



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA



FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

# Relatório Final de Estágio Pedagógico – Escola Secundária de Caneças

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação  
Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientador da Faculdade de Motricidade Humana:**

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves

**Orientador da Escola Secundária de Caneças:**

Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus

**Júri:**

Presidente

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Vogais

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves

Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus

Tomé Abreu de Almeida  
2013

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à minha família, pais e irmãs, por me financiarem a licenciatura, mas muito mais importante que isso, pelo apoio incondicional e motivação para a concretização dos meus estudos académicos, principalmente na conclusão deste relatório.

De seguida, ao Bert e à Zé, por todo o apoio estrutural que me deram, e pela amizade e carinho com que sempre me trataram.

Gostaria de dedicar um grande agradecimento especial à minha companheira e melhor amiga Inês Bouw, incansável em me aturar e apoiar, por todo o amor e dedicação durante a realização da minha formação, do meu estágio e deste relatório, nos bons e menos bons momentos, em presença e à distância.

Um agradecimento ao Grupo de Educação Física da Escola Secundária de Caneças, pelo acolhimento e aconselhamento que tanto ajudaram a um bom clima e a um bom trabalho desenvolvido como colegas.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas estagiários, André Coelho e Pedro Leitão, pelos momentos passados, pelo apoio no trabalho e pela amizade desenvolvida ao longo do ano de estágio, que resultou num núcleo de estágio muito coeso.

Por último, deixo um agradecimento ao professor orientador de faculdade Acácio Gonçalves, pelas intervenções críticas e disponibilidade para ajudar, e ao professor orientador de escola Luís Mateus, sempre presente, sempre prestável e que tanto me ensinou neste momento importante da minha formação. Um agradecimento também ao professor Adilson Marques, pela disponibilidade que demonstrou e pela ajuda que prestou.

## Resumo

Este relatório caracteriza-se pela análise descritiva e reflexiva de todo o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido no ano letivo 2011/2012, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana

O estágio divide-se em quatro áreas de intervenção, de acordo com o Guia de Estágio Pedagógico 2011/2012: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

O relatório encontra-se estruturado em três partes: na primeira, é feita uma caracterização do contexto da Escola Secundária de Caneças, local em que se realizou o estágio, que inclui a análise geográfica e demográfica da escola, a organização da mesma e a caracterização do Grupo de Educação Física, Núcleo de Estágio e turma do 12º B; numa segunda fase do relatório, foi realizada uma análise crítica e reflexiva das diferentes áreas e subáreas que constituem o estágio pedagógico, focando as dificuldades sentidas e as competências desenvolvidas neste processo de formação; por fim, foram enunciadas as principais conclusões de todo o processo de estágio, focando os seus efeitos para o futuro profissional e pessoal do estagiário.

**Palavras-Chave:** Reflexão, Formação, Educação Física, Estratégias, Dificuldades, Planeamento, Avaliação, Condução de Ensino, Atividades Físicas e Desportivas, Aptidão Física, Conhecimentos

## Abstract

The purpose of this report is to analyze and meditate over the process of Teaching Process Internship carried out along the 2011/2012 academic year making part of the Master's Degree in Physical Education Teaching for the Basic and Secondary Teaching of the Faculty of Human Kinetics.

The Internship is guided based on four distinct areas of intervention, accordingly to the 2011/2012 Teaching Practice Guide: Teaching and Learning Organization and Management (Area 1); Teaching Innovation and Searching (Area 2); Participation in School (Area 3) and Relationship with the Community (Area 4).

The structure of the present report is divided into three parts: the first characterizes the Escola Secundária de Caneças, where the internship took place, including a demographic and geographic analysis, the Physical Education teaching core, the internship core group and the 12<sup>o</sup>B class; the second part includes a critical and reflexive analysis of the various areas and sub areas of the Teaching Practice, reporting the main difficulties felt and the abilities developed in the process; at last, a conclusion of the whole practice process, emphasizing its influence on the trainee's professional and personal future.

**Key-Words:** Reflection, Training, Physical Education, Strategies, Planning, Educational Evaluation, Teaching practice, Physical and Sports Activities, Physical Aptitude, Knowledge

## Índice

1.Introdução .....	6
2.Contextualização .....	7
2.1.Escola .....	7
2.2Grupo de Educação Física.....	9
2.3.Turma .....	13
3.Análise / Reflexão Crítica .....	16
3.1.Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	16
3.1.1.Planeamento .....	16
3.1.2.Avaliação.....	21
3.1.3Condução de Ensino .....	28
3.2 – Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica.....	42
3.3 – Área 3 – Participação na escola.....	46
3.3.1 Desporto Escolar .....	47
3.3.2 Ação de Educação para a Saúde .....	52
3.4 – Área 4 – Relações com a Comunidade.....	55
3.4.1 Direção de Turma.....	55
3.4.2 Estudo de Turma.....	57
3.4.3 Ação de Integração com o Meio .....	60
4.Conclusões.....	63
5.Bibliografia.....	66
6.Anexos .....	68

## 1. Introdução

Este relatório surge após a conclusão do Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária de Caneças (ESC), inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, realizado no ano letivo 2011-2012.

Após o processo prático de formação, é necessário e importante a realização de um balanço reflexivo sobre o trabalho desenvolvido, como ferramenta para identificar e precisar quais os resultados de todo o processo, identificando os pontos fortes e fracos numa perspetiva de assimilar o conhecimento obtido para poder ser devidamente utilizado no futuro.

*“O Relatório Final de Estágio deve ser assumido como um produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um carácter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado”.*

(Guia de Estágio, 2011-2012:6)

O Estágio Pedagógico decorreu na ESC, escola que faz parte do concelho de Odivelas. Ao longo deste ano trabalhei em conjunto com dois colegas de estágio, o André Coelho e o Pedro Leitão. O professor orientador por parte da escola foi o professor Luís Mateus e por parte da faculdade o professor Acácio Gonçalves.

O estágio está dividido em quatro áreas: a primeira referente à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, subdividida em Planeamento, Condução e Avaliação; a segunda relativa à Investigação e Inovação Pedagógica; a terceira alusiva à Participação na Escola, onde se inclui a coadjuvação num núcleo de desporto escolar e um projeto de uma ação de educação para a saúde; e a quarta área de Relação com a Comunidade, que abrange o acompanhamento de Direção de Turma e um projeto de uma ação de relação com o meio.

Como tal, a estrutura deste relatório consistirá, numa primeira fase, numa contextualização do meio onde o estágio foi realizado, isto é, da escola, da turma que me foi atribuída e do Grupo de Educação Física (GEF), numa segunda fase numa análise descritiva e reflexiva do trabalho realizado em cada uma das áreas, e numa terceira e última fase numa reflexão e conclusão sobre todo o processo integrado do estágio, com o objetivo de prospetar tudo o que foi analisado para o meu futuro como professor de Educação Física.

## 2. Contextualização

### 2.1. Escola

Respondendo aos anseios da freguesia de Caneças, cujos estudantes tinham de se deslocar para Lisboa de modo a realizar os seus estudos secundários, a 5 de Abril de 1983 deu-se início à construção daquela que viria a ser a Escola Secundária de Caneças, tendo sido inaugurada oficialmente a 29 de outubro do mesmo ano.

A Escola Secundária de Caneças encontra-se implantada na freguesia de Caneças, na periferia do Concelho de Odivelas. A norte do município de Odivelas a freguesia de Caneças é delimitada pelas freguesias de Loures, Ramada, Famões, Casal de Cambra e Almargem do Bispo. O meio envolvente da escola é caracterizado por duas zonas distintas: uma mais urbana que abrange o centro da freguesia e outra mais rural que distingue toda a área envolvente. A Escola está localizada na zona de transição entre estes dois meios. Este facto faz com que a população estudantil da ESC seja muito variada, abrangendo alunos de vários contextos culturais e socioeconómicos distintos, um fator preponderante para o desenvolvimento da escola e dos projetos nela existentes, bem como a planificação de atividades e construção do projeto educativo da escola.

A ESC caracteriza-se pela grande diversidade na oferta educativa, a funcionar em dois períodos, diurno e noturno. Relativamente à tipologia dos cursos oferecidos esta passa por, no ensino básico, turmas de currículos regulares, turmas de Percursos Curriculares Alternativos e por turmas de Cursos de Educação e Formação; no ensino secundário existem turmas dos cursos científico-humanísticos e ainda turmas de 4 cursos profissionais. A escola conta ainda com um Centro de Novas Oportunidades permitindo a muitos adultos não apenas verem reconhecidas as suas competências mas também frequentar a escola no período noturno no sentido de melhorarem as suas qualificações. Para completar a nossa oferta educativa oferecemos também cursos de educação e formação de adultos, unidades de formação de curta duração e cursos de Português Para Todos (português para estrangeiros).

O Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Regulamento Interno (RI) constituem-se como elementos chaves na orientação e regulação do comportamento de todos os elementos da comunidade escolar. De facto, os princípios orientadores que constam nestes documentos assumem-se como um fator-chave na construção da identidade da Escola Secundária de Caneças. Esta identidade passa pela preocupação central no desenvolvimento dos alunos que a frequentam.

O PEE foi criado para o triénio 2010-2013, e resultou de um trabalho colaborativo e participado pelas várias estruturas da Escola, pelo que se constitui como um elemento resultante de um esforço de toda a comunidade educativa da escola, e que encara a missão da Escola como sendo a de formar cidadãos esclarecidos, autónomos e socialmente intervenientes, com capacidade de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser ao longo da vida.

Este documento, resultante do poder de autonomia e auto-organização da escola, é o documento onde se encontram explicitados os princípios, os valores, as metas, e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Por outras palavras, o PEE é ao mesmo tempo uma representação da realidade da comunidade escolar e um documento orientador da ação educativa, no sentido de transformar essa realidade de acordo com as metas estabelecidas.

Este documento evidencia que a escola recebe alunos de Casal de Cambra e Casal Novo (meio suburbano de famílias com baixos recursos e em que parte dos pais são provenientes dos PALOP), Caneças (meio suburbano e rural) e de D. Maria, Almagem do Bispo e Camarões. Também se conclui que a maioria dos alunos provém de famílias em que os pais possuem habilitações académicas ao nível do ensino básico e profissões de acordo com a sua escolaridade, o que pode ter diferentes impactos ao nível do investimento na educação dos filhos.

Por fim, relativamente a este documento, é importante referenciar que a escola procura promover o sucesso educativo pela adoção de estratégias eficazes de diferenciação pedagógica, quer ao nível da constituição de turmas, quer ao nível das atividades em sala de aula. Este objetivo pressupõe a constituição de equipas pedagógicas estáveis, que acompanhem o mesmo grupo de alunos ao longo de todo o ciclo de formação, responsabilizando-se pela distribuição dos alunos pelas turmas e pelo seu acompanhamento educativo. Este é um objetivo fulcral para um trabalho sustentado e coerente ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da ESC.

A Escola Secundária de Caneças, tal como todas as outras escolas, possui um Regulamento Interno. Nele reúnem-se as regras fundamentais com o objetivo de organizar a vida escolar e orientar a participação de todos os membros da comunidade. Como em qualquer instrumento normativo, também neste se desaconselham propósitos finalistas. Isso torna-se mais evidente tratando-se de uma realidade como a escola, aberta à evolução, à mudança, ao aperfeiçoamento, capaz de conciliar sensibilidades,

graus de formação e preparação diversificados, bem como dinamizar as diversas forças presentes.

Em virtude disso, o regulamento será passível de alterações e revisão sempre que novas circunstâncias o aconselhem ou imponham. Assim sendo, este documento deve ser revisto no final de cada ano letivo, pelo que o conselho executivo deve, após a consulta do conselho pedagógico, elaborar a respetiva proposta e submetê-la a aprovação da assembleia.

A Escola Secundária de Caneças encontrou-se ao longo deste ano letivo em obras, sendo que as aulas são lecionadas em monoblocos alugados para o efeito, sendo que até ao final do 2º período ainda se mantinham em funcionamento dois dos blocos antigos: o Bloco A, que contém os Serviços Administrativos, a Secretaria, os Serviços de Ação Social Escolar (SASE), a Direção, a Sala de Professores e Diretores de Turma, a Reprografia, a Mediateca e Biblioteca, a Sala de Computadores e uma Sala de Estudo; o Bloco D, com um único piso onde funcionam o Refeitório, a Papelaria, o Bar e a Sala de Convívio dos Alunos. No terceiro período todos estes espaços e respetivos serviços foram movidos também para monoblocos, pois os pavilhões onde se encontravam foram destruídos. A escola é ainda composta por um Pavilhão Polidesportivo e recintos exteriores polidesportivos, que se encontram condicionados pelas obras que estão a decorrer.

Estas condicionantes no espaço físico escolar podem influenciar as motivações de toda a comunidade escolar e o funcionamento de alguns serviços, no sentido de não serem as condicionantes ideais para o processo ensino-aprendizagem e todas as ações e serviços que lhe estão subjacentes. No entanto, não denotei que o clima de trabalho, relações e ambiente vivido na escola estivesse influenciado negativamente por isto, principalmente em Educação Física, provavelmente por ser este o espaço e grupo de trabalho menos afetado pelas obras na escola.

## **2.2. Grupo de Educação Física**

O GEF da ESC está incluído no Departamento de Expressões, e é constituído por nove professores e três professores estagiários. Este é um grupo bastante enérgico e com boas relações de trabalho, com uma dinâmica de trabalho muito positiva e produtiva. O grupo demonstra e assume a preocupação de se manter ativo na escola, desenvolvendo um conjunto de projetos de intervenção na escola, que abrangem toda a comunidade escolar, como por exemplo o projeto “Agita Caneças”, que engloba vários

projetos dentro dele, como o apoio aos alunos, horas destinadas a alunos com dificuldades a EF, a “Hora G”, que tem o intuito de ajudar os alunos a desenvolverem a sua aptidão física, o “Mini-Ginásio”, aberto a alunos, professores e funcionários para irem realizar exercício físico supervisionado, e o Gabinete de Avaliação, que pretende fazer uma avaliação funcional e corporal. Desde o início que tanto eu como os meus colegas de estágio fomos bem recebidos neste grupo, sendo integrados como colegas, num ambiente muito descontraído mas de trabalho positivo. Este foi um fator muito importante a nível motivacional numa fase inicial de primeiro impacto na escola, onde não estava enquadrado e desconhecia os procedimentos e modo de funcionamento da escola e do GEF, em que todos os professores se mostraram disponíveis para ajudar, explicando todas as dúvidas que tivesse.

O GEF apresenta documentos próprios, tal como o Regulamento de Educação Física, o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) e os Planos Curriculares e Critérios de Avaliação para o Ensino Básico, Secundário e Cursos Profissionais, documentos que revelam a preocupação de seguirem as orientações metodológicas dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). A existência destes documentos e a preocupação em mantê-los atualizados, demonstram um bom funcionamento do GEF ao longo dos últimos anos no sentido de manter atuais e criar ferramentas úteis a todos os professores e com o intuito de uniformizar o trabalho desenvolvido em Educação Física (EF) de forma a melhorar o processo ensino-aprendizagem e a qualidade da disciplina. Estes documentos tiveram um papel fulcral na orientação e decisão na minha prestação ao longo do ano letivo, como irei descrever posteriormente. Apesar da qualidade e pertinência dos documentos, desde o início do ano que detetei algumas características que poderiam ser alteradas ou acrescentadas, mais concretamente a não inclusão da área dos Conhecimentos no PAI, e também a inexistência de uma parte estruturada para esta área no plano curricular do Ensino Secundário (tema abordado na Área 2 – projeto de Investigação e Inovação Pedagógica), e também a divisão dos critérios de avaliação por percentagens, o que não se encontra de acordo com as orientações do PNEF.

Relativamente aos Critérios de Avaliação, a ESC apresenta dois modelos distintos para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário. No Ensino Secundário, as matérias estão divididas por níveis, tal como é indicado no PNEF, e a classificação obtida na área das Atividades Físicas e Desportivas é obtida a partir da combinação dos níveis obtidos em cada matéria ao longo do ano. Na área da Aptidão Física, a classificação é obtida através da combinação dos resultados obtidos num conjunto de testes do Fitnessgram,

no entanto foi estabelecida uma zona ótima, para além das zona saudável e não saudável indicadas pela bateria de testes Fitnessgram, que pretende valorizar os alunos com uma excelente aptidão física. Esta é uma medida com que não concordo totalmente, pois exclui os alunos que têm uma aptidão física saudável em todos os testes e que não conseguem desta forma atingir as notas de excelência. Na área dos Conhecimentos não está estipulada ou estruturada de que forma os conteúdos devem ser lecionados ou avaliados. A classificação final é feita através da soma das classificações obtidas multiplicadas pelas percentagens atribuídas a cada uma das áreas, 70% para a área das AFD, 20% para a Aptidão Física e 10% para a área dos conhecimentos. Este esquema pode influenciar a importância atribuída a cada uma das áreas, tanto pelos professores como pelos alunos, e não está totalmente de acordo com as indicações do PNEF, que indica que as áreas de aptidão Física e Conhecimentos devem ser condição de sucesso para a classificação positiva em EF. No entanto, este é um aspeto que o GEF tem consciência, e que foi abordado várias vezes ao longo do ano como um aspeto a ser mudado no futuro, sendo que este modelo foi alterado recentemente, e encontra-se como um modelo intermédio até ser alterado para um modelo em total acordo com as orientações do PNEF.

Em relação ao Desporto Escolar (DE), existe nesta escola uma grande variedade de núcleos, nomeadamente: Futsal, Basquetebol, Badminton, Voleibol, Tiro com Arco, Escalada, Multiatividades de Exploração da Natureza e Dança. Cada professor do GEF é responsável por um núcleo, sendo que em alguns casos são responsáveis por dois núcleos, e algumas modalidades têm mais do que um núcleo, correspondentes a diferentes escalões. A afluência de alunos aos diferentes núcleos é muito heterogénea, no entanto o núcleo de Voleibol é reconhecido na escola como sendo o “núcleo forte”, que tem mais afluência de alunos e uma maior carga horária de treino. Um aspeto que considerei peculiar foi o facto de um dos escalões do Futsal ser treinado por um professor que não leciona Educação Física, mas sim Filosofia, o professor Eduardo, pois foi jogador de Futebol profissional e foi-lhe atribuído este núcleo de DE, uma situação que desconhecia existir a possibilidade.

