



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos

Relatório elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor(a) Doutor(a) João Paulo Costa

Júri:

Presidente

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Vogais

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professora Doutora Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado de
Carvalho

Carlos Pedro Rocha Santos

2019



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, sob a supervisão de Professor Doutor João Paulo Costa e da Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado de Carvalho, no ano letivo de 2016/2017

Carlos Pedro Rocha Santos
2019

Resumo

Este relatório final tem como principal objetivo a análise e reflexão de todo o percurso realizado durante o estágio Pedagógico, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Motricidade Humana.

Deste modo, são apresentados os processos de aprendizagem realizados durante todo o percurso, designadamente a avaliação inicial, a conceção da intervenção, bem como algumas reflexões sobre as propostas e estratégias pedagógicas utilizadas, de acordo com as fragilidades e potencialidades dos alunos de uma turma de 8.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e ainda a avaliação dos resultados dos alunos e do plano anual de turma.

Assim, a principal finalidade formativa deste processo, é, de uma forma refletida e crítica, demonstrar todo o percurso realizado em todas as áreas de aprendizagem: 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).

Palavras-chave: Formação de Professores, Processo Ensino-Aprendizagem; Estágio Pedagógico; Educação Física; Competências; Estratégias; Princípios Orientadores.

Abstract

This final report has as a main objective the analysis and reflection of the whole course carried out during the Pedagogical stage, within the scope of the Masters in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education in the Faculty of Human Motricity.

In this way, all the learning processes carried out during the whole course are presented, namely the initial evaluation, the design of the intervention, as well as some reflections on the pedagogical proposals and strategies used, according to the weaknesses and potentialities of the students of a class of the 8th year of the 3rd Cycle of Basic Education (CEB) and also the evaluation of the results of the students and of the annual plan.

Thus, the main purpose of this process is, in a reflexive and critical way, to demonstrate the entire course in all areas of learning: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Innovation and Pedagogical Research (Area 2), Participation in the School (Area 3) and Relationship with the Community (Area 4).

Key Words: Teacher Training, Teaching-Learning Process; Pedagogical Internship; Physical Education (PE); Skills; Strategies; Guiding principles.

Lista de abreviaturas

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

CC – Conferência Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CP – Conselho Pedagógico

DT – Diretor de Turma

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EE – Encarregado de Educação

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introdução..... | 1 |
| 2. O Início | 3 |
| 2.1. A motivação necessária | 3 |
| 2.2. Um confronto de realidades | 3 |
| 2.3. As expectativas e o regresso das dúvidas | 4 |
| 3. Caracterização do contexto socioeducativo | 5 |
| 3.1. O meio local | 5 |
| 3.2. A escola | 5 |
| 3.2.1. Os espaços..... | 6 |
| 3.3. O grupo de Educação Física | 7 |
| 3.4. A turma | 8 |
| 3.4.1. Recolha e tratamento de dados | 8 |
| 3.4.2. Caracterização da turma..... | 9 |
| 3.4.3. Teste sociométrico..... | 10 |
| 3.4.4. Avaliação Inicial | 12 |
| 4. Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem | 16 |
| 4.1. Planeamento..... | 16 |
| 4.2. Princípios orientadores | 18 |
| 4.3. Estratégias globais..... | 22 |
| 4.4. Avaliação | 26 |
| 4.4.1. Avaliação diagnóstica ou inicial..... | 27 |
| 4.4.2. Avaliação formativa..... | 27 |
| 4.4.3. Avaliação Sumativa | 29 |
| 4.4.4. Avaliação do plano anual de turma | 29 |
| 5. Inovação e Investigação | 30 |
| 5.1. Observação entre pares..... | 30 |
| 6. Participação na escola..... | 33 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| 6.1. Direção de Turma | 33 |
| 6.1.1. Formação Cívica..... | 36 |
| 6.2. Desporto Escolar | 37 |
| 6.3. Torneio do Mata..... | 39 |
| 6.4. Torneio de Voleibol | 40 |
| 6.5. Apoio de Ginástica..... | 42 |
| 6.6. Apoio ao 1.º CEB | 43 |
| 7. Conclusão..... | 44 |
| 8. Referências Bibliográficas | 46 |
| 9. Anexos | 50 |
| Anexo A | 50 |
| Anexo B | 53 |
| Anexo C..... | 54 |
| Anexo D..... | 55 |
| Anexo E | 57 |
| Anexo F | 58 |

1. Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário a realização de um Relatório Final de Estágio. Este constitui-se como uma apreciação de todo o processo formativo, demonstrando de modo crítico o processo do professor enquanto membro integrante do processo de ensino-aprendizagem de uma turma.

