016). *Regulamento Interno*. Documento não publicado.

Almeida, P. C. A., & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial. *Educação e pesquisa*, 33 (2), 281-295.

Almeida, L., Miranda, L., & Guisande, M. (2007). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 169-176.

Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Block, M., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly*, 24, 103-124.

Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena – Revista Científica de Educação*, 10 (10), 49-62.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim da SPEF*, 10/11, 135-151.

Cidade, R. E., & Freitas, P. S. (2002). Educação física e inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista integração*, 14, 27-30.

Costa, A., & Baeza, J. (2004). Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. *Revista Ibero-americana de Educação*, 33 (7), 1-11. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/906Costa.PDF>.

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61-80.

Cunha, A. C. (2015). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Decreto Lei nº 137/12 de 2 de julho. *Diário da República nº 126/12 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Lei nº 240/01 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/01 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo nº 30/2001 de 19 de julho. *Diário da República, I Série-B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Direção Geral da Educação. (2013). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Retirado de:

[http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa\\_Desporto\\_Escolar\\_2013\\_2017.pdf](http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf)

Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.

Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3 (8), 168-191.

Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 182-188.

Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5 (1), 9-30.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1 (1), 55-67.

WHO (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Lisboa.

Leitão, D., Miranda, S., Vitorino, M. (n.d.). *Articulação entre o ensino regular e o ensino especial: as perceções dos professores*. Documento não publicado.

Leitão, D., Miranda, S., Vitorino, M. (2016). *Balanço da atividade “Vamos espreitar o futuro”*. Documento não publicado.

Miranda, S. (n.d.). *Plano Anual de Turma*. Documento não publicado.

Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida, J. Tavares, (org.), *Conhecer, aprender e avaliar* (111-132). Porto: Porto Editora.

- Pires, G. (2007). *Agôn gestão do desporto: o jogo de zeus*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. D. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosado, A. (1999). Léxico comentado sobre planificação e avaliação. Retirado de: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas (75-84)*. Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios (11-35)*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Serralha, V. (2011). *A atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão*. Tese de Mestrado, ULHT - Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education (3rd ed.)*. Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, H. (2014). *Projeto de Intervenção 2014/2018*. Documento não publicado.
- Vieira, M. M., & da Silva, C. G. (2000). *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision a Guide to Practice (5th ed.)*. Columbus, Ohio: Merrill of Prentice Hall.