O GEF tem disponíveis quatro espaços para a lecionação das aulas – Exterior, G1 + G2, G3 e Ginásio. Todas as turmas passam por todos os espaços, existindo uma rotação semanal destes. De seguida é apresentada uma pequena caracterização destes espaços:

### **Exterior**

Este espaço, como o nome indica, é descoberto. Devido às obras que estão a decorrer na escola não é possível a utilização da totalidade do espaço. Assim, estão disponíveis para a prática:

- 2 campos reduzidos de Futebol/ Andebol;
- 1 campo reduzido de Basquetebol;
- 3 pistas incompletas à volta dos campos.

### **G1 + G2**

Este espaço é composto por dois terços do pavilhão. Estão disponíveis para a prática:

- 2 campos de Voleibol;
- 2 campos reduzido de Basquetebol.

Também é possível utilizar uma baliza para Andebol ou Futebol, montar redes de Badminton, colocar os postes de Corfebol, praticar Hóquei em Campo, utilizar colchões para a Ginástica e o rádio para a Dança ou testes do Fitnessgram

### **G3**

Este espaço é composto por 1 terço do pavilhão. Estão disponíveis para a prática:

- 1 campo de Voleibol
- 1 campo reduzido de Basquetebol
- 1 parede de Escalada

Também é possível utilizar uma baliza para Andebol ou Futebol, montar redes de Badminton, colocar os postes de Corfebol, praticar Hóquei de Campo, utilizar colchões para a Ginástica e o rádio para a Dança ou testes do Fitnessgram.

### **Ginásio**

Este espaço está inserido no pavilhão da escola. Estão disponíveis para a prática:

- Paralelas
- Argolas
- Barra Fixa

- 2 Traves
- 3 Mini Trampolins
- 3 Plintos
- 2 Bocks
- 4 Reuters

Também é possível utilizar colchões para a Ginástica e o rádio para a Dança ou testes do Fitnessgram.

### **Rotação dos espaços**

Para melhor se proceder à programação de modalidades a abordar nas aulas em consonância com os espaços disponíveis, o Grupo de Educação Física elabora no início de cada ano letivo uma rotação de espaços que obedece, essencialmente a dois parâmetros:

- ✓ Cada turma permanece, sempre que possível, uma semana no mesmo espaço;
- ✓ Só poderão estar a funcionar quatro turmas em simultâneo, divididas do seguinte modo:
  - Espaço exterior
  - Sala de ginástica
  - G3 (1/3 do pavilhão)
  - G1+G2 (2/3 do pavilhão)

No caso das condições atmosféricas não permitirem a prática de Educação Física no exterior, o professor que está nesse espaço ocupa 1/2 do espaço do professor que está a lecionar no G1+G2.

### **2.3. Turma**

A turma que me foi atribuída para lecionar neste ano letivo foi o 12ºB, uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. A turma é constituída por 14 alunos, 6 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, todos compreendidos entre os 16 e os 19 anos, verificando-se um predomínio na faixa etária de 16/17 anos.

Para lecionar EF à turma do 12ºB dispus de dois tempos de 90 minutos por semana, um à terça-feira e um à quinta-feira, em ambos os dias das 8:15 às 9:45.

Apesar das rotações programadas, à segunda-feira tinha sempre alternativas para o espaço programado para a minha turma, porque a esta hora apenas outra turma se encontrava em aula.

A turma foi globalmente assídua, com exceção de dois alunos que atingiram o limite de faltas injustificadas a Educação Física até ao final do ano. A maioria destas faltas registou-se ao primeiro tempo da manhã, tendo os alunos chegado às aulas depois do tempo de tolerância.

A maior parte dos alunos chegava depois dos 5 minutos dados para equiparem-se, e quase sempre em cima dos 10 minutos de tolerância do primeiro tempo, o que me impedia de começar as aulas a horas a muitas vezes. Este aspeto fez com que tivesse de chamar a atenção mais seriamente aos alunos várias vezes ao longo do ano letivo, o que suscitou períodos em que eram mais cumpridores, mas esta foi uma batalha constante com os alunos, presente em todas as aulas.

A turma demonstrou ao longo do ano níveis elevados de motivação para todas as matérias, respondendo prontamente aos exercícios propostos e às matérias abordadas. Todos os alunos são participativos nas tarefas solicitadas e apresentam uma dinâmica de turma muito positiva, cooperando com os colegas com dificuldades, motivando-se uns aos outros para a prática e discutindo positivamente as melhores opções e estratégias para o sucesso coletivo.

Toda a turma respeitou de modo geral e constante as regras estabelecidas, não se tendo registado nenhum comportamento inapropriado grave ou problema disciplinar durante todo o ano letivo. Os alunos são responsáveis e respeitadores, cumprem as regras e não passam os limites.

A dinâmica das aulas no decorrer do ano foi extremamente positiva, os alunos mostraram-se rápidos a executar os exercícios e predispostos para a prática, motivados e empenhados, o que levou a que as aulas decorressem muito positivamente, conseguindo cumprir os objetivos. No 2º e 3º período, já com rotinas instaladas e dinâmicas pré-estabelecidas, as aulas tornaram-se mais dinâmicas e mais rápidas nos períodos de transição.

A realização do Estudo de Turma e Estudo Sociométrico permitiu-me perceber alguns aspetos peculiares da turma, como por exemplo quais os alunos com mais hábitos desportivos e quais as suas opiniões e posturas perante ao Exercício e à EF, bem como

quais as suas opiniões sobre a turma, o professor, as atividades, e ainda quais os alunos mais e menos populares na turma a diferentes níveis (afetivo, trabalho, desportivo). Estes estudos permitiram-me mudar alguns aspetos na lecionação das aulas, nomeadamente nas atividades propostas e na formação de grupos, de forma a melhorar a motivação dos alunos nas aulas e a sua pré-disposição para o exercício.

Penso que tive alguma felicidade com a turma que me foi atribuída, pelo facto de serem, em primeiro lugar, um número reduzido de alunos, terem todos bons níveis de motivação para as aulas, e não serem alunos indisciplinados ou com problemas a nível de interação social. Considero no entanto que foram encontradas algumas dificuldades ao longo do ano letivo, que considero terem sido mais-valias para o meu processo de formação. Apesar de nem todos os alunos terem evoluído e aprendido tanto como gostaria, considero que, no geral, a turma evoluiu muito em todas as matérias lecionadas, obtendo boas classificações no final do ano letivo, um aspeto que encaro como sendo positivo.

### 3. Análise / Reflexão Crítica

#### 3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

##### 3.1.1. Planeamento

As primeiras decisões relacionadas com o planeamento foram ao nível da Avaliação Inicial (AI), período que, segundo Carvalho (1994), tem como objetivos:

- Apresentar o programa/matérias;
- Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias;
- Recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma;
- Ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;
- Criar um bom clima de aula;
- Identificar matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento;
- Recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 1ª etapa;
- Identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas;
- Recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual;

Tal como indicado no PNEF (2001), os alunos no 11º e 12º ano devem proceder à “... escolha (...) pelas matérias em preferirem aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e possibilidade de desenvolvimento ou «redescoberta» de outras actividades, dimensões ou áreas de EF.”. Nesta fase surgiu-me a dúvida se a escolha das 6 matérias deveria ser realizada antes ou após o período de Avaliação Inicial. Apesar de facilitar o planeamento e facultar mais tempo para cada matéria se a escolha fosse realizada antes, pois apenas teria de dedicar tempo a 6 matérias, optei por realizar a escolha apenas após a AI, pois os resultados desta serviriam de auxílio a uma escolha mais ponderada e mais acertada das matérias a abordar ao longo do ano, com base nas capacidades dos alunos e a sua margem de progressão em cada matéria. Com base nisto e uma conversa com os alunos sobre as possibilidades da escola e as suas preferências, decidi abordar neste período de AI todos os 4 jogos desportivos coletivos, Ginástica de Aparelhos, Ginástica

Acrobática e Dança, e das matérias alternativas Corfebol, Badminton, Escalada e Hóquei em Campo.

Decididas as matérias a abordar, surgiram as questões práticas do planeamento, o tempo que este período deveria ter, quanto tempo dedicar a cada matéria e de que forma as distribuir no tempo e nos espaços, bem como as preocupações com a colocação das matérias nas aulas para poder observá-las o maior tempo possível. O PAI revelou-se uma ferramenta muito útil neste período, pois já continha as grelhas de observação a utilizar nas aulas e os níveis a que correspondiam as competências nelas enunciadas.

Após a Avaliação Inicial, voltei a conversar com os alunos na aula, discutindo com eles quais as matérias que iríamos trabalhar ao longo do ano, tendo em conta os dados da AI e as suas preferências. Esta conversa não teve muitas controvérsias, sendo que quando em desacordo, o principal fator de escolha foi a possibilidade de evolução dos alunos e as repercussões positivas nas notas que esta teria. Penso que este foi um momento positivo da minha prestação, pois consegui transmitir e informar os alunos dos resultados da AI, criando uma boa base de confiança para o trabalho futuro, e estabelecendo um primeiro momento positivo de Avaliação Formativa.

Depois de operacionalizado o período da AI, e tendo como base os resultados nele obtido, procedi à construção do Plano Anual de Turma (PAT), documento que desde logo me suscitou muitas dificuldades. Uma destas dificuldades foi ao realizar o prognóstico para os níveis que pretendia que cada aluno atingisse no final do ano, de acordo com o nível diagnosticado na AI, para que fosse adequado a cada aluno e ambicioso mas simultaneamente realista. De seguida pretendia-se conseguir traçar um caminho perfeitamente adequado e estruturado para cada aluno de acordo com este prognóstico. Nesta fase senti especial dificuldade em definir quais os objetivos intermédios para os alunos, de forma a serem coerentes e estruturados com os objetivos finais. Para o conseguir recorri à ajuda dos meus orientadores e à consulta de PAT de anos anteriores, como orientação para o meu trabalho. Tendo definido os objetivos para cada matéria, procedi para a planificação do ano letivo. Desde logo decidi, com a ajuda do professor Luís Mateus e tal como indicado no PNEF, abordar a planificação com o modelo por etapas. Esta tarefa, no entanto, revelou-se complicada, pois não tinha nenhuma experiência anterior neste tipo de planeamento, mais especificamente, na duração e o número de etapas e unidades de ensino (UE), as matérias a abordar em cada momento e o número de aulas a dedicar a cada matéria de acordo com os objetivos

estabelecidos. Novamente a consulta de PAT de anos anteriores e do PNEF, o aconselhamento por parte do professor Luís Mateus e a consulta de algum material de apoio das disciplinas de Desenvolvimento Curricular e Teoria e Gestão do Currículo em Educação Física da FMH foram preponderantes para superar as dificuldades encontradas.

O planeamento foi feito em quatro etapas, correspondendo cada uma aos períodos letivos, à exceção do primeiro período que foi dividido em duas etapas, sendo a primeira etapa a Etapa 0 – Avaliação Inicial, seguida da Etapa 1 – Aprendizagem, Etapa 2 – Aprendizagem e Desenvolvimento e por fim a Etapa 3 – Revisão e Consolidação. Este modelo é o indicado pelo PNEF e que me foi ensinado na Faculdade como o mais correto, o que em conjunto com a orientação do professor Luís Mateus me levou a optar por ele.

Tendo em conta o Roulement dos espaços, tentei adotar as matérias aos espaços disponíveis, sem deixar que estes limitassem as minhas opções, mas sim adaptando a planificação de acordo com as melhores possibilidades de cada espaço. A AI permitiu-me ter noção de quais as matérias prioritárias para a turma, de acordo com os níveis diagnosticados aos alunos em todas as matérias. Apesar disso, no PAT não tive este aspeto em conta na distribuição das matérias ao longo do ano, deixando essa preocupação para os planos de etapa, onde as matérias prioritárias teriam um maior enfoque não só no número de aulas mas como no tempo que lhes era dedicado em cada aula.

No planeamento das etapas, senti uma grande evolução no decorrer do ano letivo, o que levou a que houvesse algumas diferenças nos planeamentos em relação ao que estava planeado no PAT, nomeadamente ao nível dos objetivos e da planificação em si, tendo melhorado nos conhecimentos que permitiram uma melhor operacionalização e adequação das necessidades, dificuldades e aptidões dos alunos. Na concretização do planeamento da 1ª etapa, verifiquei que houve algumas alterações, sendo que este foi o planeamento em que senti mais dificuldades, pois desconhecia qual o melhor modo de distribuir as diferentes matérias, aptidão física e momentos de avaliação pelo tempo, como dar ênfase às matérias prioritárias sem descurar as outras, e como definir objetivos realistas que fossem ao encontro das necessidades reais dos alunos. O balanço desta etapa foi fundamental, pois consegui aperceber-me onde errei ao nível operacional do planeamento, e como tal corrigir grande parte dos erros no planeamento da etapa seguinte.

Apenas na segunda etapa é que comecei a trabalhar com UE, decisão tomada em conjunto com os orientadores no decorrer da primeira, pois ser um estilo de planeamento com o qual não estava familiarizado, ficando acordado que o iria estudar e analisar para o usar mais tarde. Esta foi uma decisão que penso ter sido adequada ao contexto, no entanto o mais adequado seria ter-me familiarizado com esta ferramenta de planeamento antes do início do estágio, pois considero que alguns dos erros cometidos no planeamento da primeira etapa foram resultado de um planeamento através de planos de aula, o que não permite que haja uma coerência tão grande no decorrer da etapa. Apesar das autoscopias realizadas no final de cada aula, este método não resulta numa consciencialização tão grande do trabalho que está a ser desenvolvido e numa conseqüente menor adaptação ou correção do mesmo. Quando introduzi as UE na segunda etapa senti um incremento na coerência do processo de ensino, pois passei a realizar conjuntos de aulas com a mesma estrutura e os mesmos objetivos, o que aumentou o desenvolvimento das aprendizagens e a sua consolidação, e também os balanços realizados sobre as UE permitiram-me corrigir e adaptar o planeamento no decorrer das segunda e terceira etapas. No decorrer do ano letivo senti uma diminuição das dificuldades na construção das UE, nomeadamente ao nível da estrutura das aulas, nas estratégias de ensino, de organização da turma e distribuição dos alunos nas aulas. Esta foi uma evolução gradual, mas principalmente concentrada na segunda etapa, onde me fui apercebendo através dos balanços realizados de quais as melhores estratégias pedagógicas adequadas à minha turma.

Na segunda e terceira etapa os erros ao nível de concretização de planeamento foram menos e quase sempre por fatores alheios à minha vontade ou com justificações pedagógicas adequadas, pelo que senti uma grande evolução neste aspeto, conseguindo realizar um planeamento com coerência entre os diferentes planos, conseguindo sempre delinear e cumprir cada vez com mais rigor e sucesso com os objetivos, estratégias de ensino, estilos de ensino, organização das sessões, grupos de trabalho para cada aula e as fichas de avaliação formativa. Para esta coerência também contribuíram muito as direções por parte dos orientadores, e o facto de os planos de UE serem feitos com base nos balanços das anteriores e no plano de etapa, que por sua vez era construído com base no balanço da etapa anterior e no PAT, o que resultou num planeamento interligado entre si nos seus vários níveis, micro, meso e macro, coerente e com continuidade pedagógica.

Ao nível do planeamento da área da Aptidão Física, considero que o planeamento foi bem realizado, tendo inicialmente na primeira etapa adotado a estratégia de realizar o trabalho desta área maioritariamente no final da aula, mas apercebi-me no decorrer da etapa e no balanço da mesma que esta estratégia não era a melhor em termos de dinâmica da aula e motivação para os alunos. Na segunda etapa optei por planear o trabalho da aptidão física para ser realizado nos momentos de transição de exercícios ou estações, bem como aumentar o tempo dedicado à aptidão aeróbia no início das aulas, o que melhorou significativamente os parâmetros enunciados anteriormente, e também a prestação dos alunos nos testes de aptidão física. Na terceira etapa mantive o mesmo esquema, no entanto não fui tão bem sucedido na aptidão aeróbia e flexibilidade, pois devido ao trabalho da área dos Conhecimentos de serem os alunos a planearem e conduzirem o aquecimento e retorno à calma, estes dois aspetos foram negligenciados, e não me apercebi disto no planeamento desta etapa, o que resultou numa prestação menos boa dos alunos nesta área. Este é um aspeto a ter em consideração no futuro ao nível de planeamento, no sentido em que se integrar este tipo de trabalhos de alunos no planeamento terei de garantir que os meus objetivos serão cumpridos independentemente das decisões ou prestações dos alunos nos trabalhos.

O planeamento relativo à área dos Conhecimentos foi o que correu menos bem. Isto deveu-se, em primeiro lugar por não existir na escola um conjunto de orientações para esta área, deixando ao cargo dos professores como e quando abordar e avaliar os conhecimentos. Este fator, associado ao que considero ter sido uma falha na minha formação académica nesta área, pois nem na licenciatura nem no primeiro ano de mestrado foram abordados os conhecimentos como vêm explícitos no PNEF e como tal como devem ser ensinados, abordados ou avaliados, levaram a que tivesse dificuldade em planear o que ia abordar, quando o fazer e de que forma, e como e quando avaliar. Estes dois fatores, partilhados pelos meus colegas de estágio, levaram-nos a abordar este tema no projeto de Investigação e Inovação Pedagógica na área dos do estágio, para poder fazer uma contribuição para a escola e especificamente para o GEF, no sentido de criar um auxílio prático para os professores que pudessem sentir as mesmas dificuldades que sentimos. Esta questão foi resolvida na prática em conjunto com os meus colegas de estágio e orientador de escola, tendo planeado para o primeiro período um trabalho de investigação individual, onde os alunos deviam pesquisar um conjunto de temas e analisá-los criticamente. No segundo período planeei realizar um teste no final do mesmo, e lecionar a matéria nas aulas, na instrução inicial e no decorrer da aula, e no final fornecer aos alunos documentos de apoio para estudarem. Tive algumas

dificuldades em cumprir com o planeado para as aulas, pois não consegui transmitir a totalidade dos conhecimentos no decorrer das aulas, um aspeto que devo trabalhar no futuro para encontrar estratégias mais eficazes de transmissão dos conhecimentos. No terceiro período optei por planear a área dos Conhecimentos para que cada aluno ficasse responsável por planear e lecionar um aquecimento e um retorno à calma numa aula, o que apenas foi possível devido à dimensão reduzida da turma, tendo que adaptar esta tarefa se fosse uma turma maior. Como já foi referido anteriormente, o planeamento desta área não foi bem articulado com o planeamento da Aptidão Física, o que levou a um decréscimo nos resultados dos testes dos alunos. No entanto, penso que os conhecimentos foram bem apropriados pelos alunos com esta forma de trabalho, o que me leva a extrapolar que a solução passa por ter noção das consequências deste planeamento no funcionamento das aulas e planear de acordo com isso, estratégia que penso adotar no futuro se decidir utilizar este tipo de planeamento na área dos Conhecimentos.