Neste sentido, destaca-se e evidencia-se uma vertente sobretudo reflexiva, de modo a demonstrar toda a evolução e desenvolvimento pessoal e profissionais vividos durante a prática pedagógica.

Assim, este relatório encontra-se estruturado em seis capítulos que se consideram fundamentais para apresentar todo o percurso e justificar e fundamentar todas as escolhas realizadas neste caminho, que se revelou bastante desafiador.

No primeiro capítulo, denominado **O Início**, encontra-se uma breve explicação do início da entrada neste Mestrado e apresentam-se todas as dúvidas e expectativas sentidas e vividas numa fase bastante inicial do processo de intervenção pedagógica.

De seguida, no capítulo **Caracterização do Contexto Socioeducativo**, descreve-se o meio local, da escola e dos diferentes espaços, do grupo de Educação Física. Neste capítulo também se realiza a caracterização da turma e, por ser a mais importante e decisiva em todo o processo, considera-se necessário mencionar o modo como foi realizada a recolha e o tratamento de dados e os resultados da avaliação inicial.

No seguimento da avaliação inicial realizada é apresentado o capítulo a **Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem**.

Neste último, são apresentados os princípios orientadores e as estratégias globais que serviram de base ao planeamento de todas as atividades realizadas. Ainda é explícitada a análise dos objetivos gerais do estágio e a avaliação das aprendizagens dos alunos.

No quarto capítulo, **Inovação e Investigação**, aborda-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação num estudo acerca da observação entre pares.

No quinto capítulo, ***Participação na escola***, ilustra-se a participação noutras atividades que se mostraram relevantes para todo o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, são apresentadas as conclusões finais e feita uma reflexão global acerca de toda esta experiência.

2. O Início

2.1. A motivação necessária

O interesse e a motivação para o desporto sempre foram intrínsecas, sobretudo para o futebol. Assim sendo, tendo como ponto de partida este interesse, a Licenciatura em Treino Desportivo apresentou-se como sendo a melhor opção, em termos de perspetivação de um futuro profissional.

Esta decorreu sem grandes percalços e apresentou-se como sendo uma mais-valia, uma vez que permitiu a descoberta do fenómeno desportivo e a sua organização social, bem como de todos os princípios da metodologia de treino desportivo.

Concluída a Licenciatura em Treino Desportivo surgiu a oportunidade de intervir na formação de atletas com a entrada em duas equipas de futebol como treinador principal e adjunto.

À medida que o gosto ia crescendo, também a perceção de uma nova realidade se apresentava: muitas das crianças tinham grandes dificuldades em termos de coordenação-motora. Afinal, o que estariam as crianças a fazer para desenvolver todas as suas capacidades? Será que a prática desportiva fazia parte das suas vidas? O que será que os alunos aprendem na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física? Todas estas questões estavam por responder.

Apesar da obtenção do grau de Mestre nunca ter feito parte dos objetivos a atingir enquanto profissional, a curiosidade e o interesse em compreender mais sobre o desenvolvimento físico-motor das crianças foi-se tornando cada vez maior e, por isso, a entrada para o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentou-se como sendo a solução ideal para o conseguir.

2.2. Um confronto de realidades

A entrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário mostrou-se um pouco diferente daquela em que vivenciei na Licenciatura em Treino Desportivo.

Era todo um novo processo de aprendizagem, enquanto aluno e também enquanto formador de futebol. Novas aulas, novos conteúdos, novas formas de pensar e também de agir, novas técnicas e métodos de aprendizagem, novas metodologias, mas sobretudo novas questões para refletir e pensar, enfim, todo um novo caminho para

percorrer, mas sempre tendo em vista um único objetivo: aprender e melhorar enquanto futuro profissional e educador.

A Unidade Curricular Ensino da Educação Física I apresentou-se como a grande decisora neste processo. A observação de um contexto real, o visionamento da aplicação de estratégias e metodologias, o desenvolvimento físico-motor das crianças, o contacto com os alunos e a relação entre professor-aluno sem dúvida nenhuma de que foram a chave e o culminar de todas as incertezas que pudessem existir.

2.3. As expectativas e o regresso das dúvidas

Finalizado o primeiro ano, estava na altura de aplicar todo o conhecimento adquirido até ao momento. Finalmente, a chegada do estágio estava próxima.

As expectativas eram grandes, esperava-se que o estágio proporcionasse o desenvolvimento de todas as competências aprendidas na teoria, que permitisse colocar em prática aquilo que foi aprendido, que fosse o culminar de um enorme percurso.

Mas se por um lado o sentimento de ansiedade esteve presente, também novos medos e novas dúvidas estiveram ao encalce.

Todas as expectativas são colocadas em causa por todos os sentimentos de incerteza. É nesta fase que se coloca em perspetiva tudo aquilo de que se é capaz ou não de fazer.

Os pontos fortes de cada um tornam-se em fragilidades e em incertezas, de um momento para o outro. Tudo se torna em incerteza e dúvida. E os principais obstáculos são, sem dúvida, as fragilidades de cada um. As fragilidades podem apresentar-se como os maiores problemas, pois colocam em causa tudo aquilo em que somos bons, as fragilidades prevalecem sobre os pontos fortes.

Neste sentido, nesta fase, a dança e a ginástica apresentavam-se como sendo matérias impeditivas ao sucesso do estágio, uma vez que eram as principais fragilidades.

Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas com o apoio dos pares e com diversos momentos de reflexão que foram sendo realizados ao longo de todo o percurso, quer com professores e colegas, quer individualmente, e que, posteriormente foram compilados neste relatório. Assim, a elaboração deste relatório de estágio é fulcral, uma vez que é através dele que se demonstra toda a evolução, reflexão e crescimento concretizado.

3. Caracterização do contexto socioeducativo

3.1. O meio local

A escola onde decorreu o estágio pertence à recém-criada União de Freguesia de Carcavelos e Parede, pertencente ao concelho de Cascais e distrito de Lisboa. “As antigas Freguesias de Carcavelos e Parede, uniram-se após o ato eleitoral para a eleição dos órgãos autárquicos, conforme a Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro - Reorganização Administrativa do Território das Freguesias; Declaração de Retificação n.º 19/2013, de 28 de março; Lei n.º 56/2012, de 8 de novembro - Reorganização Administrativa de Lisboa.” (UF-CarcavelosParedede, 2017)

A União de Freguesias de Carcavelos e Parede tem uma área de 8,11 km² e, em 2011, apresentava cerca de 45007 habitantes.

Segundo o Projeto Educativo (2016-2017), o Agrupamento de Escolas de Carcavelos encontra-se situado num meio socioeconómico heterogéneo, cuja população trabalha maioritariamente no setor terciário.

3.2. A escola

A Escola Básica e Secundária de Carcavelos foi inaugurada em outubro de 1989, como forma de colmatar uma necessidade presente no concelho: integrar o público estudantil pós-25 abril (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015).

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, “em setembro de 2007 a Escola Secundária de Carcavelos passa a ser sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, passando a partir desse momento a não ser uma escola somente de 3.º Ciclo e Secundário mas também de 2.º Ciclo.” (2012-2015, p. 8).

Atualmente, o Agrupamento de Escolas de Carcavelos possui sete escolas agregadas à Escola Sede.

No ano lectivo 2016/2017, na EBSC estiveram matriculados 1877 alunos: 446 alunos no 2.º Ciclo, 693 alunos no 3.º Ciclo, 663 no Ensino Secundário e 75 alunos no Ensino Recorrente Noturno (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015).

Na escola, podemos verificar “uma grande diversidade de nacionalidades, o que lhe confere um estatuto de uma escola multicultural e integradora” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015, p.8).

No Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2016-2017) estão especificados três objetivos principais que o Agrupamento pretende, com a sua

filosofia, atingir: “Promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes domínios; Proporcionar oportunidade de autoconhecimento e contacto com diferentes realidades/ perspetivas, no sentido de formar cidadãos autónomos e responsáveis; Criar uma organização dinâmica, interativa e solidária, recorrendo a uma gestão eficiente de recursos humanos e materiais.” (p.10).

3.2.1. Os espaços

A escola dispunha de três espaços destinados à realização das aulas de Educação Física: o pavilhão, o ginásio e o campo exterior.

O pavilhão era subdividido em dois espaços, sendo o espaço do Pavilhão 1 (P1), delimitado pela metade do pavilhão mais perto da porta de entrada. A outra metade do pavilhão é designada por Pavilhão 2 (P2).

O espaço exterior também se encontrava subdividido em dois, sendo eles o Exterior 1 (E1) e o Exterior 2 (E2). O E1 era composto por um campo de basquetebol, e três campos de voleibol, sendo que um deles não tem postes nem rede. Já o E2 era delimitado por um campo de basquetebol, um campo de andebol e a pista de atletismo juntamente com a caixa de areia.

Quanto ao espaço do Ginásio (G), era um edifício primariamente designado para a prática de ginástica com equipamento e piso próprio para a sua prática. No entanto, outras matérias, como a dança ou o atletismo, e mais especificamente a disciplina de salto em altura, também podiam ser lecionadas nesse espaço.