Ao longo do ano de estágio considero que evolui muito ao nível do planeamento, superando as dificuldades sentidas no início e no decorrer do ano letivo e apercebendo-me de onde estive mal e de como poderia ou poderei melhorar, o que me vai servir de extrema utilidade no futuro como professor de Educação Física. Apesar de saber que encontrarei múltiplas e diversas realidades distintas da vivida este ano, as aprendizagens e documentos criados servirão como modelo e ferramentas no futuro, como experiência e base para planear o processo de ensino-aprendizagem para essas realidades.

### 3.1.2. Avaliação

*“A avaliação dos alunos em Educação Física realiza-se de maneira equivalente às restantes disciplinas da Formação Geral do Ensino Secundário, aplicando-se as normas e princípios gerais que a regulam.”*

PNEF (2001: 34)

Segundo Peralta (2002), *“avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”*. A Avaliação em EF divide-se em três tipos: Avaliação Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa. Também de acordo com Araújo (2002), *“a avaliação deve ser efetuada de forma sistemática e contínua, devendo para isso o professor recolher dados das aprendizagens dos seus alunos, o professor deve avaliar de forma a interligar os*

*conhecimentos, competências, atitudes e capacidades de modo a poder avaliar corretamente”.*

O processo de avaliação deve ser contínuo, integrado e coerente, como tal, baseei-me nos critérios de avaliação da Escola Secundária de Caneças, definidos pelo GEF.

*“Os critérios de avaliação estabelecidos pela escola, pelo Departamento de Educação Física e pelo professor permitirão determinar, concretamente esse grau de sucesso. É fundamental existir um compromisso de todo o grupo para que todos os alunos trabalhem para atingir no final do ciclo, os mesmos objetivos segundo a mesma qualidade de realização”.*

PNEF (2001:22)

Segundo Guba & Lincoln, “*A Avaliação deve ser partilhada por todos os seus intervenientes*” (cit. in Fernandes, 2005), como tal, uma preocupação minha, incentivada pelo professor Luís Mateus, foi expor os critérios de avaliação da disciplina de EF aos alunos na primeira aula, explicando-lhes sucintamente este documento, e entregando-lhes uma cópia do mesmo, com um destacável para ser assinado pelo Encarregado de Educação (EE) e devolvido. Sendo uma turma de 12º ano, parti do pressuposto que os alunos se interessariam em saber de que forma poderiam rentabilizar melhor a sua nota em EF, e que perceberiam os critérios, funcionando de certa forma também como “proteção” da minha parte para se houvesse algum caso de discussão de notas por parte dos alunos ou EE que considerassem injustas, tornando o processo de avaliação o mais claro e transparente possível.

O primeiro processo de Avaliação que dirigi foi a Avaliação Inicial, processo esse em que me baseei no Protocolo de Avaliação Inicial já existente na ESC. Numa primeira análise ao PAI, a minha impressão inicial foi de que as grelhas de observação que ele continha eram demasiado complexas, ou seja, continham demasiados indicadores, para serem corretamente utilizadas numa turma inteira. Os meus colegas estagiários, que partilhavam da mesma opinião, utilizaram o PAI como base, mas recorreram a algumas alterações para o aplicarem às suas turmas. No entanto, devido à dimensão reduzida da minha turma, considerei que não necessitava de alterar o PAI, e decidi utilizar as grelhas de observação que estavam nele presentes. Esta foi uma decisão acertada, pois consegui no decorrer das aulas observar todos os alunos e diagnosticar os seus níveis

nas variadas matérias, sem ter tido dificuldades acentuadas neste aspeto, como por exemplo não conseguir observar todos os alunos ou todos os parâmetros.

Segundo Carvalho (1994) esta avaliação, para além de ter um carácter de diagnóstico, também deve ser entendida como uma situação de aprendizagem. A autora também indica que o professor deve acompanhar as situações dando feedback e intervindo de acordo com o nível dos alunos como faz normalmente, tentando que os alunos melhorem. No decorrer do período de Avaliação Inicial, tendo isto em conta, tentei sempre dar feedback aos alunos no decorrer das atividades, no entanto foi aqui que me deparei com algumas dificuldades, pois a necessidade de observar e registar o que acontecia nos diferentes momentos retirou-me capacidade de dar informação de retorno aos alunos. Considero que este fator foi propiciado pelos registos que efetuei, mas também pela minha inexperiência nesta fase inicial da condução de ensino, sendo que uma das principais dificuldades que apresentava era uma taxa de feedback reduzida. Apesar de ter evoluído muito neste aspeto, tenho noção que efetuar registos no decorrer de uma atividade reduz sempre a prestação do professor ao nível de feedback e feedback à distância, pelo que devo combatê-lo quando realizar AI em turmas futuras, procurando fornecer feedback constantemente e desenvolvendo estratégias que me permitam fazê-lo mais assertivamente.

Para realizar a AI na área da Aptidão Física, recorri aos testes da Bateria de Testes FitnessGram utilizados pela escola, preconizados no PAI. No PAI não estava indicado como realizar Avaliação Inicial na área dos Conhecimentos, e tal como referido anteriormente, sendo este um dos pontos fracos da minha formação, não me senti à vontade para construir uma ferramenta para avaliar esta área, um aspeto que tenho de procurar instruir-me no futuro para conseguir determinar na AI em que nível se encontram os conhecimentos dos alunos no início do ano letivo.

Segundo Fernandes (2006) a Avaliação Formativa (AF) deve ser: (1) integrada no processo de ensino – visando orientar, melhorar e regular as aprendizagens; (2) focada nos processos, sem ignorar os produtos; (3) participada e integrada no processo de ensino-aprendizagem; (4) centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada ao feedback, aos processos de regulação, à autoavaliação e autorregulação das aprendizagens; (5) interativa. Também Gardner et al (2008) afirma que a avaliação deveria promover a divulgação e compreensão dos objetivos de aprendizagem e dos critérios que permitirão ajuizar a sua concretização; deveria fazer parte do processo de ensino, possibilitando aos alunos a compreensão dos objetivos de aprendizagem e a

forma como a qualidade dos seus desempenhos será apreciada; deveria promover o empenhamento dos alunos na sua aprendizagem e a na sua avaliação; e deveria motivar os alunos a mostrar o que podem e sabem fazer.

No guia de estágio vem preconizado que:

*“Em todos os níveis de planeamento deverá ser formalizada a avaliação formativa, esclarecendo os processos e momentos da sua utilização e as formas de informação aos alunos, aos encarregados de educação e aos professores do conselho de turma.”*

Guia de Estágio (2011-2012:9)

Como tal, desde o início do ano de estágio que tinha noção que esta era uma componente fundamental da prestação do estágio, ao nível do planeamento, avaliação e condução do processo ensino-aprendizagem. Na primeira etapa, em discussão com os restantes elementos do núcleo de estágio, ficou acordado entregar aos alunos uma ficha formativa no final da AI e a meio da segunda e terceira etapa, que continha informação detalhada sobre os níveis que os alunos se encontravam e que estavam aptos a trabalhar nas diferentes matérias, com uma caracterização sumária das suas principais dificuldades, e ainda os resultados obtidos nos testes de Aptidão Física e a zona a que correspondiam. Considero que esta é uma estratégia que funciona bem, pois transmite aos alunos o seu desempenho e quais os objetivos para eles traçados, e provoca que se consciencializem das suas dificuldades e do que devem trabalhar mais. O momento de entrega das fichas foi sempre um momento positivo, onde houve uma discussão saudável e construtiva dos alunos entre eles e também comigo. Tenho noção que esta é uma estratégia que provavelmente resulta melhor com alunos mais velhos, como foi o caso, e que no caso de serem alunos mais novos, menos preocupados ou menos capazes de perceber informação tão detalhada ou complexa, que deveria ou poderia adotar outras estratégias mais simples, ou então fazer alguma adaptação da linguagem ou da simbologia utilizada.

Na primeira etapa sentia ainda muitas dificuldades em relação a este tipo de avaliação, sendo que, para além da entrega das fichas, do feedback nas aulas, descrição dos objetivos da aula na Instrução Inicial e realização de autoavaliação no final do período, não foram planeados nem realizados mais procedimentos de AF. Considero que isto tenha sido um descuido da minha parte, pois este tipo de avaliação deve estar presente desde o início para haver uma consciencialização do processo de aprendizagem por parte dos alunos, e deveria ter estudado e refletido melhor sobre isto na realização do planeamento de forma a executar AF de forma mais estruturada nesta

etapa. Este erro serve-me para me aperceber que no futuro devo ter atenção a este aspeto, planeando mais cuidadosamente a avaliação formativa desde o início do ano. O mesmo sucedeu com os meus colegas de estágio, e para a segunda etapa reunimos e decidimos refletir e definir mais estratégias para intensificar o processo de AF.

Assim, na segunda e terceira etapa, a avaliação formativa foi realizada mais rigorosamente no início, no decorrer destas e no final das aulas. No início, nomeadamente na instrução inicial, eram apresentados os objetivos aos alunos de acordo com os níveis em que se encontravam a trabalhar, de forma a cada aluno saber o que estava e iria trabalhar e com que sentido. No decorrer das aulas, através do feedback aos alunos, informá-los do que estavam ou precisavam de melhorar, e em que níveis estavam, bem como se estariam perto de alcançar o esperado para cada unidade de ensino. Por fim, no final das aulas, no resumo do que foi trabalhado e no feedback à turma, tentava individualizar o que era observado nas aulas, transmitindo aos alunos se conseguiram cumprir os objetivos estabelecidos e porquê, e em que parte de nível em que se encontravam, fazendo um elo de ligação entre as aulas passadas e as aulas futuras.

Outra ferramenta utilizada foi o registo da evolução dos alunos nas matérias trabalhadas, utilizando grelhas de observação com diferentes critérios de êxito para cada nível, tendo como base as grelhas utilizadas na Avaliação Inicial e na Avaliação Sumativa do 1º Período. Estas grelhas foram preenchidas algumas vezes em simultâneo com a prática, principalmente em situações de avaliação mais formais, mas normalmente eram preenchidas no final da aula ou no final das UE, assinalando o que tinha observado ao longo das mesmas, para me permitir estar mais disponível para dar feedbacks e realizar um controlo ativo da prática no decorrer das atividades da aula. Estas grelhas fizeram parte também dos balanços das UE, um momento de Avaliação Formativa onde fazia uma avaliação da concretização dos objetivos e da planificação, e onde verificava de que forma os alunos estavam a evoluir, o que me foi muito útil para adaptar o planeamento e os objetivos às necessidades reais dos alunos.

Foram realizadas também fichas de avaliação qualitativa a meio de cada etapa, com o intuito de fornecer informação ao Diretor de Turma (DT) e EE sobre o estado e evolução dos alunos nas diferentes matérias e Aptidão Física, alertando para o caso de existir algum caso problemático. Para além disto, o facto de ter estado a acompanhar a Direção de Turma permitiu-me manter um registo constante da prestação e aproveitamento dos alunos com o DT, o que poderia ter sido muito útil no caso de terem

havido casos que precisassem de atenção especial. De qualquer modo nas reuniões intercalares o DT já tinha uma perceção bem definida da prestação dos alunos a EF, aspeto que considero positivo, e que me leva a crer que uma boa comunicação e partilha constante com o DT levam a uma melhoria do processo ensino-aprendizagem, exemplo a seguir em futuras turmas.

De forma geral penso que houve uma grande evolução relativa à minha prestação na área da avaliação em que sentia mais dificuldades, tendo utilizado e aprendido um conjunto de instrumentos que me serão muito úteis no futuro como professor de EF. Tenho noção também que cada turma é uma turma, e que devo diversificar as ferramentas utilizadas e adaptá-las a cada caso, pelo que não me devo limitar apenas à experiência vivida este ano para a AF, e pesquisar e experimentar outras formas de realizar e melhorar este tipo de avaliação.

A Avaliação Sumativa (AS) foi feita de acordo com os critérios de avaliação da disciplina, definidos pelo GEF. Esta traduz-se como o balanço final daquilo que foi alcançado pelos alunos.

*“A avaliação sumativa deverá ser preparada aquando do planeamento do trabalho previsto para cada período letivo, especificando os procedimentos a utilizar e justificando a correspondência entre os respetivos parâmetros e critérios, os objetivos pedagógicos visados e a proposta de classificação sugerida nos programas nacionais. Este tipo de avaliação deve ser entendido como um balanço de toda a atividade desenvolvida, tomando como referência os objetivos de aprendizagem e os dados da avaliação formativa.”*

Guia de Estágio (2011-2012: 10)

A AS tem uma relação estreita com a AF, e toma lugar no final de cada um dos períodos letivos, como forma de atribuir uma classificação aos alunos. Na primeira etapa, tendo os procedimentos de AF sendo menos bem conseguidos, senti mais dificuldades em realizar a AS, associado também ao facto de esta ser uma avaliação ainda um pouco baseada no prognóstico efetuado. Um dos erros que poderiam surgir seria sobrevalorizar os alunos e atribuir-lhes classificações a que poderiam não corresponder no futuro por não atingirem os parâmetros necessários. Fui aconselhado pelos orientadores a escudarme deste aspeto, atribuindo classificações realistas e não demasiado ambiciosas, e expor esta situação aos alunos no momento de autoavaliação, de forma a evitar surpresas no final do ano letivo. Apesar disto, as classificações autopropostas pelos alunos não foram

muito desviantes das minhas propostas, o que me indicou que os alunos estavam conscientes da sua prestação e das suas capacidades.

Sendo a minha turma de 12<sup>o</sup> ano, este foi um aspeto um pouco mais crítico do meu estágio, pois as classificações (ainda) eram preponderantes para a média final de secundário, o que levaria a que os alunos estivessem mais atentos e pudessem pedir justificações ou explicações sobre as mesmas. Isto levou a que tivesse ainda mais cuidado em realizar uma ponte coerente entre os processos de AF e de AS, de maneira aos alunos saberem sempre em que ponto se encontravam e para onde queriam trabalhar. No segundo período, com a melhoria dos processos de AF, expliquei aos alunos que as classificações obtidas seriam já muito semelhantes às classificações finais de ano, o que mais tarde se verificou. O processo de AS foi sempre muito claro para os alunos e nunca levantou questões, o que penso que seja também um ponto revelador de um processo de AF bem conseguido e bem articulado com o de AS.

A AS das AFD e da Aptidão Física foi muito facilitada por uma boa estruturação dos critérios de avaliação do GEF, definindo que as atividades físicas são avaliadas segundo os níveis atingidos pelos alunos nas várias matérias e definindo uma classificação para cada combinação desses níveis. Na aptidão física, esta é avaliada utilizando os testes do Fitnessgram, estando bem clara a classificação dos alunos nesta área consoante os resultados dos mesmos. A área dos Conhecimentos foi onde senti mais dificuldades, pois não existem orientações curriculares a nível do GEF de como avaliar, o que levou a que tivesse de criar parâmetros de avaliação para avaliar o desempenho dos alunos. Esta é uma tarefa que não foi fácil, em parte devido à falta de formação neste aspeto, mas as grelhas para o efeito foram criadas em conjunto com os meus colegas de estágio, facilitando o processo. Devo acrescentar que o trabalho realizado na área dois foi preponderante para planear e avaliar a área dos conhecimentos, pois os exemplos estudados noutras escolas e de outros professores serviram como base e grande ajuda para a construção das nossas próprias ferramentas de avaliação. Esta é no entanto uma área na qual considero que ainda necessito aprofundar os meus conhecimentos, de maneira a conseguir realizar a tarefa da avaliação dos conhecimentos mais corretamente e de formas mais variadas.

Fazendo uma pequena análise aos critérios de avaliação, a avaliação dos alunos do Ensino Secundário da ESC na disciplina de Educação Física, incide sob 3 áreas específicas: Atividades Físicas (70%), Aptidão Física (20%) e Conhecimentos (10%). Dentro de cada uma das áreas as classificações são atribuídas de acordo com as

orientações metodológicas do PNEF, um fator positivo resultante do esforço de alguns membros do GEF para assim o ser, e foram apenas aprovados neste modo no ano transato. No entanto a refração percentual das áreas não vai ainda ao encontro do que é aconselhado no PNEF, sendo indicado que a Aptidão Física e os Conhecimentos devem ser condição de sucesso na disciplina de EF. Este sistema por percentagens pode provocar situações indesejadas, por parte do aluno ou professor, como por exemplo negligenciar a área dos Conhecimentos por valer muito pouco em comparação com a das AFD, o que por sua vez condiciona as suas aprendizagens em EF, o que não é desejável. Penso que o esforço efetuado na escola e no GEF devia ser continuado, no sentido de continuar a adaptar e alterar os critérios para ficarem de acordo com o PNEF. Reconheço que esta mudança é difícil, e que pode não ser aceite com facilidade, mas considero que o GEF da ESC é um grupo aberto e trabalhador, e que tem as condições necessárias para alterar, aceitar e melhorar.