Uma vez que os espaços devem ser rentabilizados da melhor forma, foi definido que seria realizado um roulement para que cada professor pudesse usufruir de um espaço próprio e adequar as suas aulas a esse mesmo espaço. A roulement era realizada a cada duas semanas, ou seja, de duas em duas semanas o professor alterava o espaço, tendo seis tempos de 45 minutos para lecionar as suas aulas em cada espaço.

O facto de os espaços estarem bem equipados com diversos materiais necessários à realização das diversas modalidades foi uma mais-valia, uma vez que era possível concretizar as atividades planeadas sem que houvesse qualquer constrangimento com o material.

Contudo, o facto do espaço exterior e do pavilhão estarem subdivididos em dois apresentou-se como uma dificuldade, pois existiam duas turmas em simultâneo em cada um desses espaços, dificultando a atenção dos alunos e o controlo do professor, tendo

de haver um esforço ainda maior para captar a atenção dos alunos para a realização dos exercícios e de fornecer feedback à distância.

O facto de haver roulement apresentou-se algo ambíguo. Se por um lado houve a possibilidade de dinamizar diferentes modalidades em diferentes espaços, por outro, condicionou o tempo em cada espaço. Por vezes sentiu-se a necessidade de prolongar uma modalidade num espaço específico, mas devido à roulement não foi possível. Também se apresentou como uma dificuldade, uma vez que era necessário adaptar as modalidades e também os materiais aos diferentes espaços, dificultando assim o trabalho do professor e o tempo disponível de preparação das atividades.

3.3. O grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) encontrava-se inserido no Departamento de Expressões e durante o ano letivo 2016/2017 foi composto por quinze professores e por cinco estagiários, dois pertencentes ao núcleo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) e três ao núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

A existência de dois núcleos de estágios provenientes de instituições diferentes foi bastante positivo, pois permitiu uma maior troca de ideias e de experiências, tornando a reflexão mais enriquecedora. Além disso, algumas tarefas de estágio, como, por exemplo, a investigação acerca da observação entre pares inerentes à área II (inovação e investigação) foram realizadas em conjunto, o que permitiu que estas fossem melhoradas, aprofundadas e realizadas com mais eficiência.

O GEF da EBSC foi um grupo bastante dinamizador, cooperativo e organizado, colaborando em diversas atividades propostas no Plano Anual de Atividades, tanto dentro como fora da escola. Para tratar de todas essas atividades o grupo reunia-se para o tratamento das mesmas. Também existiram reuniões para tratar de outros assuntos, dos quais as conferências curriculares que tinham como principal objetivo aferir processos de ensino para que o objetivo fosse comum e o desenvolvimento desse trabalho respeitasse as mesmas linhas traçadas pelo grupo.

Essas reuniões e conferências curriculares revelaram ser de extrema importância no trabalho desenvolvido por cada professor, pois o trabalho coletivo desenvolvido pelo GEF é uma condição fundamental no sucesso dos alunos através do desenvolvimento profissional contextualizado (Costa et al, 2013). O GEF apresenta ainda uma grande estabilidade e experiência na EBSC. Este aspeto leva a que exista facilidade em

cooperar com os diversos elementos que o constituem, bem como partilhar os conhecimentos de cada professor, o que teve uma grande importância na realização das atividades desenvolvidas e que serão caracterizadas posteriormente. Esta partilha de conhecimentos ajudou bastante, pois os professores demonstraram-se sempre disponíveis a ajudar tanto nas aulas como fora delas, disponibilizando documentos de apoio, oferecendo-se para conversarem e refletirem sobre as aulas, estratégias e intervenções e disponibilizando as suas aulas para que eu pudesse observá-las.

Existiu ainda a preocupação por parte dos professores em colmatar algumas lacunas nas matérias a abordar nas aulas, através de formações internas agendadas ao longo do ano. A dança, a observação nos jogos desportivos e coletivos e o atletismo foram assim as principais matérias a necessitarem de uma intervenção e formação mais específicas. Assim, os professores com elevado nível de conhecimento de um determinado conteúdo ajudariam os colegas que necessitassem de melhorar essa competência.

Portanto, o trabalho coletivo de todo o GEF foi um fator importante na integração dos professores estagiários e também no desenvolvimento de capacidades de professores e estagiários.

3.4. A turma

3.4.1. Recolha e tratamento de dados

Para se proceder à caracterização do grupo de alunos, foram recolhidos dados de fontes primárias e de fontes secundárias. De acordo com Sousa e Baptista (2011), os dados primários são as informações obtidas diretamente “através da conceção e aplicação de inquéritos, do planeamento e condução de entrevistas e através de estudos baseados na observação” (p. 71) e os dados secundários são aqueles que provêm de análise documental, ou seja, em que o investigador procede à recolha de dados trabalhados por terceiros. Assim, durante o estágio, utilizaram-se várias fontes de informação, tais como: conversas informais com a professora cooperante e aos alunos da turma, observação direta e participante na sala de aula e ainda a pesquisa documental de documentos oficiais do agrupamento e da escola, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e os processos individuais dos alunos. Também se aplicou o questionário “Ficha de Caracterização do aluno” (Anexo A) com o objetivo de se estudarem algumas das características dos alunos e do grupo.