### **3.1.3. Condução de Ensino**

A Condução de Ensino é a área do estágio que sempre teve mais consideração, pois considero que um bom planeamento e uma boa avaliação só fazem sentido e só são verdadeiramente aplicáveis com uma boa condução de ensino. Esta é também a área em que o professor põe na prática as suas aprendizagens, a realidade vivida em que interage diretamente com os alunos e onde pode aplicar, ensinar e modificar os comportamentos. Como tal, foi nesta área que denotei uma maior evolução, logo desde o início da lecionação das aulas, tendo variando os aspetos em que foquei este desenvolvimento de acordo com as indicações dos orientadores, e também com as necessidades e lacunas detetadas nas autoscopias e nos balanços realizados.

No âmbito da intervenção pedagógica e criação de um bom ambiente de aprendizagem na aula de Educação Física, Hastie & Siedentop indicam três sistemas operantes na ecologia da aula, dimensões que deverão estar sempre presentes e sob o domínio do professor simultaneamente: a instrução, gestão e o sistema de socialização dos alunos, que engloba o clima e a disciplina. Eles estão sempre presentes simultaneamente em qualquer episódio de ensino, e o professor deve, na sua prestação, conseguir estabelecer uma coordenação e uma gestão equilibrada entre os três, tendo atenção às necessidades dos alunos e da turma (Mesquita & Rosado, 2003, p.43).

Um dos primeiros aspetos a que fui aconselhado a dar importância foi o estabelecimento de rotinas, pois iria facilitar desde o início um melhor domínio das quatro dimensões apontadas em cima. Segundo Siedentop (1991), os professores eficazes

criam rotinas com os alunos e estabelecem regras logo desde as primeiras aulas, o que faz com que nas primeiras aulas se perca algum tempo na criação de rotinas e a incutir regras na turma, no entanto este tempo perdido acaba por se ganhar ao longo do ano letivo. Assim, nas primeiras aulas um dos meus objetivos principais foi o estabelecimento destas rotinas com os alunos, nomeadamente ao nível de regras de comportamento na aula, normas de funcionamento e encadeamento da aula, marcação de presenças, local de reunião, transições de exercícios e organização do material. Esta foi uma tarefa que não se revelou ser muito complicada, devido à idade dos alunos em questão, que facilmente interiorizaram as rotinas criadas, e aos poucos foram adotadas rotinas organizativas nas aulas que permitiram aumentar o tempo potencial de aprendizagem através de uma melhor eficiência nos momentos de transição. Considero que esta facilidade foi uma mais-valia para a minha experiência, no sentido em que me permitiu concentrar noutros aspetos logo após algumas semanas de aulas, designadamente nas dimensões instrução e clima de aula. No entanto, se tivesse uma turma de um ano de escolaridade mais baixo ou com mais comportamentos de desvio teria de perder mais tempo e focar-me mais nesta fase de criação de rotinas, o que poderia encarar como uma dificuldade mas poderia ser também uma mais-valia para me preparar melhor para encarar este tipo de situações ou para me dar mais estratégias de criação e estabelecimento de rotinas.

Dando continuidade ao que foi escrito no parágrafo anterior, numa fase inicial da condução de ensino, a dimensão Gestão assumiu um papel preponderante nos meus objetivos de formação. Esta é uma dimensão onde eu sentia mais dificuldades por falta de experiência, e foi, a par do feedback, a área em que senti maior evolução ao longo do ano letivo, ganha com a prática obtida na lecionação das aulas. As maiores dificuldades sentidas inicialmente prendiam-se com o controlo de várias atividades em simultâneo, juntamente com o posicionamento correto para o efeito, a gestão e alteração do planeado de acordo com circunstâncias imprevistas e a gestão do tempo da sessão, nomeadamente o tempo dedicado à montagem e desmontagem do material, o tempo dedicado a cada tarefa e os tempos de instrução. A gestão destes tempos foi muito trabalhada durante a primeira etapa, e para aperfeiçoar este aspeto tive muito em conta o feedback dos orientadores de escola e de faculdade, dos meus colegas estagiários e alguns concelhos dos professores do GEF. Ao nível do tempo de montagem e desmontagem do material, a par das rotinas que se foram estabelecendo e que contribuíram para uma gestão temporal mais eficaz, concentrei-me em melhorar o incentivo aos alunos durante a manipulação do material, dando-lhes feedback sobre a

melhor maneira de o fazer ou no sentido de os apressar, utilizando e diversificando também ao longo do ano algumas estratégias de maneira a tornar este processo mais eficiente, como por exemplo corridas contrarrelógio ou entre grupos, ou então através de pequenas recompensas pelo desempenho. Relativamente aos tempos dedicados às tarefas e aos momentos de instrução, que se revelavam ser por vezes reduzidos ou demasiado extensos, consegui ir aperfeiçoando cada vez mais este aspeto concentrando-me em estar mais atento ao relógio no decorrer das atividades, mas principalmente em estudar e conhecer bem o planeamento das aulas e a informação a transmitir, de maneira a estar mais consciente destes aspetos. Ao longo do ano letivo este processo de controlo e gestão dos tempos deixou de se basear tanto numa memorização exaustiva do planeamento, tornando-se mais prática no decorrer das atividades letivas. Esta constatação vai ao encontro de Schön, que diz que “o conhecimento prático dos professores não é apenas constituído por guiões para a acção. À medida que a atividade do professor se torna mais criativa e consciente, a acção é menos delimitada pelos guiões para a acção e mais orientada por uma prática reflexiva que podemos situar a dois níveis: a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção” (cit. in Onofre, 2003, p. 56). O mesmo se sucedeu com a adoção mais constante de uma posição no espaço em relação à turma que me permitisse um melhor controlo de todas as atividades em simultâneo, que a princípio era uma preocupação constante e que gradualmente se foi tornando um comportamento espontâneo e inerente. Em relação às mudanças de planeamento devido a ocorrências inesperadas, esta foi uma obstáculo que tive mais dificuldades em ultrapassar, só conseguindo lidar mais prontamente e corretamente com estas situações na terceira etapa. Os métodos que utilizei para conseguir superar esta falha foram um estudo mais compenetrado das matérias e dos planeamentos efetuados, realizando muitas vezes vários planos alternativos no próprio planeamento para vários cenários possíveis de acontecer. No final do ano já me sentia à vontade com o planeamento e a lecionação para decidir planos alternativos no decorrer das atividades sem recorrer a planeamentos alternativos prévios, o que nesta altura correu sempre rapidamente e bem, aspeto que considero muito positivo na minha formação.

Abordando agora a dimensão disciplina, começo por distinguir o que considero como sendo dois tipos distintos de indisciplina. O primeiro, mais grave na minha opinião, pauta-se por desrespeito direto a ordens do professor ou confrontos diretos entre alunos, ou entre os alunos e o professor. O segundo tipo envolve comportamentos de desvio em

relação à tarefa proposta, mas sem interferir com a tarefa em si ou com a prestação ou realização do aluno ou dos seus colegas na tarefa.

Antes do início do estágio foram-me dados alguns conselhos de colegas de faculdade mais velhos e professores em relação à disciplina, no sentido de ter de ser muito rígido desde o início, como por exemplo “as primeiras semanas tem de ser como na tropa” ou “não podes sorrir nunca até eles perceberem quem é que manda na aula”. À partida não concordava que esta abordagem fosse estritamente necessária, pois defendo que se devem aplicar e dar mais ênfase a técnicas preventivas em detrimento de técnicas remediativas em relação à indisciplina. Como tal, com a idade dos alunos em questão (17 anos, a maioria), poderia através de uma explicação bem clara das regras, uma responsabilização dos alunos no sentido de não se prejudicarem com este tipo de comportamentos e um esclarecimento das consequências para os mesmos, prevenir que ocorressem situações de indisciplina nas aulas. Esta estratégia revelou-se eficaz, conjugada com um bom clima de aula e de motivação dos alunos, da boa dinâmica da turma e do carácter dos alunos em si, pois durante todo o ano letivo nunca tive de lidar com nenhuma situação de violência, de recusa de prática ou de confronto com as indicações por mim dadas. Seria, no entanto, falso afirmar que não ocorreram pequenas situações, como por exemplo os alunos utilizarem calção (palavrões) no decorrer das atividades ou não pararem determinado comportamento desviante à primeira advertência. Decidi, tendo em conta a motivação e o comportamento adequado constante da turma, não atribuir muita importância a estes incidentes, geralmente fazendo apenas uma chamada de atenção ou até ocasionalmente deixando-os passar impunes. Estas decisões foram tomadas porque entendo, tal como Lopes, que “o entendimento do que seja indisciplina no contexto escolar pode variar de acordo com a situação, com o tipo de aula a ser dada e até mesmo com o perfil do professor” (cit. in Brito, 2007, p. 16).

Em relação ao segundo tipo de indisciplina mencionado anteriormente, segundo Silva, “uma das situações de indisciplina, que ocorre frequentemente nos estágios de Educação Física, é o comportamento que se dá fora da tarefa: o aluno não participa da aula quando uma atividade lhe é atribuída, comportando-se de forma evasiva durante as atividades sem, no entanto, distrair ou incomodar os outros alunos por sua atitude” (cit. in Brito, 2007, p. 78). Estas situações foram mais comuns no decorrer do ano letivo, em que os alunos em espera da sua vez ou nas transições entre exercícios tinham comportamentos fora da tarefa, como por exemplo “dar toques” na bola enquanto se espera pela sua vez, ou atrasarem-se a começar a sua vez por estarem distraídos ou a

conversar. Este tipo de comportamentos não constituiu um problema no decorrer das aulas, pois apesar de mais comuns, eram esporádicos e pontuais, sendo rapidamente alvo de uma repreensão.

Considero que a disciplina/indisciplina não tenha sido um problema neste ano de estágio, o que por um lado é positivo, no sentido em que as estratégias que apliquei tiveram resultado e que pude concentrar-me noutros aspetos da componente letiva. Por outro lado pode ser encarado como um aspeto negativo, uma vez que não me deparando com problemas mais graves de indisciplina posso não ter desenvolvido um leque tão grande de estratégias e planos de ação que me permitam lidar melhor com situações semelhantes no futuro. Tendo isto em conta, devo aprofundar o meu conhecimento e a minha experiência neste aspeto, procurando no futuro aperfeiçoar esta área de intervenção pedagógica.

Analisando agora a dimensão instrução, podemos defini-la como sendo constituída por todos os comportamentos de comunicação, verbais e não-verbais que estão profundamente ligados aos objetivos da aprendizagem. Esta comunicação envolve não só a transmissão de elementos informativos, mas também elementos persuasivos, no plano do consciente e do subconsciente (Mesquita & Rosado, 2003). Neste contexto, deve ser dada uma especial atenção à paralinguagem (entoação, volume de voz, ressonância), bem como aos aspetos da comunicação não-verbal (expressões faciais, entusiasmo), articulando de forma coerente e congruente as mensagens verbais e não-verbais. Segundo os mesmos autores, “a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino. Por tal motivo, esta é conotada como um aspeto chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, porquanto da eficácia dos processos que integra dependem, em grande medida, os resultados da aprendizagem dos alunos”.

Sendo esta uma dimensão tão relevante para o processo ensino-aprendizagem, foi, naturalmente, alvo de grande preocupação minha na preparação para as aulas. A definição e domínio dos aspetos essenciais a abordar nos momentos instrucionais típicos [apresentação da sessão ou instrução inicial, apresentação das tarefas, feedback pedagógico e encerramento da sessão ou instrução final (Mesquita & Rosado, 2003)] esteve sempre presente no planeamento de todas as aulas e UE, pois só assim poderia otimizar estes momentos de instrução e como tal garantir a atenção, motivação e total compreensão por parte dos alunos dos alunos.

Desde cedo que me apercebi, de acordo com as autoscopias realizadas no primeiro período, bem como as fichas de observação realizadas pelos meus colegas e do feedback que recebi do orientador de escola e de faculdade nas aulas que observou, que as minhas maiores dificuldades ao nível da instrução se prendiam maioritariamente com o feedback pedagógico, registando um bom nível desde o início nos restantes momentos instrucionais, apresentando principalmente uma instrução inicial e final sólida e completa.

Relativamente à instrução inicial, segundo Siedentop, esta implica a concretização de uma função instrucional, motivacional e organizacional, envolvendo as seguintes fases: apresentação e clarificação dos objetivos da sessão; relação da sessão com as anteriores e/ou posteriores; apresentação dos conteúdos novos a abordar ou a rever, fazendo uma síntese da matéria a ser abordada, dando enfoque às aprendizagens críticas; apresentação das condições de realização e normas organizativas; e por último, controlo da informação transmitida (Mesquita & Rosado, 2003, p. 78). A principal lacuna que apresentava neste período de instrução, inicialmente, era o controlo da informação transmitida. Na maioria das vezes apenas questionava se os alunos tinham dúvidas, não colocando questões para verificar se de facto os alunos tinham ouvido e percebido a preleção. Esta lacuna, tendo sido identificada logo desde início, foi alvo de enfoque na primeira etapa, e no início da segunda etapa já estava o comportamento automatizado e a falha superada. Em relação aos outros aspetos enunciados, desde o início do ano letivo que os consegui cumprir regularmente, tendo um desempenho positivo na sua concretização, conseguindo expor e clarificar bem os objetivos, enquadrar as aprendizagens novas com as experiências anteriores, de maneira a que os alunos percebessem as relações que as sessões estabelecem umas com as outras e a lógica global de formação por detrás da sua atividade, e apresentando os conteúdos novos a abordar ou a rever, fazendo uma síntese dos mesmos focando os aspetos críticos. Estas características da instrução inicial, apesar de já serem realizadas, foram também otimizadas e sistematizadas ao longo do ano letivo, por exemplo a variação entre a demonstração feita por mim ou por um aluno modelo ou a capacidade de sintetizar os objetivos e expor sempre os aspetos críticos, o que levou a uma melhoria generalizada da apresentação da sessão e da compreensão por parte dos alunos.

Também na sessão de encerramento fui desde cedo elogiado pelo orientador e pelos meus colegas estagiários nas fichas de observação realizadas como sendo um dos meus pontos fortes. Nestes conseguia quase sempre ter uma conversa calma e produtiva com os alunos, privilegiando a revisão dos conteúdos abordados na aula e reforçando o

que mais importa reter, realizando instrução direta e questionamento para verificar a retenção da informação. Com o decorrer do ano letivo fui aperfeiçoando estes parâmetros e comecei também a aumentar o feedback coletivo e também individualizado sobre a aula, projetando as sessões futuras, o que levou a um aumento da diferenciação do ensino.

Na apresentação das tarefas, sabendo que a informação que precede a realização de uma atividade motora ou de um exercício é decisiva para qualificar essa prática, Siedentop (1991) refere “a necessidade de ficar claro para os estudantes o objetivo dessa tarefa motora, os critérios de êxito da atividade e as disposições organizativas que sustentam essa prática”. Este momento foi alvo de uma melhoria significativa ao longo do ano. Na primeira etapa era frequente não ser bem explícito nos objetivos da atividade ou a sua organização, o que provocava alguma confusão nos alunos no início da prática. Na segunda etapa, com o treino e uma melhor preparação prévia, consegui progressivamente tornar o meu discurso mais claro na apresentação das tarefas, recorrendo a exemplos e à demonstração mais frequentemente e esclarecendo os alunos quanto à organização e critérios de êxito na tarefa. Isto revelou-se muito produtivo, no sentido em que os alunos iam mais esclarecidos para a tarefa e toda a atividade tornou-se mais fluída e mais produtiva, sem ter de fazer tantos esclarecimentos no decorrer da mesma. Na terceira etapa fui ainda mais longe e já conseguia quase sempre na apresentação das tarefas ser bastante claro nos objetivos e organização da mesma, apresentando os critérios de êxito e a avaliação da mesma, descrevendo a ação a realizar, a definição das componentes críticas de cada tarefa e as suas eventuais variantes e procedimentos de segurança a adotar. Nesta etapa também se encontrava sempre presente o questionamento e eventual reformulação da informação, bem como a demonstração, quase sempre recorrendo a alunos modelo.

O feedback pedagógico, sendo uma subdimensão dentro da instrução, merece uma abordagem mais profunda, em primeiro lugar pela sua importância crucial na motivação e na evolução dos alunos, e em segundo lugar pois foi, de todas as competências que um bom professor deve ter, a área onde sentia mais dificuldades e onde tive que me empenhar mais para melhorar e alcançar bons resultados nesta competência.

De acordo com Fishman & Tobey, o feedback pedagógico é o comportamento do professor em reação à prestação ou resposta motora de um aluno, tendo como objetivo modificar essa prestação no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade

(Mesquita & Rosado, 2003, p. 82). Mesquita & Rosado (2003) vão mais à frente e afirmam que “o feedback resulta, assim, de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa selecção e num processamento da informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal, envolvendo não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se desenvolve”. Podemos então considerar que o feedback remete para a resposta do professor em relação à prestação do aluno e ao ambiente em que se encontra, com base na observação e na selecção e processamento da informação mais pertinente em relação à mesma.

No início do estágio apresentava muitas lacunas em relação ao feedback pedagógico, nomeadamente uma frequência de feedback muito baixa e pouca variação do tipo de feedback, a não utilização de feedback à distância e não fechar os ciclos de feedback. Estas lacunas foram sendo trabalhadas ao longo do ano com grande esforço e dedicação, pois foi sendo identificado pelos orientadores, pelos meus colegas e pelas minhas autoscopias que esta era a minha área menos boa e na qual me deveria concentrar mais. Na primeira etapa as melhorias não foram muito visíveis, uma vez que grande parte desta foi composta pela avaliação inicial, o que pelas suas características específicas agravava ainda mais as lacunas da baixa frequência de feedbacks e de feedbacks à distância. Apesar disso, no tempo letivo após a AI, houve um ligeiro aumento na frequência de feedbacks até ao final do primeiro período. No balanço da primeira etapa identifiquei que as principais causas para estas lacunas seriam por um lado, uma grande concentração nos aspetos organizativos de aula, que levariam a desconcentrar-me de dar feedbacks mais frequentemente, por outro lado o pouco à vontade em algumas matérias, como por exemplo na dança e no futebol. No plano individual de trabalho da segunda etapa o feedback teve um especial enfoque como área a desenvolver, tendo como estratégias uma maior concentração em fornecer mais feedbacks e mais variados no decorrer das sessões e uma melhoria do conhecimento nas matérias em que estava mais desconfortável.

Na segunda etapa foi realizado um esforço grande, em conjunto com os meus colegas estagiários em melhorar o nosso conhecimento nas matérias que dominávamos menos, no caso da dança requerendo/organizando sessões de ensino recíproco com os professores do GEF, e no meu caso individual do futebol estudando a matéria e debatendo o planeamento das aulas e dos objetivos com o orientador de escola previamente, de maneira a ver se eram adequados a conseguir dominá-los melhor. Estas

estratégias, em conjunto com um esforço no decorrer da sessão para transmitir mais feedback e variar os seus tipos, surtiram progressivamente efeitos cada vez mais positivos no decorrer da segunda etapa, conseguindo aumentar significativamente a frequência de feedbacks, variando os tipos utilizados. Também no final desta etapa já tinha a atenção de fornecer feedbacks à distância, de maneira a fazer um controlo ativo da prática, embora não ainda com a frequência desejada. Esta melhoria foi importante para que os alunos se sentissem mais acompanhados no decorrer das sessões, mesmo quando o professor não se encontrava junto a eles, e percebessem mais e melhor quais os seus objetivos, onde estavam melhor ou menos bem e o que deveriam melhorar, contribuindo assim para a melhoria da avaliação formativa e consequentemente para a melhoria das suas aprendizagens.

Na terceira etapa, estando já com uma frequência e variedade de feedbacks adequada, foquei-me em aperfeiçoar o feedback à distância e em fechar os ciclos de feedback, situação que acontecia apenas esporadicamente até então. A minha lacuna nesta situação prendia-se com o facto de fornecer feedback a uma prestação do aluno, mas não lhe fornecer posteriormente, após outra prestação, relacionando as duas prestações e fechando assim o ciclo, de maneira ao aluno ter uma visão mais global das suas prestações e das melhorias que realizou ou deveria ter realizado. No decorrer desta etapa consegui então aperfeiçoar estes dois aspetos, conseguindo equilibrar os feedbacks transmitidos aos alunos perto de mim com os feedbacks à distância, e circular pela aula e dar atenção à prática da turma toda de maneira a fechar os ciclos de feedback aos alunos quase na totalidade das vezes. O feedback pedagógico foi a área onde senti uma maior e mais constante evolução ao longo do ano letivo, e onde sinto que o esforço e a concentração resultaram mais em melhorias, não só na minha prestação mas também nas aprendizagens dos alunos. Apercebi-me que de facto os alunos assimilavam melhor as aprendizagens, não só nas prestações motoras no decorrer das aulas, mas como também nos questionamentos das instruções iniciais e finais, à medida que eu ia melhorando a minha prestação em relação ao feedback, o que me deu grande satisfação.

Segundo Gouvea, “em qualquer situação na relação ensino-aprendizagem, um dos elementos mais importantes para se alcançar uma execução bem-sucedida é a motivação, que interfere e influi acentuadamente em todas as formas de comportamento. Possibilita um envolvimento real, ou uma participação superficial em atividades que se relacionem com: aprendizagem, desempenho e atenção” (cit. in Ferraz & Marante, 2006,

p.204). A motivação é um aspeto muito importante para um bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, para que os alunos se comprometam com as tarefas de aula e os seus objetivos e que se sintam determinados a evoluir e atribuir significados às aprendizagens, só assim conseguindo apreendê-las. Este aspeto está diretamente relacionado com o clima de aula, dimensão pedagógica que será agora analisada.

A dimensão clima de aula deve tomar grande importância desde o primeiro dia de aulas, pois engloba e influencia a forma como os objetivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos, resultando os processos complexos de ensino e aprendizagem desse conjunto de encontros e desencontros (Ferreira & Rosado, 2003). O professor deve ter estes aspetos em consideração no planeamento e geri-los na condução das suas sessões, através das suas atitudes e da utilização de estratégias de maneira a promover ambientes de aprendizagem positivos. Outro aspeto importante do clima de aula é que este é dependente das dimensões abordadas anteriormente (gestão, disciplina e instrução), no sentido em que um conjunto de medidas organizativas adequadas, uma boa gestão e controlo de disciplina e uma instrução clara e completa, bem como a adequação dos feedbacks e principalmente o uso de feedback motivacionais são todos fatores decisivos para a existência de um clima de aula positivo.

Os meus objetivos para obter e manter um bom clima de aula encontravam-se divididos em três aspetos: promover um bom clima professor-aluno, através de uma postura descontraída e de proximidade com os alunos e fornecendo sempre que possível feedback motivacionais de maneira a fomentar a afetividade positiva; promover um bom clima aluno-aluno, procurando sempre que possível formar grupos de alunos diferentes, de modo a proporcionar-lhes interagir com os vários colegas da turma, e apelando à interajuda entre os alunos; e por fim promover um bom clima aluno-tarefa através de exercícios adequados aos seus níveis de prática, com constantes desafios que os mantivessem empenhados e motivados.

Nesta dimensão do ensino não senti muitas dificuldades em manter um bom clima de aula ao longo do ano. Considero que os fatores que me levaram a conseguir de forma constante a que tal se sucedesse foram: as características dos alunos, por um lado a sua idade elevada, que me permitiu ter alguma confiança e manter uma atitude descontraída, e por outro lado o facto de serem alunos empenhados e com elevado gosto pela atividade física, o que permitia bons níveis de motivação; a variação dos grupos em algumas aulas permitiu que os alunos interagissem todos uns com os outros

frequentemente e a minha moderação neste campo ajudou a que todos os alunos se dessem bem; penso que consegui ao longo do ano manter um nível de adequação das tarefas aos níveis dos alunos de maneira a que eles se sentissem motivados. O facto de os alunos terem escolhido as matérias no início do ano foi também um motivo para que eles estivessem mais motivados para as aulas.

Outros fatores contribuíram para o desenvolvimento de um bom clima de aula ao longo do ano letivo, relacionados com as outras áreas onde apresentei desenvolvimento. O facto de ter conseguido estabelecer boas rotinas no início do ano contribuiu para que os alunos soubessem sempre o que fazer e como tal evitando os tempos mortos que podem ser desmotivadores. Outro fator que se notou mais a partir do meio da segunda etapa foi a melhoria do entusiasmo da minha parte nos momentos de instrução, e o aumento dos feedbacks, principalmente motivacionais e positivos contribuiu para aumentar a dinâmica da aula e por consequente a motivação dos alunos. Na terceira etapa já o clima de aula era muito bom, por todos os motivos apresentados anteriormente e pelo desenvolvimento da confiança da minha parte na lecionação e na minha relação com os alunos, contribuindo para um clima descontraído, animado, motivador e de desenvolvimento de trabalho positivo.

Uma das ferramentas que contribui mais para apurar as dificuldades e aspetos a melhorar na condução de ensino foi o projeto de observação. Este foi composto por quatro ações distintas, a observação das aulas dos colegas, com preenchimento de uma ficha para o efeito, a gravação de duas sessões de noventa minutos e posterior análise, a observação de três aulas de outros núcleos de estágio e a observação de dez aulas de outros professores do GEF.

A observação das aulas dos meus colegas estagiários e a análise das mesmas foi feita com recurso a uma ficha de observação de aulas com aspetos das várias categorias enumeradas pela Escala de Apreciação para a Supervisão de Sessões de Educação Física e Desporto (EASSED). Estas observações foram feitas classificando de 1 a 5 a qualidade dos vários itens relativamente à gestão e condução do ensino, sendo feita de seguida uma autoscopia de grupo com o colega observado. Estes momentos tiveram, numa primeira fase, um impacto grande na consciencialização de todos os aspetos a ter em conta na condução do ensino, e em quais é que nos apresentávamos mais ou menos bem. Também ao observar os colegas e registando na ficha, apercebia-me dos erros que eles realizavam e detetava se eu cometia os mesmos erros, procurando solucioná-los ou aplicar na minha turma algumas estratégias que eles usassem nas suas aulas, o que por

vezes foi muito útil. Por outro lado, ao ser observado por eles e depois debatendo as fichas ficava ciente dos erros que cometia inconscientemente, levando a que pudesse mais facilmente encontrar estratégias para resolvê-los no futuro. Numa fase mais avançada estas fichas foram reduzidas aos itens específicos que cada um de nós precisava de melhorar, levando a uma maior concentração nesses mesmos aspetos, o que permitiu que se verificasse a evolução nos aspetos mais críticos aula a aula.

A filmagem e análise de duas sessões de noventa minutos, uma no primeiro período e outra no segundo período foram muito proveitosas, de maneiras distintas. A primeira, numa fase mais inicial da minha formação permitiu-me ganhar noção principalmente dos aspetos de gestão da aula, e dos meus comportamentos no decorrer da sessão. Através da análise desta aula consegui aperceber-me dos tempos dedicados a cada momento em específico e como deveria melhorá-los, e também os tempos dedicados a cada comportamento que adotava, podendo também verificar que alguns estavam desadequados. Assim, consegui utilizar esta informação para melhorar estes aspetos que eram os mais importantes a desenvolver na primeira etapa. A análise da segunda sessão foi mais relevante para analisar o feedback quanto à frequência e à variedade, permitindo-me discriminar quais os tipos de feedback que deveria dar mais e em que altura, traçando assim objetivos e estratégias para melhorar a minha prestação. A observação de aulas dos outros núcleos de estágio e eles terem observado as nossas aulas permitiu uma troca de experiências e ideias que me forneceu algumas estratégias e perspetivas sobre o planeamento e condução das aulas.

A observação de aulas de professores experientes revelou-se ser de extrema importância para a minha formação no âmbito do estágio pedagógico. Através delas pude conhecer e aprender novas e variadas formas de lecionar aulas, principalmente nos aspetos em que tinha mais dificuldade como professor.

Especificando estes aspetos, a observação e análise de aulas de outros professores forneceram-me algumas formas diferentes de organizar aulas em espaços onde sentia mais dificuldade em fazê-lo, bem como a perceber diferentes formas de abordar a Dança e os Jogos Desportivos Coletivos, o que me forneceu algumas ideias para melhorar as minhas aulas nestas duas matérias e nesses espaços. Ao nível da intervenção pedagógica, percebi que todos os professores mantinham ou tentavam manter níveis de feedback elevados e constante, bem como algumas formas variadas de fornecer feedback, exemplo que segui nas minhas aulas. Na organização da aula, fiquei a conhecer algumas formas diferentes de realizar aquecimentos, e também formas

eficazes, rápidas e simultaneamente lúdicas dos alunos manipularem o material, aspeto que sentia alguma dificuldade nas minhas aulas. Também percebi que os professores no geral são muito incisivos nas transições e momentos de organização da aula, bem como foram sucintos nos momentos de instrução, estratégias importantes de forma a rentabilizar mais eficazmente o tempo de aula, principalmente nas aulas de 45 minutos, onde esta rentabilização assume um papel ainda mais importante. Por fim, no global a observação destas aulas ajudou-me muito a perceber que não existem formas fixas de trabalhar ou receitas de sucesso, sendo que cada professor tem a sua forma específica de lecionar, mas que no entanto cada professor adapta a sua forma de lecionar ao contexto da turma e de aula, de forma a tirar o melhor proveito de cada situação para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Por fim, a semana a tempo inteiro, uma semana em que estive vinte e duas horas na escola a lecionar, dando aulas de outros professores, teve um grande impacto na minha formação profissional e pessoal. Ela permitiu-me aperceber-me de vários aspetos de uma realidade aproximada à que eu iria viver no meu futuro como professor de Educação Física, e de uma forma muito positiva apreciei todas as experiências que vivi nesta semana, para além de um vasto leque de competências que desenvolvi e trabalhei no decorrer da mesma. Penso também que foi um momento muito importante na minha formação como estagiário, uma vez que me mostrou muitas realidades e contextos diferentes com que um professor tem de lidar, e que eram diferentes da que a que estava habituado ao lecionar a minha turma do 12<sup>a</sup> B.

Esta semana ajudou-me também a perceber que o professor deve adaptar as suas aulas e a sua postura ou estilo de ensino ao ano e ciclo de escolaridade que está a lecionar, mas que cada contexto é específico e o professor também deve ter sempre isso em conta. No entanto, é possível afirmar que nos ciclos de escolaridade mais baixos e no meu caso nos CEF, o professor tem de ter muito cuidado nos momentos de instrução, adaptando o seu discurso aos alunos que tem à frente, e garantindo melhor a sua compreensão de maneira a minimizar ao máximo as dúvidas no decorrer da prática. No ensino secundário, os alunos em princípio já são mais desenvolvidos e responsáveis, pelo que o discurso já poderá ser mais complexo e os alunos conseguem uma maior noção do que lhes é pedido e do que estão a trabalhar.

Ao nível do acompanhamento e controlo da prática, foi-me possível verificar que no 3<sup>o</sup> ciclo é necessária uma postura muito mais incisiva nos alunos, garantindo que eles se sirvam sempre observados, e ser pouco permissivo, intervindo sempre que necessário

e sempre que ocorrerem comportamentos fora da tarefa, para desincentivar os alunos a terem este tipo de comportamentos, sabendo que o professor “não deixa passar nenhuma”.

Em relação ao clima de aula, notei que o professor deve ter abordagens diferentes consoante o ano de escolaridade e consoante os alunos que tem pela frente de modo a manter o clima positivo, de acordo com o conhecimento dos alunos, mas que tendencialmente é necessário ser mais sério e menos permissivo com anos de escolaridade mais baixos, e mais descontraído no ensino secundário, o que acaba por permitir um clima mais descontraído nestes anos, mas não obrigatoriamente mais positivo, sendo que esta tarefa é de difícil de gestão por parte do professor. Outra conclusão que retirei é que os níveis de dificuldade das tarefas devem ser sempre adequados ao nível dos alunos, realistas mas desafiantes, como forma de manter os alunos motivados, principalmente no 3º ciclo, pois estes alunos mais novos, desmotivam muito rapidamente quando confrontados com tarefas fáceis de mais ou pelo contrário, muito difíceis, onde não conseguem obter sucesso.

Esta semana foi bastante motivante para o meu processo de formação e a minha visão de futuro como professor de Educação Física. Não senti dificuldades extremas em dar as aulas, e o feedback por parte dos professores das diferentes turmas foi quase sempre positivo, elogiando a minha organização das aulas, e a minha postura em relação a turmas consideradas “difíceis”, pois consegui controlar bem os alunos e prevenir e remediar as situações de indisciplina e comportamentos fora da tarefa que ocorreram. Outro aspeto positivo foi que não tive nenhuma aula que tivesse corrido globalmente mal, sendo que o que correu mal nesta semana foram apenas alguns aspetos isolados. O ponto baixo foi a aula do CEF, mas fui encorajado pela professora Ana Rita a não o considerar como tal, pois esta turma era realmente complicada e até ela já com um trabalho contínuo realizado e com muita experiência sentia alguns problemas ocasionalmente.

Assim, julgo que esta semana foi de extrema importância para a minha formação, no sentido em que me alargou a visão do estágio ao que é o trabalho de um professor com várias turmas, e permitiu-me melhorar a minha capacidade de adaptação e de planeamento e condução de ensino. Também me deu a perceber a disparidade das realidades de ensino do secundário para o terceiro ciclo, o que me leva a considerar as diferenças de formação para os estagiários consoante tenham um ano inteiro com uma ou outra destas realidades distintas.

### 3.2 – Área 2 - Investigação e Inovação Pedagógica

A área 2 do estágio tem como objetivo “privilegiar-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira” (Guia de Estágio Pedagógico, 2011-2012). Este desenvolvimento de competências efetivou-se através da realização de um projeto de investigação-ação na ESC em conjunto com os meus colegas de estágio, onde deveríamos contribuir para a melhoria ou solução de uma situação dentro da escola.

Ao discutirmos entre nós e com o orientador de escola, chegámos à conclusão que preferíamos procurar uma situação ao nível do GEF, para podermos contribuir para o desenvolvimento da disciplina na escola. Uma hipótese que surgiu logo nesta discussão foi uma lacuna identificada logo no início do ano, relacionada com a área dos Conhecimentos. Ao realizar a Avaliação Inicial, como já foi referido anteriormente, verificámos que o PAI não contemplava a área dos Conhecimentos, e que o Plano curricular de EF também não tinha um currículo estruturado para esta área. Outra hipótese que nos surgiu foi relacionada com os critérios de avaliação do GEF, que não estavam organizados totalmente de acordo com as orientações do PNEF, atribuindo percentagens às diferentes áreas da EF. Optámos em conjunto por abordar a primeira hipótese, seguindo o conselho do orientador professor Luís Mateus de “não querer mudar tudo de uma vez”. De seguida surgiu a necessidade de verificar no GEF se esta era de facto uma necessidade que os professores de EF sentiam que precisasse de ser resolvida. Para isso, aplicámos um inquérito exploratório a todos os professores do GEF, e após a análise desse inquérito, constatámos que todos os professores consideravam uma lacuna a inexistência de um currículo estruturado para a área dos conhecimentos no ensino secundário e que gostariam que fosse resolvida de forma a uniformizar os conceitos lecionados nessa área pelos vários professores, existindo assim uma lógica de progressão coerente para todos os alunos independentemente do professor.