A observação direta e participante na sala de aula permitiu o registo de notas de campo e a identificação de indicadores para a avaliação diagnóstica, utilizando-se como

fontes os documentos normativos do 3.º CEB, na disciplina de Educação Física. Desta forma, através de recolha sistemática de observações, a partir dos indicadores de avaliação, procedeu-se ao registo dos resultados da avaliação inicial, em grelhas, devidamente construídas para o efeito. De seguida, realizou-se o tratamento dos dados, com recurso à análise de conteúdo, tendo sido, posteriormente, construídos alguns gráficos sobre os resultados da avaliação inicial, de modo a facilitar a sua leitura e análise.

3.4.2. Caracterização da turma

A turma de 8.º ano do 3.º CEB era constituída por vinte e nove alunos, quinze do género feminino e catorze do género masculino.

Com a exceção de dois alunos, todos os restantes nasceram em 2003, existindo um nascido em 2004 e outro em 2002. Contudo, esta diferença de idades não influenciava as suas capacidades físico-motoras.

Todos os alunos, com exceção de um, mostraram interesse em ingressar no ensino superior, mostrando motivação para a aprendizagem e para o sucesso académico. Relativamente à profissão futura desejada pelos alunos as opções referidas foram variadas, sendo as mais enumeradas as relacionadas com a área da medicina, gestão e desporto.

O facto de alguns alunos quererem ingressar no ensino superior era um aspeto bastante positivo pois percebiam a importância das suas notas e como as mesmas podiam influenciar a sua entrada no ensino superior. Relativamente às opções foi muito positivo alguns alunos pretenderem seguir a vertente do desporto, tendo assim curiosidade em querer saber mais da disciplina.

Através da análise do questionário “Ficha de caracterização do aluno” e da ficha de anamnese presente no plataforma INOVAR (programa informático utilizado pela escola) detetou-se que cerca de metade da turma apresentava algum problema de saúde, ou seja, NEE, entre os quais, défice de atenção, hiperatividade, dislexia, asperger, asma e problemas visuais.

Assim, partindo do princípio defendido pela UNESCO (2013), o de uma Educação Intercultural, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm o direito a uma educação de qualidade e a existência de alunos com NEE implica uma reflexão sobre os métodos e estratégias pedagógicas adequadas à situação específica de cada um. Neste sentido e indo ao encontro de um dos objetivos previstos no Projeto Educativo, promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes

domínios, e de modo a que todos os alunos tivessem oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar foram implementadas medidas estratégicas e curriculares para os alunos que apresentavam NEE, adequadas a cada um mais especificamente.

Através do questionário “Ficha de caracterização do aluno” referido anteriormente foi possível constatar que uma grande percentagem (62%) dos alunos revelou praticar algum tipo de desporto, por vezes em contexto federado, fora do horário letivo. Desta forma, a turma apresentava um alto índice de motivação para a prática de exercício físico, mostrando-se bastante ativa e, por isso, a questão da assiduidade nunca foi um problema.

No entanto “a motivação muda de actividade para actividade” (Cratty, 1974; cit. in Pedagogia do Desporto, p.13), por isso é evidente a importância que a escolha da modalidade tem na motivação dos alunos para a aula em si. Se um adolescente comer todos os dias hambúrguer vai chegar um dia em que a sua motivação para comer esse mesmo hambúrguer vai diminuir. Querendo com isto dizer que a escolha da atividade tem também uma grande influência na motivação do aluno para a prática.

No entanto, no domínio da pontualidade demonstrou-se, no início do ano, ser um aspeto que mereceu atenção, tendo sido transmitido aos Encarregados de Educação, a falta de pontualidade dos seus educandos, o que fez com que a mesma fosse melhorando ao longo do ano.

O conhecimento destas informações tornou-se relevante pois permitiu conhecer e compreender melhor as capacidades físico-motoras de cada um e adequar e planear todo o trabalho a ser desenvolvido tendo em contas essas mesmas características.