Após a identificação do problema procedemos à revisão bibliográfica, de forma a podermos perceber quais os trabalhos já realizados nesta área de investigação e podermos formular uma pergunta de partida pertinente. Esta fase demorou mais do que deveria, pois tivemos algumas dificuldades em encontrar bibliografia referente ao tema. A bibliografia encontrada concentrava-se na pertinência da área dos conhecimentos, o que nos foi útil, mas não encontrámos referências aos conteúdos transmitidos, à forma de os

transmitir e de os avaliar. Como tal, optámos por fazer um estudo qualitativo, em que estudaríamos a realidade de outras escolas de maneira a podermos construir um currículo para a ESC. Assim, formulámos a seguinte pergunta de partida: “Quais os conteúdos da área dos conhecimentos que os professores de Educação Física lecionam, de que forma os transmitem, e de que forma os avaliam?”. Definimos também a metodologia, dividindo o projeto em três fases distintas: a primeira fase consistia na investigação propriamente dita, em que iríamos conhecer o trabalho realizado em diferentes escolas e na ESC; a segunda fase seria a fase de análise de resultados, analisando e cruzando os resultados obtidos nas escolas com as recomendações do PNEF de forma a poder passar à terceira fase, que seria a construção do currículo estruturado na área dos conhecimentos para a ESC e também a construção de material didático de apoio à transmissão dos conteúdos propostos nesse mesmo currículo, pois considerámos que seria uma mais-valia para os professores e mais uma maneira de uniformizar os conteúdos transmitidos.

Na primeira fase do projeto procurámos conhecer o trabalho realizado na área dos Conhecimentos em escolas que tivessem um currículo estruturado para esta área. Para tal, optámos por construir um questionário que procurava determinar quais os conteúdos que os professores ensinavam em cada ano de escolaridade, como os transmitiam e como os avaliavam. Este questionário foi validado ao nível dos conteúdos pelo Prof. Doutor Adilson Marques da FMH e ao nível da correção linguística pela professora de língua portuguesa Isabel Leitão. A amostra deste estudo englobou todos os professores da disciplina de Educação Física da ESC, bem como uma amostra de quatro a seis professores de quatro escolas diferentes, num total de 28 professores. As escolas escolhidas foram a Escola Secundária José Gomes Ferreira, a Escola Secundária Leal da Câmara, a Escola Secundária Stuart Carvalhais e a Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão. O primeiro critério que nos levou a escolher estas escolas, foi o facto de todas possuírem um currículo estruturado para a área dos Conhecimentos no Ensino Secundário, o que era de extremo interesse para o nosso estudo, uma vez que pretendíamos construir um currículo semelhante para a nossa escola. Outro critério foi a presença de professores que participaram na elaboração dos PNEF, como no caso da escola José Gomes Ferreira, onde lecionam os professores Jorge Mira e Lídia Carvalho, e na escola Dona Luísa de Gusmão o professor João Comédias. Na escola Stuart Carvalhais, pertence ao Grupo de Educação Física (GEF) o professor José Eduardo Monteiro, que foi convidado a prelecionar uma comunicação na sessão de apresentação das metas de aprendizagem. Por fim, escolhemos também a escola Leal da Câmara, pois

esta contém dois núcleos de estágio da Faculdade de Motricidade Humana, sendo que um deles realizou um estudo sobre esta área e implementou alterações no currículo da área dos conhecimentos no ano transato.

A aplicação dos inquéritos no GEF da Escola Secundária de Caneças foi feita no decorrer do horário de estágio, de forma informal na sala do GEF, requisitando aos professores que preenchessem o inquérito quando nos cruzávamos com eles se tivessem disponibilidade. Para a aplicação dos inquéritos nas outras escolas, foi feito um contacto prévio por correio eletrónico, estabelecendo uma data e uma hora para nos deslocarmos às escolas. Na escola Dona Luísa de Gusmão e Stuart Carvalhais todos os professores estavam avisados da nossa ida, pelo que conseguimos obter o preenchimento dos Inquéritos de forma rápida e eficaz, sendo que nas outras duas escolas (José Gomes Ferreira e Leal da Câmara) somente a pessoa com quem foi estabelecido contacto estava à nossa espera, levando a que tivéssemos de permanecer mais tempo nas escolas a fim de conseguirmos abordar os professores necessários. Para que os inquéritos tivessem mais validade, sempre que foram aplicados, tínhamos como condição que o professor respondesse de imediato, podendo se quisesse consultar os seus documentos de apoio à disciplina, evitando que as suas respostas diferissem do trabalho que realizam na prática. Aquando das nossas visitas às escolas, requisitámos aos GEF que nos facultassem o seu plano plurianual ou outro documento onde estivesse incluído o currículo para a área dos conhecimentos.

Na segunda fase do projeto, procedemos à análise dos resultados. Para isso criámos um modelo de análise onde foram estabelecidos um conjunto de conceitos, dimensões e indicadores a analisar dentro deste tema com base no recomendado pelo PNEF. Os resultados permitiram-nos verificar quais os conteúdos mais abordados no Ensino Secundário, divididos por anos de escolaridade, bem como os métodos de transmissão de conteúdos mais utilizados e também os métodos de avaliação.

Estes resultados e a sua análise permitiram-nos passar à terceira fase do projeto, a construção de uma proposta de currículo para a área dos conhecimentos para a ESC. Os resultados obtidos tiveram uma influência direta na escolha dos conteúdos a inserir em cada ano de escolaridade e período letivo, mas recorreremos também ao trabalho já realizado na ESC (com base nos inquéritos) e aos planos plurianuais das outras escolas, de maneira a conseguirmos uma maior e mais adequada estruturação da proposta final, tendo sempre como guia orientador o PNEF. O mesmo trabalho foi realizado para propostas de avaliação dos conteúdos transmitidos, incluídas na proposta de currículo.

Quando terminámos a nossa proposta, construímos um conjunto de documentação de apoio aos conteúdos lá presentes, dividido pelos três anos de escolaridade e temáticas a abordar. Cada temática foi desenvolvida com base em alguns documentos que professores da ESC já utilizavam, manuais escolares de EF e pesquisa externa em bibliografia sobre cada tema. Assim, com acesso a este documento, o professor teria uma base alargada de conhecimento para transmitir, permitindo uma facilitação e uniformização do processo de transmissão de conhecimentos pelos diferentes professores às diferentes turmas.

Considero que o estudo na globalidade tenha sido bem conduzido, no entanto é possível apontar algumas limitações durante e após a sua realização, nomeadamente: (1) a reduzida dimensão da amostra considerada – considero pertinente, em futuros estudos relativos a esta temática procurar amostras de maior dimensão, para que se possam retirar conclusões gerais do mesmo. No nosso caso concreto, teria sido uma mais-valia entrevistar mais professores de outras escolas com um currículo estruturado para a área dos conhecimentos; (2) a recolha dos dados ter-se cingido apenas à realização de um inquérito, não tendo sido possível, em todos os casos perceber qual a lógica subjacente às respostas indicadas. Para isso, deveriam ter sido realizadas também entrevistas, onde os professores explicariam essa mesma lógica; (3) a não realização de um inquérito de controlo (“pré-teste”), antes da sua aplicação aos elementos da amostra. Na verdade, aquando da análise de conteúdo dos vários inquéritos foram detetadas pequenas falhas, nomeadamente em relação à clareza das perguntas realizadas. Estas poderiam ter sido detetadas neste inquérito de controlo e corrigidas antes da sua aplicação, permitindo assim balizar as respostas na direção do pretendido.

A última parte do projeto foi a sessão de apresentação. Nela encontravam-se presentes os orientadores de escola e faculdade, Luís Mateus e Acácio Gonçalves respetivamente, e também alguns professores do GEF. Nem todos os professores do GEF puderam estar presentes pois encontravam-se a lecionar durante a hora da apresentação. Esta foi uma apresentação bem estruturada e muito treinada previamente, pela sua importância, o que originou resultados muito positivos, no sentido em que tive(mos) um discurso claro e fluído durante toda a apresentação, e os participantes conseguiram perceber o encadeamento lógico de todo o projeto e as suas conclusões e proposta de alteração, promovendo um debate ativo e proveitoso para o próprio projeto.

Este debate concentrou-se em três temáticas principais. Em primeiro lugar, a pertinência do estudo, em que todos os professores presentes realçaram que este estudo

era de grande pertinência e utilidade para o GEF, no sentido em que respondia a uma necessidade real do mesmo, e que as conclusões e propostas apresentadas seriam de muito bom uso no futuro. Estes comentários foram interpretados como um bom indicador da parte do público-alvo para o balanço deste projeto, indicando que o tema era pertinente e que correspondeu às expectativas por parte de a quem era dedicado. Surgiu também a pergunta de qual seria a facilidade de aplicação das conclusões do estudo no seio do GEF. Ao terminarmos o trabalho com um conjunto de conclusões e propostas de currículo estruturado e métodos de avaliação, este foi um tema que deu grande azo a discussão na sala, em primeiro lugar cada interveniente falando dele separadamente, e posteriormente debatendo em conjunto. As principais ideias debatidas foram se os critérios de avaliação estariam adaptados à importância que este estudo intrinsecamente transmitia à área dos conhecimentos, se se conseguiria introduzir um currículo estruturado no GEF, de forma rápida e eficaz, obtendo uma boa aceitação por parte dos professores do grupo, e de que modo deveria ser feita a implementação, contrapondo a nossa proposta de fazer a implementação em três anos, sendo que os professores concordaram que a implementação poderia ser realizada toda de uma vez, e que deveria ser trabalhada no final deste ano em Grupo, de forma a poder ser aplicada logo de início para o próximo ano. Por fim, foram debatidas as dificuldades de transmissão dos conhecimentos e possíveis formas de o fazer. Esta questão surgiu na continuidade das faladas anteriormente, sendo senso comum que esta era uma área em que os professores apresentavam dificuldades de transmissão por não saberem exatamente o que era suposto transmitir, bem como em que momentos da aula seria mais apropriado fazê-lo, sem ser considerado “perder tempo”. No seguimento desta questão, reforçamos que iríamos fazer documentos de apoio de forma a apoiar os professores no que ensinar e até em formas de transmitir os conteúdos aos alunos, o que foi considerado muito importante por todos os presentes. Estas questões foram, no final da sessão, guardadas para uma discussão mais profunda numa futura reunião do GEF onde o projeto seria adaptado e aprovado para implementação na ESC.

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

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2011-2012), “A área de formação relativa à participação na escola deve reportar-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional: a conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático; a conceção, implementação e avaliação de uma

atividade de educação para a saúde na escola; o conhecimento e, se possível, intervenção nas atividades de organização, gestão e administração da escola.”

Neste capítulo será feita uma análise do primeiro e segundo tópicos, sendo que o terceiro envolve a caracterização da escola e os seus principais documentos organizacionais, o que já foi realizado no ponto 2 - Contextualização.

### 3.3.1 Desporto Escolar

*“O Desporto Escolar (DE) é uma área transversal da Educação com impacto em diversas áreas sociais.*

*É um instrumento essencial na promoção da saúde, na inclusão e integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar.”*

Ministério da Educação (2009, p. 3)

Neste âmbito, cada estagiário ficou encarregado de acompanhar um núcleo de Desporto Escolar da Escola, e em concordância com os meus colegas estagiários decidi-me pelo núcleo de Badminton. Esta escolha deveu-se a três fatores: em primeiro lugar, a vontade de trabalhar diretamente com outro profissional de Educação Física (e não só com o meu orientador) o considerava uma mais-valia na minha formação para alargar o meu conhecimento de métodos de trabalho e visões diferentes dos trabalhos a desenvolver; em segundo lugar o meu gosto particular pela modalidade de Badminton desenvolvido no último ano de faculdade, e por isso a curiosidade e vontade de desenvolver competências mais aprofundadas no conhecimento e transmissão de conhecimentos nesta modalidade; em terceiro lugar este núcleo apresentava um horário que me era conveniente na construção do meu horário de Estágio. Assim, ao longo deste ano letivo, participei ativamente na coadjuvação do planeamento, da condução e da avaliação da atividade de treino do núcleo, com a professora Ana Rita Castro.

O Núcleo de Badminton dirigia-se a todos os alunos da ESC que tivessem interesse em aperfeiçoar e praticar esta matéria, de forma assídua e regular. Os treinos decorreram às segundas-feiras das 11h50 às 12h35 e às quintas-feiras da 13h30 às 14h20, no espaço G3, ou quando este precisava de ser ocupado, na sala de ginástica. Os principais objetivos que eu tinha para a minha formação relacionavam-se com o desenvolvimento de capacidade de condução de treino e planeamento anual de treino do Desporto Escolar, ganhar conhecimento da estrutura organizacional do desporto escolar numa escola, e dos procedimentos legais referentes às competições e encontros informais, aprofundar os meus conhecimentos na matéria de Badminton, tanto a nível dos

gestos técnicos como ao nível dos seus aspetos táticos e ser capaz de planear e conduzir treinos de Badminton com total autonomia.

No início da primeira etapa de formação fiquei encarregue de dinamizar o núcleo de maneira a angariar atletas. Para tal procedi à realização de um cartaz para divulgar o horário e o local dos treinos, que foi afixado em todas as zonas da escola. Também em conjunto com a professora Ana Rita divulgamos nas nossas turmas e falámos com os outros professores do GEF, principalmente os do terceiro ciclo, no sentido de divulgarem os núcleos nas suas turmas. O impacto inicial não foi muito forte, mas mais tarde viemos a perceber que o horário afixado não era muito compatível com a maioria dos alunos interessados. Nesta etapa tivemos algumas dificuldades de início em achar um horário favorável à maioria dos alunos, e no decorrer do período as presenças dos atletas foram irregulares, para além de nos terem provocado dificuldades com sucessivos atrasos na entrega das fichas de inscrição devidamente preenchidas e com faltas regulares de equipamento adequado. Estas situações foram na sua maioria estabilizadas e regularizadas até ao final desta etapa. Ao nível da condução dos treinos, houve uma evolução na minha postura nos treinos, no sentido em que no início desconhecia o modo de funcionamento dos treinos, tendo uma postura mais passiva e de observação, e à medida que me fui integrando, passei a conduzir os treinos em parceria com a Professora Rita, dividindo com ela grupos de atletas. No decorrer do período também evolui ao nível dos feedbacks, passando a trabalhar mais isolado com grupos de atletas, no sentido de desenvolver as capacidades que eles demonstrassem mais necessidades e retificando os seus erros. Considero que à medida que fui conhecendo melhor os atletas e ficando mais à vontade nos treinos, consegui aumentar a minha taxa de feedback individualizado, e notei uma evolução na maioria dos atletas. Nesta etapa não existiram momentos competitivos, pois o calendário do DE foi revelado muito tarde e não tinha nenhum encontro para o primeiro período, o que não me permitiu familiarizar com os processos referentes à inscrição e acompanhamento de atletas em competição.

Na segunda etapa já houve a participação em duas competições oficiais do Desporto Escolar da zona de Odivelas, realizadas na Escola Secundária Pedro Alexandrino, e a organização do torneio de Badminton na Escola Secundária de Caneças.

Ao nível da condução dos treinos, verifiquei que houve uma grande evolução nesta etapa, adotando uma postura bastante mais ativa, sendo que muitas vezes a professora Ana Rita não intervinha, dando-me autonomia total. Considero que a minha

prestação tenha sido boa ao longo do período, alternando os exercícios de aquecimento, de treino analítico dos gestos técnicos e as situações de jogo indo ao encontro das necessidades dos alunos. Outro aspeto onde considerei que tenha evoluído bastante foi ao nível da autoconfiança, liderando os treinos e comandando os alunos de forma confiante e rápida, intervindo sempre que necessário, quer ao nível de organização dos treinos, bem como nos momentos de instrução ou no controlo disciplinar. Ao nível do feedback, considero que melhorei a minha prestação, estando sempre a acompanhar os diferentes alunos, circulando pelo treino e fornecendo-lhes muitos feedbacks, de forma a melhorarem a sua prestação. Notei uma grande evolução em alguns alunos, o que interpreto com sendo um bom trabalho realizado por mim na condução e organização dos treinos e na pertinência dos feedbacks transmitidos.

Tal como no primeiro período, houve vezes em que joguei com os atletas, como forma de estimular o seu desenvolvimento, provocando no jogo situações de aprendizagem específicas e identificá-las de imediato com eles para fazer valer determinados aspetos técnicos ou táticos a desenvolver.

Neste período foi-se verificando um decréscimo progressivo da afluência dos alunos que frequentavam o treino de segunda-feira, um por razões disciplinares, alguns por mudança do seu horário escolar e outros por desistência, o que levou a uma decisão minha e da professora Ana Rita de mudar o dia e o horário do treino. Após uma consulta dos horários dos alunos, e tendo em conta a nossa própria disponibilidade horária, alterámos o treino para terça-feira das 14.20 às 15.05. Esta alteração teve implicações apenas no terceiro período, pois foi realizada perto do fim do segundo. Mais alunos tinham disponibilidade neste horário e conseguimos recuperar quase a totalidade de afluência aos treinos.

Em relação à participação nas competições, o trabalho de inscrição e obtenção de autorizações dos alunos foi sempre realizado em cooperação minha com a professora Ana Rita no decorrer dos treinos, onde estive sempre disponível e ajudei-a no que foi necessário. Este processo foi muito importante para aprender todos os passos necessários à inscrição dos alunos nas competições. Nas competições propriamente ditas, estive sempre atento à forma de organização, de forma a familiarizar-me com este contexto, para me ajudar a organizar o torneio da escola, e também porque um dos encontros do Desporto Escolar a realizar no 3º Período seria organizado por nós. Considero que a minha prestação como treinador nas competições tenha sido bom, onde assumi autonomia no acompanhamento dos atletas, e onde fui muito elogiado pela

professora Ana Rita. Isto deveu-se ao facto de fazer, sempre que possível, o acompanhamento dos alunos quando eles jogavam, e aconselhá-los sobre quais as melhores ações técnico-táticas consoante os seus adversários e situação competitiva (fase do torneio, cansaço, etc.), fornecendo feedbacks sempre que possível e necessário. Os resultados obtidos foram também positivos, sendo que no primeiro encontro tivemos um aluno a classificar-se em primeiro no escalão de iniciados, e um aluno a classificar-se em 2º no escalão de juvenis. Já tinha alguma experiência em levar atletas a competições de mini e duplo mini trampolim num clube, o que me facilitou e potenciou a minha prestação, no entanto esta foi uma experiência nova no contexto DE que me foi vantajosa para melhor me enquadrar perceber este mesmo contexto para o futuro.