3.4.3. Teste sociométrico

Numa turma é habitual haver pessoas com estilos de vida e vivências diferentes, provenientes de contextos familiares e sociais distintos. Partindo deste princípio, e sabendo que o Teste Sociométrico ajuda-nos a avaliar o grau de integração numa criança/jovem no grupo e a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se. (Northway & Weld, 1999) a aplicação deste teste teve como objetivo perceber, de forma detalhada, os contextos sociais, culturais e psicológicos de cada aluno da turma, ajudando-me a avaliar o grau de integração numa criança/jovem no grupo, a maneira como ela está a tentar integrar-se; a ver se a sua experiência social se está a realizar de um modo salutar ou não e, com base nestes dados, melhorar a minha intervenção pedagógica.

Neste sentido, considera-se que este teste foi uma mais-valia uma vez que permitiu ter uma noção melhor das relações intergrupais, que possibilitaram uma melhor perceção de alguns comportamentos e atitudes que decorreram durante as aulas. Numa fase posterior, de implementação de todo o plano, também serviu para a constituição de grupos de trabalho, de modo a manter a motivação para a prática de Educação Física.

Assim, o teste foi composto por três questões de natureza afetiva.

1. Com quem é que gostarias mais de estar nos intervalos?
2. Se tivesses de fazer um trabalho de grupo quem é que escolherias?
3. Quem escolherias para formar uma equipa contigo em Educação Física?

A estas questões os alunos apenas poderiam responder com três nomes, consoante a sua preferência, por ordem decrescente e é de salientar que o preenchimento foi realizado de forma individualizada.

Através dos dados obtidos foi possível verificar relações existentes entre os alunos e os subgrupos existentes dentro da turma.

Através da análise dos dados à primeira questão podemos verificar que houve uma maior preferência por quatro alunos e que se verificou uma divisão nas escolhas entre rapazes e raparigas, ou seja, as raparigas escolheram raparigas, e os rapazes escolherem rapazes. Dentro dos dois grupos foi possível verificar dois subgrupos em cada.

Relativamente às respostas obtidas à segunda pergunta, observou-se que existem duas alunas que foram as mais escolhidas. Também se verificou que quatro dos alunos não foram escolhidos por nenhum aluno nesta questão. Foi possível verificar, mais uma vez, uma divisão nas escolhas entre rapazes e raparigas.

Na terceira questão voltou-se a verificar que existem alguns alunos que são frequentemente escolhidos e que existem outros que não possuem qualquer voto. Foi ainda possível verificar a continuidade da existência de três subgrupos.

Através destes resultados foi possível verificar ainda que existiam alguns que em uma mais perguntas não foram seleccionados, o que é sempre um problema pois os mesmos necessitam de ser integrados na turma. Como tal, foi tida particular atenção aos mesmos nas aulas, de modo a não serem postos de parte, nem ignorados. Um dos cuidados tidos foi na realização de grupos em que esses mesmos alunos ou eram postos juntos de modo a tentar criar um “grupo” para se apoiarem, e noutras situações foram emparelhados com alunos mais capazes com o objetivo do aluno ajudar e interagir mais proximamente com o mesmo.

3.4.4. Avaliação Inicial

Numa primeira fase de contacto com os alunos, de modo a conhecer e compreender melhor os alunos na qual se desenvolverá toda a prática, torna-se fundamental realizar uma avaliação inicial. Nesta fase é, então, importante diagnosticar os alunos e perceber o nível em que os alunos se encontram para poder projetar a sua progressão.

Carvalho (1994) defende que

“o processo de avaliação inicial tem, assim, por objectivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, i.e, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na Educação Física.” (p.138)

Portanto, em grupo considerou-se fundamental realizar a avaliação inicial tendo em conta as matérias que compõem a área das Atividades Físicas e a área da Aptidão Física de cada um dos alunos. Deste modo, criaram-se grelhas de registo que mostram os resultados da avaliação inicial relativas a estas duas áreas.

A grelha referente às Atividades Físicas (Anexo B) foram criadas por mim tendo em conta os objetivos gerais e específicos que se devem atingir nas diferentes matérias previstas no Programa de Educação Física do Ensino Básico do 3.º Ciclo, no Perfil do aluno e no Plano Plurianual de EF do AEC: voleibol, futebol, basquetebol, andebol, badminton, dança, ginástica de aparelhos e de solo, atletismo e patinagem. Esta grelha está organizada pelas diferentes matérias acima mencionadas e em cada uma delas é discriminado o nível de especificação e domínio em que se os alunos se encontravam: Introdução (I), Elementar (E) e Avançado (A). Estes níveis foram atribuídos tendo em conta o especificado no Perfil do Aluno que refere as competências, a situação de avaliação e os indicadores de observação.