Passando à organização do torneio de badminton na Escola Secundária de Caneças, este ano, com algum mérito da minha parte, adotou-se um novo método de organização sugerido e construído por mim. O método aplicado nos outros anos era criticado pelo GEF, pois cada aluno apenas realizava um jogo, sendo eliminado diretamente se perdesse, sendo que o método adotado este ano funcionava por grupos, em que cada aluno jogava um mínimo de três jogos, antes de passar ou não às fases finais. A organização do torneio começou com a realização por mim de um cartaz divulgativo para os alunos, indicando o dia do torneio, e a data limite de inscrição. Quando estavam recolhidas todas as inscrições, realizei em conjunto com a professora Ana Rita o quadro competitivo, adaptando-o ao número de alunos inscritos. No dia do torneio, chegámos à escola mais cedo, para montar as redes e delinear os campos no chão com fita adesiva, num total de 9 campos. O torneio no geral correu de forma positiva durante todo o dia, tendo-se atrasado um pouco inicialmente, mas depois entrou tudo na normalidade. O balanço foi positivo, a organização correu bem, sem percalços, onde podemos contar com a ajuda de alguns professores do grupo de Educação Física. Ao nível da minha prestação, discorro que foi positiva, fui elogiado pela professora Ana Rita e Joana Maurício pelo método de organização e pelos quadros competitivos. Consegui também, no dia, lidar rapidamente com as situações que surgiram, dando respostas rapidamente e de forma eficaz quando necessário, por exemplo na organização dos alunos e controlo disciplinar na área do torneio. Esta não tinha sido também a minha primeira experiência em organização de torneios, no entanto foi a primeira vez que me encontrava como um dos principais responsáveis pela organização, o que foi preponderante para desenvolver competências de improviso, lidar com a pressão e de responsabilidade de organização total de um evento, capacidades que me serão úteis de futuro em contextos ou situações semelhantes.

A terceira etapa foi principalmente de consolidação das competências que adquiri na segunda, tendo mantido a minha prestação no decorrer dos treinos, mas nesta etapa com total autonomia no planeamento e condução dos mesmos, debaixo, claro está, da supervisão da professora Ana Rita. A nível competitivo, tivemos apenas mais uma participação numa competição, também na escola Pedro Alexandrino, onde a professora Ana Rita me pôs mais responsável por todas as tarefas desde a inscrição até à orientação dos atletas para a deslocação e prestação em competição. Senti que fui competente, conseguindo tratar autonomamente de todos os processos relativos à participação neste encontro. Nesta etapa realizou-se uma atividade de extremo interesse para o núcleo de Badminton, um treino conjunto com o núcleo-equipa de DE da Escola Secundária com 3º Ciclo Matias Aires, treinado pelo professor Acácio Gonçalves, com atletas campeões distritais e nacionais de DE. Esta atividade, que consistiu num treino conjunto com um pequeno torneio no final, foi muito enriquecedora tanto para os alunos da ESC como para mim e para a professora Ana Rita. Para os alunos, estes tiveram oportunidade de experienciar um treino mais intenso e mais competitivo, correspondente a um nível de treino a que não estavam habituados, bem como treinarem com outros alunos fora do núcleo, enriquecendo a sua prática. Para mim e para a professora Ana Rita foi uma experiência que nos permitiu adquirir um vasto leque de exercícios mais variados e mais específicos e perceber alguns aspetos que poderíamos melhorar nos nossos treinos, nomeadamente ao nível da intensidade e da especificidade dos exercícios.

Para concluir, considero que consegui desenvolver e concretizar os objetivos que tinha proposto para o DE, tanto ao nível do núcleo em si como da minha formação ao conduzi-lo. Sinto que adquiri as competências necessárias para de futuro poder ficar responsável por um núcleo de DE com total autonomia, sendo para isto indispensável a orientação, disponibilidade e ajuda da professora Ana Rita Castro. Outro aspeto que considero importante no meu desenvolvimento na condução do núcleo de Badminton foi o transfer realizado para as minhas aulas, no sentido em que a crescente autonomia e melhoria na prestação dos treinos de DE foram muito importantes para uma melhoria também como professor de EF na condução de ensino nas minhas aulas ao 12º B. A autoconfiança ganha nos treinos, o aumento dos feedbacks e a individualização foram marcantes no meu desenvolvimento profissional e contribuíram largamente de forma integrada para a minha evolução na área um e nas outras áreas do estágio.

### 3.3.2 Ação de Educação para a Saúde – Semana de Alimentação Saudável

O desenvolvimento e implementação de uma Ação de Educação para a saúde é uma das tarefas que o estagiário deve desenvolver. Esta tarefa foi realizada em conjunto com os meus colegas estagiários, e teve como tema a alimentação saudável, escolhido em conjunto com os orientadores de escola e faculdade, por ser um tema considerado pertinente para o contexto da ESC. A pertinência justificou-se pois na escola já tinham sido desenvolvidos, em anos anteriores, alguns esforços para melhorar a qualidade da alimentação disponível, nomeadamente a exclusão de bebidas gaseificadas e alguns fritos. No entanto, ainda se mantinham disponíveis para consumo vários alimentos pouco saudáveis, indicados pelo ministério como não devendo ser disponibilizados nas escolas, tais como: fritos (rolos mistos, chamuças, croquetes, rissóis) pastéis e bolos de massa folhada (empadas, croissants). Outra das lacunas dos bares da escola é a não exposição de alguns dos alimentos saudáveis que estavam disponíveis para venda (sandes atum com alface e sandes de queijo fresco), o que levava ao desconhecimento dos alunos e professores da existência destes. Para além disto, não eram apresentadas muitas alternativas saudáveis a este tipo de alimentos, nomeadamente, fruta, sandes de pão integral, sopa, saladas, sumos naturais e batidos de fruta, e inclusivamente existia uma grande massa de alunos a ir ao supermercado Pingo Doce (situado a trezentos metros da escola) fazer as suas refeições.

Segundo Breda & Nunes (s.d.), “há que ter presente que para haver uma mudança de comportamento não basta saber e estar motivado. É preciso, também, que o meio ambiente físico, económico, social e cultural ofereça condições que facilitem e permitam o exercício desse novo comportamento. Para além da família, a escola, em cooperação com serviços de saúde, autarquias e outras estruturas da comunidade, oferece condições privilegiadas para o desenvolvimento deste processo”. Como tal, o projeto desenvolvido tinha como objetivos principais sensibilizar e orientar a comunidade escolar para a importância de terem uma alimentação saudável, promover a modificação de comportamentos através de uma intervenção direta nos bares da escola e apresentar uma proposta à direção da escola com algumas alternativas para os bares, de maneira ao trabalho ser continuado após a aplicação do projeto. Após uma primeira abordagem, a Direção da Escola disponibilizou-se para colaborar connosco na organização desta Ação de Educação para a Saúde, salientando a pertinência e a importância desta ação junto da comunidade escolar.

A ação foi então a realização de uma Semana de Alimentação Saudável. Esta foi composta por três momentos com objetivos distintos. O primeiro momento consistiu na afixação de várias cópias de oito cartazes diferentes por todo o espaço escolar (segunda, terça e quarta-feira), o segundo pela realização de uma palestra sobre alimentação saudável (quinta-feira) e o terceiro momento a realização de uma intervenção direta nos bares, oferecendo algumas alternativas mais saudáveis aos alunos e professores (sexta-feira).

O primeiro momento, a afixação de cartazes, tinha como objetivo “provocar” a comunidade escolar para o tema, oferecendo alguma informação mais “chocante”, como o número de calorias presente em alguns alimentos comuns ou a anunciar que algo se iria passar nos bares da escola na sexta-feira, de maneira a deixar os alunos e professores intrigados e alerta para o tema, e também começar o processo de sensibilização. Os cartazes tiveram o efeito pretendido, pois ao longo destes primeiros três dias fomos abordados várias vezes com perguntas e comentários em relação aos mesmos, o que nos indicou que a curiosidade estava instalada e que já tínhamos conseguido transmitir alguma informação. Também alguns professores do GEF vieram transmitir-nos que os alunos lhes tinham questionado nas suas aulas sobre os cartazes ou informações neles contidas.

A segunda fase tinha como principal objetivo sensibilizar diretamente os alunos através de uma palestra sobre alimentação saudável, proporcionada pela Nutricionista Ana Lúcia Silva, professora de Nutrição da Universidade Atlântica. Inicialmente a palestra estava direcionada para toda a comunidade escolar que pudesse/quisesse comparecer, no entanto por motivos externos à nossa vontade, o auditório da escola estava limitado a um “contentor” pois a escola encontrava-se em obras. Encontrado este constrangimento, optámos por limitar a palestra às nossas três turmas. A palestra foi um momento muito instrutivo, em que a linguagem usada foi adaptada aos alunos e houve uma grande dinamização e apelo à participação dos alunos, abordando vários temas relacionados com a alimentação saudável e o exercício físico. O feedback recolhido dos nossos alunos foi positivo, afirmando que desconheciam muitas das informações transmitidas, que tinha sido muito interessante e que lhes tinha permitido esclarecer algumas dúvidas sobre os assuntos abordados. Considero que nesta fase tenha havido um erro de planeamento da nossa parte, em que deveríamos ter antecipado a reserva do espaço para a palestra, podendo assim apercebermo-nos que era demasiado pequeno para os nossos objetivos, e assim teríamos mais tempo para procurar alternativas. No futuro já sei que este é um

ponto importante no planeamento deste tipo de atividades, procurando reservar e garantir os recursos necessários o mais antecipadamente possível de forma a prevenir imprevistos.

O terceiro momento desta semana foi, no meu ponto de vista o momento alto do projeto, tendo superado muito as minhas expectativas. O objetivo desta fase era a apresentação de alternativas nos bares dos alunos e dos professores através de uma intervenção direta da nossa parte, estando presentes na preparação e venda de alguns alimentos saudáveis nos bares. Também fizemos uma exposição de alimentos no balcão, rotulados com o número de calorias para sensibilizar a comunidade escolar para as diferenças significativas entre os alimentos que eram mais consumidos. Com o apoio total da direção da escola, conseguimos disponibilizar todos os alimentos que tínhamos planeado, quer no bar dos professores, como no bar dos alunos. Os alimentos que inserimos no bar dos alunos foram: Batidos de fruta (Morango e Banana), Sumo Natural (Laranja e Morango), Sandes em pão integral e Fruta (Maça, Banana e Laranja). No bar dos professores inserimos os mesmos alimentos do bar dos alunos e acrescentámos também saladas (Alface e atum, feijão frade e atum) e sopa (sopa de espinafres e caldo verde. Esta ação superou as nossas expectativas, devido à grande adesão dos alunos e dos professores. Quase todos os alunos e professores que consumiram nos bares da escola, nesse dia, consumiram os novos alimentos que disponibilizámos. Esta grande adesão por parte da comunidade escolar levou a que as quantidades encomendadas fossem insuficientes, pois os novos alimentos esgotaram-se até às 14:00h. Como tal, julgo que poderíamos ter sido mais ambiciosos nas quantidades encomendadas, ainda que a direção nos tenha alertado para não sermos demasiado otimistas nas encomendas dos alimentos. Mesmo assim, penso que é sempre difícil calcular a adesão deste tipo de iniciativas, e que como tal esta rotura de stock seja encarada como um fator positivo pela grande adesão que a comunidade escolar teve e não como uma falha da nossa parte.

Como forma de avaliação, na semana seguinte foram distribuídos questionários aos alunos e professores sobre o impacto desta ação. A análise desses questionários permitiu-nos concluir que a comunidade escolar no geral considerou a ação positiva e pertinente, e com elevada qualidade. Também pudemos concluir que a maioria dos inquiridos queria que os alimentos apresentados nos bares estivessem permanentemente disponíveis e que os iria consumir regularmente. Quanto ao impacto da ação nos hábitos das pessoas, a principal conclusão é que a maioria dos inquiridos respondeu “não” ou “talvez” quando questionados se iriam mudar os seus hábitos alimentares, justificando

que não tinham os alimentos à sua disposição e que esta ação era uma boa iniciativa mas que não era o suficiente para provocar mudanças permanentes.

Em suma, considero que o projeto e ação na sua globalidade tenham sido um sucesso, pois foram exequíveis, realistas e conseguimos concretizar os objetivos a que nos tínhamos proposto, ultrapassando as expectativas em alguns pontos. A ação realizou-se de forma positiva, sem contrariedades e com um elevado impacto na comunidade escolar. Houve também uma excelente colaboração com a direção da escola e as responsáveis pelos bares, e toda a ação provocou um bom relacionamento com todos os alunos e professores da escola, melhorando a nossa imagem e relações com a comunidade escolar. Este tipo de ações são muito importantes para um bom ambiente escolar, de inovação e desenvolvimento, e esta boa experiência contribuiu para a minha formação de forma positiva, encorajando-me a desenvolvê-las futuramente nas escolas onde trabalhar.

### **3.4 – Área 4 – Relações com a Comunidade**

Esta área subdivide-se no acompanhamento da direção de turma e respetivo estudo de turma, respetivos à turma a que lecionei aulas (12ºB), e o planeamento e realização de uma Ação de Integração com o Meio.

#### **3.4.1 Direção de Turma**

No guia de estágio pedagógico surge uma atividade com o intuito de colaborar com o Diretor de Turma em todas as competências que lhe estão associadas, como forma de aprendermos estas competências para quando formos professores numa escola, uma vez que esta função pode ser atribuída a qualquer professor independentemente do seu estatuto ou nível de carreira.

Deste modo, fui atribuído ao DT da turma que leciono, o professor Luís Raposo, professor de Matemática. Assim sendo, era-me requerido que o acompanhasse e auxiliasse nas funções perante o corpo docente da turma (Conselhos de Turma), funções de acompanhamento do desempenho dos alunos perante os EE (horário de atendimento aos EE e reuniões de EE), funções de caracterização dos alunos, ajustando a nossa intervenção às suas necessidades pessoais, escolares e sociais e respetivas funções administrativas (dossier de turma, faltas, lançamento de notas, etc.).

Analisando a minha prestação ao longo do ano, no primeiro período, tentei aperceber-me do modo de funcionamento geral de todas as atividades, numa postura

mais de observação e colaboração, para posteriormente poder ser mais interventivo e poder até assumir algumas tarefas de forma autónoma, debaixo da supervisão do DT. No que diz respeito aos Conselhos de Turma, no primeiro período foram realizados três. No primeiro, logo no início do ano, tive um papel exclusivamente observador, pois estava mesmo no início do estágio, e não sabia o modo de funcionamento deste tipo de reunião, deixando o professor Mateus assumir a parte da disciplina de Educação Física, enquanto me explicava e eu percebia o que havia a fazer. No segundo Conselho de Turma já tive um papel mais interventivo, uma vez que ajudei o diretor de turma na sua preparação, e já conhecia os professores e o modo de funcionamento da reunião, pelo que já debati algumas informações que estavam na mesa, e tentei intervir no debate das características gerais e específicas da turma, ajudando na caracterização da mesma, e participando na resolução de problemas relacionados com a turma. Por fim, no terceiro Conselho de Turma já me encontrava bastante à vontade para intervir, apresentando as notas da minha disciplina e debatendo os assuntos relativos ao aproveitamento, comportamento e assiduidade/pontualidade referentes à turma, bem como apresentei aos restantes docentes o estudo sociométrico, que foi recebido com entusiasmo e provocou algum debate sobre as conclusões deste estudo. No segundo e terceiro período houve apenas um Conselho de Turma no final dos períodos letivos, destinada à avaliação e a um balanço geral do aproveitamento e comportamento dos alunos. Nestes assumi por completo o cargo de professor de Educação Física, debaixo da supervisão do professor Luís Mateus. Penso que isto foi positivo, pois consegui interagir autonomamente com os outros professores da turma, respondendo às informações que me eram solicitadas e intervindo espontaneamente nas discussões abertas sobre os vários tópicos abordados, nomeadamente na revisão e continuação da construção do Plano Curricular de Turma. Penso que consegui destacar-me e inserir-me de forma positiva no grupo, tendo sido aceite como um colega com uma opinião própria e válida, o que é um aspeto muito positivo para a minha formação e indicador de um bom trabalho da minha parte.

Em relação às reuniões com os EE, apenas houve uma reunião no primeiro e segundo período, em que na primeira estive apenas a observar, sem participar ativamente tentando perceber quais eram os procedimentos que decorriam neste tipo de reuniões. Esta passividade deveu-se à minha inexperiência, sendo que na segunda estive inicialmente a observar, pois não me foi delegada nenhuma tarefa por parte do DT. No entanto, consegui afirmar-me nesta segunda reunião, participando na discussão de alguns assuntos mais polémicos, e explicando um caso em específico a um pai sobre uma situação que tinha decorrido numa aula da minha disciplina. No final tive também

uma conversa com o pai de um aluno que iria fazer um Plano Individual de Trabalho (PIT) a Educação Física, explicando-lhe a situação e o plano de trabalho delineado para o aluno em questão. Penso que o balanço foi positivo, pois demonstrei que consigo comunicar com os pais e justificar situações pontuais, o que me leva a crer que esta é uma função para a qual já tenho competência para lidar no futuro.

Por fim ao longo de todo o ano letivo, tive sempre uma reunião semanal com o DT, às terças-feiras das 13.35 às 14:20, onde apresentava como objetivos auxiliar em todas as tarefas necessárias e aprender o trabalho inerente à posição de DT. As principais tarefas realizadas no primeiro período nestas reuniões foram a marcação e justificação de faltas, onde aprendi a trabalhar com o software próprio para a direção de turma, ajudei no preenchimento do dossier de turma e fichas individuais dos alunos, preenchendo documentos necessário para o efeito, e preparação para os Conselhos de Docentes, quando estes se aproximavam. Ficou em falta aprender como se lançava notas neste software, devido ao facto de não me ter sido possível reunir com o DT quando ele fez este processo, tendo que adiar este objetivo para o 2º período. No segundo e terceiro período já assumi algumas funções de forma autónoma, debaixo da supervisão do professor Luís Raposo, trabalhando com o software de Direção de Turma na marcação e justificação de faltas, e também preenchi papéis de comunicação de limites de falta para os EE. Continuei a colaborar no preenchimento do dossier de turma e fichas individuais dos alunos, preenchendo documentos necessário para o efeito, e preparação para o Conselhos de Docentes e reunião de pais. Uma outra tarefa que realizei autonomamente foi, a par da realização do documento de trabalho do PIT para um aluno da turma a Educação Física, como professor da disciplina, fui eu que tratei de todos os procedimentos relativos à implementação e validação do PIT, ficando a saber como se realizava este trabalho. Aprendi ainda como se lançavam as notas nesse mesmo software, ficando com uma noção completa do que é o trabalho de um Diretor de Turma. Considero que a boa relação que estabeleci e a disponibilidade total do professor Luís Raposo para me explicar as tarefas e posteriormente deixar-me realiza-las autonomamente me prepararam para poder realizar com sucesso a direção de turma no futuro como professor de Educação Física.