Com os resultados obtidos pude verificar que:

- No futebol existiam 17 alunos que se encontravam no nível de introdução e que 10 alunos não conseguiram atingir esse mesmo nível. Estes últimos, para alcançarem o nível I, necessitavam de melhorar a técnica individual com bola como o passe, receção, remate e condução de bola, e em questões táticas como a ocupação de espaço e movimentação após realizar passe. Além destes aspetos também se verificou uma necessidade de trabalhar a defesa individual, por falta de motivação por parte de alguns alunos na realização da modalidade em questão, principalmente pelo género feminino.

Neste sentido, sentiu-se necessidade de se realizarem exercícios de técnica individual e exercícios competitivos e motivadores de modo a que todos os alunos consigam desenvolver esses gestos técnicos e táticos.

- No basquetebol a maior dificuldade sentida pelos alunos foi a defesa, a desmarcação, a receção de bola e o posicionamento no campo. Estas dificuldades poderão ter derivado do facto de no ano transato ter sido uma das matérias menos abordadas, de acordo com o feedback dado pela professora numa reunião pós aula, referindo que é uma modalidade com características e movimentações específicas que somente a partir do 8.º ano se começa a abordar com mais ênfase. Contudo, com a avaliação inicial, verificou-se que 19 alunos se encontravam no nível introdução e os restantes não conseguiram atingir esse primeiro nível.

- No voleibol verificou-se um maior número de alunos, treze, a não conseguirem atingir o nível introdutório constituindo assim uma matéria prioritária. As maiores dificuldades centravam-se nos gestos técnicos de toque de dedos e manchete e no serviço por baixo. Por isto, os exercícios tiveram que ser simples, de questão técnica e de início da modalidade.

- No andebol, as dificuldades focavam-se essencialmente no remate em salto e na atitude defensiva. Quanto ao remate em salto tratava-se de uma questão técnica de salto e de controlo motor do movimento, enquanto na atitude defensiva se tratava de uma questão de empenho e preparação física. Nove alunos mostraram não ser capazes de atingir o nível de introdução.

- Na ginástica de solo foi a matéria onde se revelaram maiores dificuldades, existindo 16 alunos a não cumprirem corretamente todos os elementos para o sucesso, o que fez com que fosse uma matéria prioritária que a ser abordada na segunda etapa. As maiores dificuldades prendiam-se com a execução das cambalhotas atrás de pernas unidas e fletidas; afastadas e em extensão, na roda e na passagem por pino. Para abordar esta matéria foram realizadas estações onde os alunos puderam trabalhar o que realizavam incorretamente de modo a evoluírem. O professor passava por todos os espaços de modo a conseguir ajudar todos os alunos que necessitassem.

- Na ginástica de aparelhos também se verificou um elevado número de alunos, 12, a não ser capaz de atingir o nível de introdução. As dificuldades dos alunos centraram-se no salto entre mãos no boque e no salto com meia pirueta e o salto engrupado no mini trampolim. Os saltos no mini trampolim verificavam-se mal efetuados principalmente por questões de concentração, verificando-se, assim uma maior necessidade de intervir no salto entre mãos no boque.

- No atletismo consideraram-se as diferentes disciplinas como o salto em altura, a corrida de estafetas, velocidade e barreiras. As dificuldades demonstradas foram na corrida de estafetas sobretudo na receção do testemunho em movimento, e na corrida de velocidade em acelerar até á velocidade máxima sem desaceleração.

- No badminton, a matéria com maior êxito, todos os alunos demonstraram atingir o nível introdutório. Neste sentido, os alunos trabalharam para atingir o nível elementar.

- Na dança, havia bastante insucesso, existindo 14 alunos a não atingirem o nível introdutório. As maiores dificuldades demonstradas pelos alunos foram na execução dos passos com correção técnica e em sincronia com a música.

- Na matéria de patinagem verificou-se também ser umas das matérias com maior êxito por parte dos alunos. Nesta matéria, existiam quatro alunos que atingiam o nível elementar e, por isso, puderam ajudar os cinco alunos que não conseguiam atingir o nível de introdução. As maiores dificuldades sentiam-se no deslize que é o gesto essencial para realizar os restantes movimentos.

As matérias prioritárias foram ginástica de solo e ginástica de aparelhos. Basquetebol, Futebol e Andebol que ficaram definidas na primeira CC.

Para a análise da Aptidão Física foi aplicado os testes do FitEscola (Anexo C) nos alunos. Como referido no Eurofit-manual (1990), A Educação Física é uma das raras disciplinas escolares praticadas por todas as crianças, e a aptidão física é uma componente importante da saúde e da educação física.

“A aptidão física refere-se a um conjunto de atributos que decorrem da interacção do património genético com os hábitos de exercício. Melhores indicadores de aptidão física resultam no aumento do desempenho físico” (FITescola, 2017) Os testes FitEscola identificam diferentes componentes composição corporal, aptidão aeróbia e aptidão muscular.