#### **3.4.2 Estudo de Turma**

O Estudo de turma é um instrumento valioso no conhecimento da turma que se leciona, pois permite aos professores conhecer de forma mais profunda o historial dos seus alunos, o seu contexto específico dentro e fora da escola e quais as suas

motivações e aspirações para a vida, permitindo assim ao professor perceber e delinear as melhores estratégias para a turma em geral, e mais especificamente para cada aluno. O estudo de turma facilita ainda a deteção de possíveis casos problemáticos ou graves existentes na turma, e traçar planos de ação para estes casos.

Segundo o Guia de Estágio (2011-2012), “O estagiário deve identificar as principais características de uma turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma, nomeadamente no âmbito da direção de turma e da atividade letiva”.

Assim, procedi no primeiro período, com base numa consulta dos estudos de turma realizados nos anos anteriores, à aplicação de dois questionários, um dedicado ao estudo sociométrico da turma, onde se pretendia conhecer as relações sócio-afetivas que se estabelecem no interior da turma nas dimensões Afetiva, Educativa e Lúdico-desportiva, e o segundo onde se pretendia aprofundar as informações dos alunos sobre os seus dados pessoais, agregado familiar, percurso escolar, expectativas futuras e tempos livres.

Com base no questionário sobre as relações sócio-afetivas pude no final do primeiro período construir e apresentar em Conselho de Turma o Estudo Sociométrico da turma, onde cheguei a algumas conclusões que me permitiram delinear algumas estratégias a nível de planeamento das aulas. A apresentação deste estudo aos outros professores da turma e as suas conclusões foi um momento muito positivo de discussão de ideias e que lhes permitiu também ficar com algumas ideias para as suas aulas. As conclusões deste estudo tiveram implicações no meu planeamento e condução das aulas. A identificação de alunos-chave, por exemplo, na medida em que sendo muito bem aceites pelos colegas são reconhecidos pelos mesmos, podendo desempenhar papéis de liderança no decorrer das aulas, como por exemplo serem capitães de equipas, ou desempenharem papéis em que tenham de tomar decisões que afetem os outros, em que serão mais facilmente aceites, como por exemplo arbitragem de jogos ou formação de equipas. Outros resultados ao nível da integração dos alunos mais rejeitados socialmente ou na dimensão educativa tornaram possível delinear algumas estratégias para o decorrer das aulas de modo a melhorar o funcionamento da turma e do processo de ensino, corrigindo algumas falhas existentes ao nível das relações sociais dos alunos.

No caso de alunos mais excluídos na vertente afetiva, procurei variá-los frequentemente de grupos, para que possam desenvolver e melhorar as suas relações afetivas com todos os colegas da turma, tendo o cuidado de repreender os comportamentos socialmente negativos, como por exemplo as críticas ou comentários excessivos e os atritos que possam ter com os colegas, e reforçar positivamente e até fomentar as boas relações sociais e as atitudes sociais positivas para com os colegas, como a ajuda e o apoio aos mesmos. Por outro lado, ter a mesmas atitudes para com os colegas em relação a estas alunas, para que estas não se isolem e promover o desenvolvimento de boas relações.

No caso dos alunos mais excluídos na vertente lúdico-desportiva, procurei inseri-los em grupos com alunos que obtenham um grande nível de aceitação na dimensão lúdico-desportiva para que tenham de se empenhar para manter o nível e acompanhar os colegas, embora também vá variando, inserindo-os nos outros grupos para que tenham de liderar e se sintam motivados e empenhados nas tarefas para “puxar” pelos companheiros. Irei também com estes alunos ter uma atenção especial no reforço positivo do empenho e motivação para as tarefas, motivando-os a darem melhor e a serem mais interessados nas tarefas e cumprirem-nas na sua totalidade. Considero que este estudo e as estratégias que dele surgiram tiveram uma importância grande no desenvolvimento de um bom clima de aula, sendo uma ferramenta indispensável ao professor para poder dominar e melhorar continuamente esta dimensão da condução do ensino.

Em relação ao resto do estudo de turma, fui aconselhado pelos orientadores de escola e faculdade a completar o conjunto de informações que já tinha do segundo questionário aplicado com outros dois questionários, um referente à perceção da disciplina de Educação Física e o comportamento e gosto da turma pela disciplina, e o outro referente aos hábitos de vida. O conjunto destes três questionários permitiram-me fazer uma alargada caracterização da turma.

Em relação aos hábitos de vida dos alunos, conclui que no geral os alunos tem hábitos de vida saudáveis, sendo que as principais questões a trabalhar com eles relacionam-se com o consumo de bebidas alcoólicas e com a prática regular de exercício. Estas conclusões foram úteis para o segundo período em específico, onde o principal tema a ser trabalhado na área dos Conhecimentos eram os hábitos de vida saudáveis, e assim fiquei com uma ideia sobre quais os temas deveria incidir mais.

Na perspetiva dos alunos sobre a EF, fiquei muito satisfeito com as respostas e conclusões, onde os alunos evidenciaram que as aulas que consideram como sendo as mais corretas assemelham-se às minhas aulas, e de que uma forma geral a prestação e gosto dos alunos pelas aulas é positiva, à exceção do gosto pelas atividades, em que cerca de metade dos alunos não responderam gostar muito das atividades propostas, aspeto que pude vir a debater com eles e modificar ligeiramente as atividades dentro do possível de acordo a ir mais ao encontro dos seus gostos.

Para concluir, considero que este trabalho se tratou de uma mais-valia, pois confere ao professor mais instrumentos que lhe permitirão uma melhor intervenção junto dos alunos, e assim melhorar todos os processos inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Especificamente, o professor deve realizar este trabalho no início do ano, para poder alterar desde cedo alguns fatores do ensino aprendizagem de maneira a ir de encontro às necessidades reais dos seus alunos.

### **3.4.3 Ação de Integração com o Meio**

Nesta subárea, era pretendido que se realizasse o planeamento, implementação e avaliação de uma ação de animação socioeducativa envolvendo a participação ativa e conjunta da comunidade próxima e da comunidade escolar, de forma a desenvolver nos estagiários competências que lhes permitam compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade.

Esta ação consistiu numa manhã de atividade física, na Escola Secundária de Caneças, dirigida para os jovens residentes na instituição Obra da Imaculada Conceição e Santo António. Esta instituição acolhe crianças desfavorecidas, abandonadas ou vítimas de maus tratos. As crianças frequentam não apenas a escola primária, mas também a escola preparatória e a Escola Secundária de Caneças, conforme as capacidades de cada um. Pretendia-se, desta forma, proporcionar a estes jovens carenciados, a experiência de praticarem atividades físicas diferentes das que estão habituados na escola e/ou no seu dia-a-dia, devida à sua condição socioeconómica. Para além disso, foi nossa intenção mobilizar e aproveitar os recursos da escola, quer em termos de recursos materiais quer em termos de recursos humanos, recorrendo a colegas do Grupo de EF para colaborar nas atividades desenvolvidas, de forma a possibilitar a participação de um maior número de jovens da instituição, ampliar a ação com atividades de maior risco e a garantir a segurança dos participantes ao longo das mesmas.

A planificação desta ação não se revelou fácil, pois apesar de realizado o contacto e marcado o dia e a hora com os responsáveis da instituição, não sabíamos concretamente quantos participantes iríamos ter nem as suas idades, o que dificultava os aspetos organizativos e a escolha das atividades a realizar. Optámos assim por um modelo mais geral, de maneira a abarcar uma maior variedade de atividades que dessem para vários participantes em simultâneo, e que fosse flexível de maneira a poder ser facilmente alterado de acordo com as características da população que nos surgisse no dia da ação. No projeto da atividade optámos por funcionar com duas estações de cada vez, sendo que cada estação teria a duração de 30 minutos. No total a atividade seria composta por 4 estações de 30 minutos o que perfaz o total de 120 minutos planeados para a atividade. As atividades planeadas para cada estação foram uma estação com slide e escalada, uma de jogos desportivos coletivos, uma de gincanas e jogos tradicionais e uma de ginástica utilizando o minitrampolim e a barra fixa.

A atividade realizou-se na Escola Secundária de Caneças no dia 16 de Junho de 2012, tendo a duração de duas horas, das 10:00h às 12:00h. Quando os participantes chegaram mostraram-se muito tímidos, afirmando que não se queriam separar. Este fator, aliado ao reduzido número de participantes, apenas oito, levou-nos a optar por realizar em primeiro lugar as gincanas e jogos tradicionais com todos em simultâneo, para os por mais à vontade com a situação e mais descontraídos. Esta estratégia revelou-se eficaz, e decidimos depois disso que iríamos deixá-los experimentar mais livremente as estações de acordo com o seu agrado. Neste modelo, separámo-nos um para cada estação, eliminando a de ginástica por ser numa sala separada, e acrescentando uma de badminton a pedido das crianças. Este novo plano acabou por resultar, pois todos participaram em todas as estações de uma forma mais livre e lúdica.

Um dos pontos altos da atividade foi uma das crianças, que se deslocava em cadeira de rodas, querer realizar o slide. Esta tarefa não foi fácil, mas com a ajuda de todos conseguimos colocar-lhe o arnês e pô-la no slide, e foi possível que ela realizasse três vezes a descida, com uma enorme satisfação da sua parte e de todos os presentes, representando um grande momento de inclusão nas Atividades Físicas.

Tenho noção que, apesar de as alterações e planeamento terem tido um resultado positivo, este pode ter sido um feliz acaso, e que em situações futuras devo ter mais atenção em conhecer o melhor possível o público alvo destas ações, de maneira a poder realizar um planeamento mais adequado às suas necessidades e aspirações,

inclusivamente abranger no planeamento alternativas, aspeto em que falhámos no projeto desta ação.

#### 4. Conclusões

Neste capítulo pretende-se enunciar algumas conclusões da análise realizada ao longo do relatório, realizando um balanço e relacionando as áreas entre si no sentido de projetar e perspetivar as minhas aprendizagens para o meu futuro como professor de Educação Física. Agora mais do que nunca estou certo de que esta será a minha profissão no futuro, apesar de todas as dificuldades que se encontra em obter colocação, e mais grave ainda, as dificuldades que a disciplina de EF enfrenta neste momento com a sua afirmação como área disciplinar e a afirmação dos profissionais da sua área.

O ano de Estágio Pedagógico foi a conclusão do meu processo de Formação Inicial, composto por três anos de Licenciatura e dois de Mestrado. Foi neste ano que pude por em prática todos os conhecimentos adquiridos anteriormente, mas foi também neste último processo de formação onde desenvolvi mais competências em todas as áreas de formação anterior. Este ano foi sem dúvida o ano que mais contribuiu para a minha formação como professor de Educação Física, onde trabalhei mais e onde desenvolvi o maior número de ferramentas para me auxiliar em toda a minha possível carreira futura.

O estagiário deve ser capaz de interligar e perceber a conexão entre as quatro áreas do estágio. O desenvolvimento pessoal e profissional não deve ser linear e separado por áreas mas interligado, resultando numa harmonia em que todas as áreas contribuem para o desenvolvimento das outras na sua globalidade. A boa relação que estabeleci com os orientadores, os colegas de estágio e a comunidade escolar, em específico o GEF, em conjunto com uma visão holística do estágio, teve um profundo impacto no meu desenvolvimento ao longo do ano, tornando-o progressivo mas incisivo, adequado e assertivo, conseguindo cumprir e desenvolver as competências enumeradas no guia de estágio e realizar todas as tarefas requeridas deste estágio.

O trabalho desenvolvido na área um foi o qual dediquei mais esforços e empenho, pois foi a área a que atribui uma maior importância. Isto deve-se ao facto de considerar esta área como a que mais caracteriza o trabalho de um professor de EF, no sentido prático do planeamento, avaliação e condução de ensino. O trabalho desenvolvido com a turma do 12ºB foi muito gratificante, pois consegui desenvolver e concretizar os objetivos estabelecidos para a evolução dos alunos, com base na minha própria evolução. Foi também nesta área que senti um maior desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e capacidades, nomeadamente ao nível da avaliação formativa e da

condução de ensino, na gestão da aula e principalmente no feedback, tendo para isso contribuído muito as outras áreas.

O trabalho desenvolvido na área dois desenvolvido ao longo do ano permitiu-me melhorar a prestação na área dos conhecimentos da área um do estágio. O projeto de investigação na realidade de outras escolas e a criação de uma proposta de um currículo para esta área concedeu-me ferramentas para desenvolver na minha turma, e permitiu-me desenvolver uma das principais lacunas que apresentava da minha formação anterior, melhorando assim a minha prestação como professor. Por outro lado, a visita e observação de realidades noutras escolas e a análise dos seus planos plurianuais permitiu-me ter uma perspetiva mais alargada dos diferentes trabalhos realizados ao nível curricular nos GEF de várias escolas, o que me proporcionou uma visão mais crítica do trabalho desenvolvido na ESC.

A área três teve sempre uma ligação muito próxima com a área um, sendo para mim muito difícil perceber qual influenciou mais a outra. O transfer entre estas duas áreas potenciou o meu desenvolvimento ao longo do ano ao nível da condução de ensino e planeamento, especialmente nos aspetos organizativos e no aumento e variedade do feedback, mas também na minha confiança e motivação transmitida a lecionar. Também nesta área, a Ação de Educação para a saúde melhorou a minha relação com a comunidade escolar, o que foi, no meu ponto de vista, benéfico para um melhor desenvolvimento na escola em todos os sentidos, e permitiu-me o contacto direto com os órgãos administrativos da escola, que em conjunto com a caracterização da escola possibilitou-me ter uma visão global da gestão e cultura organizacional escolar e da importância dos seus documentos e órgãos reguladores, e dessa forma orientar melhor o meu trabalho para ir ao encontro das ideias, compromissos e objetivos da ESC.

Por fim, a área quatro teve um grande contributo para a minha formação em todas as outras áreas, mas principalmente a área um. Foi através do processo de acompanhamento da direção de turma que me pude aperceber de todos os processos que envolvem uma turma, e desenvolver capacidades para lidar e resolver estes processos no futuro, ficando mais preparado como professor e com uma maior visão do que são os problemas dos alunos fora das aulas. Isto, juntamente com o estudo de turma realizado, permitiu-me melhorar a minha prestação como professor, criando e ajustando estratégias com base nas conclusões obtidas para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Para além da realização de tarefas em todas as áreas e as ligações entre si, o apoio e orientação dados em cada uma das áreas contribuíram em grande escala para o desenvolvimento orientado no sentido certo. O apoio incondicional, o conhecimento pessoal e a capacidade de estar mais ou menos presente nos momentos certos do professor orientador de escola Luís Mateus foram fulcrais para que eu pudesse ter um desenvolvimento harmonioso nas quatro áreas. Também as intervenções mais espaçadas no tempo, mas sempre em momentos críticos do professor orientador da faculdade Acácio Gonçalves permitiram ter uma visão mais de fora e corrigir alguns aspetos mais críticos. A observação e os conselhos da professora Ana Rita Castro e do professor Luís Raposo na área três e quatro respetivamente tiveram também a sua contribuição para aumentar o meu leque de respostas e competências enquanto professor.

Em suma, o estágio pedagógico e todos os seus componentes assumiu-se como sendo o passo mais importante a todos os níveis da minha formação. Este relatório permitiu-me identificar todos os pontos positivos e negativos da minha formação, discriminando as áreas em que precisarei de me focar futuramente para melhorar cada vez mais a minha prestação como professor. Assim, posso perspetivar daqui o término de um ciclo, mas principalmente um ponto de partida e de base à formação profissional na área do ensino da Educação Física.

## 5. Bibliografia

- Breda, J. & Nunes, E. (s.d.). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Brito, C. (2007). *A Indisciplina Na Educação Física Escolar*. Tese de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná.
- Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J. & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Escola Secundária de Caneças (2011). *Critérios Específicos de Avaliação na disciplina de Educação Física*. Documento não publicado, Escola Secundária de Caneças, Caneças, Portugal.
- Escola Secundária de Caneças (2011). *Plano Anual de Actividades*. Documento não publicado, Escola Secundária de Caneças, Caneças, Portugal.
- Escola Secundária de Caneças (2010-2013). *Projecto Educativo de Escola*. Documento não publicado, Escola Secundária de Caneças, Caneças, Portugal.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19 (2), 21-50.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G. (2008). *Changing Assessment Practice – Process, Principles and Standards*. Assessment Reform Group.
- Guia de Estágio Pedagógico (2011). Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada, Portugal.
- Ferraz, O. L. & Marante, W. O. (2006). Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Motriz*, 12 (3), 201-216.

- Ferreira, V. & Rosado, A. (2003). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In Mesquita, I. & Rosado, A (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2003). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In Mesquita, I. & Rosado, A (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I. & Rosado, A. (2003). Melhorar a aprendizagem Optimizando a Instrução. In Mesquita, I. & Rosado, A (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial, *Boletim SPEF*, 26/27, 55-67.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competências? – Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Eds.), *Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 27-33). Lisboa: DEB.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3<sup>rd</sup> ed.). Mayfield Publishing Company.

## 6. Anexos

Os anexos encontram-se em formato digital organizados da seguinte forma:

- **Anexo A** – Planeamento
- **Anexo B** – Avaliação
- **Anexo C** – Investigação e Inovação Pedagógica
- **Anexo D** – Participação na Escola
- **Anexo E** – Relação com a Comunidade