“A aplicação na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física, de programas de intervenção ao nível da Atividade Física e da aptidão física podem constituir um importante e válido contributo no sentido de fomentar a prática de atividade física e combater o sedentarismo.” (Palma, 2004, p. 3)

Os dados extraídos foram depois convertidos para uma grelha de registo.

Para se analisar a composição corporal dos alunos foi necessário extrair dados relativamente à idade, ao peso e à altura dos alunos para se poder calcular o Índice de Massa Corporal (IMC). Também foi medido o perímetro da cintura de todos os alunos. No recolher dos dados da composição corporal somente um aluno demonstrou algum desconforto na obtenção dos dados relativamente ao primeiro período, no entanto, foi

feito um “acordo” com o mesmo, e os dados foram recolhidos após os restantes alunos saírem da aula.

Para se verificar a aptidão aeróbia apresentam-se os resultados obtidos nos testes do vaivém.

Relativamente à aptidão muscular verificam-se os dados obtidos no teste de abdominais, flexões de braços, flexibilidade de ombros, impulsão vertical e horizontal, e senta e alcança.

A prática regular de atividade física é atualmente considerada uma das mais importantes e menos dispendiosas estratégias comportamentais para promover a saúde pública e o bem-estar global (WHO, 2003).

Malina (1994) defende que, durante a juventude, a atividade física exerce uma influência favorável na maturação biológica e aptidão física dos jovens. Contudo, Telama, Naul, Nupponen, Rychtecky e Vuolle (2002) acrescentam ainda que a atividade física também promove o desenvolvimento pessoal e social e que a probabilidade de um jovem ativo vir a ser um adulto ativo é maior.

Apesar do cálculo do IMC não contar para a classificação é importante o conhecimento dos resultados, tal como referido pelo Eurofit-manual (1990), a medição da aptidão física pode ajudar a criança a adotar uma atitude positiva para com o seu corpo, tomando consciência da sua condição física e assim manter ou melhorar a mesma.

O teste de IMC é estabelecido através de uma relação entre a altura e o peso para avaliar a composição corporal com o objetivo de determinar se o peso está adequado à estatura. Após calcular o IMC verificou-se que existiam oito alunos fora Zona Saudável de Atividade Física (ZSAF). Sendo três deles abaixo dos valores definidos e cinco acima desse mesmo valor.

O teste de perímetro da cintura relaciona a gordura abdominal com a gordura corporal total. Um valor elevado pode representar um fator de risco de doenças cardiometabólicas e respiratórias. (FITescola, 2017) Neste teste, existiram quatro alunos que se encontravam fora da ZSAF, sendo três deles do género feminino.

Para se analisar a aptidão aeróbia, realizou-se o teste vaivém. Neste teste existiram cinco alunos que não conseguiram cumprir os percursos necessários para estar dentro da ZSAF. Estes cinco alunos necessitaram de trabalhar no decorrer das aulas para atingir o objetivo ainda na segunda etapa. Existiram muitos alunos que superaram as expectativas realizando não só o mínimo mas sim o máximo que conseguiam.

A aptidão muscular foi avaliada através de seis testes: abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal e vertical, flexibilidade de ombros e membros inferiores (senta e alcança).

No teste dos abdominais, das flexões, da impulsão horizontal e vertical verificou-se que quase toda a turma se encontrava dentro da ZSAF.

No teste de flexibilidade de ombros existiram seis alunos a estarem abaixo dos valores definidos para a ZSAF, sendo quatro deles do género masculino.

No teste de flexibilidade dos membros inferiores verificou-se que muitos alunos se encontravam abaixo dos valores definidos para a ZSAF.

Embora a turma se mostrasse motivada e empenhada, muitas vezes, o comportamento de alguns elementos prejudicou o bom funcionamento da aula e também a atenção e concentração dos colegas, portanto, o meu papel mostrou-se fundamental para controlar estas situações. Neste sentido, optou-se por uma abordagem mais compreensiva, de forma a haver conversas que levassem os alunos a refletir sobre as suas ações e a compreenderem o facto de se estarem a prejudicar, como também se optou por fornecer um feedback regular e mais específico, “um feedback frequente, específico e, globalmente, aprovador bem como o elogio regular em torno da realização das instruções propostas, determinam maiores níveis de responsabilização dos praticantes” (Mesquita, 2004; cit. in Rosado & Ferreira, 2009, p. 5). Estas conversas individuais, em alguns casos, demonstraram-se muito positivas e esclarecedoras, uma vez que ao longo do tempo se verificou alterações positivas nos comportamentos dos alunos.

4. Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem

4.1. Planeamento

A análise dos dados de caracterização do grupo de alunos e do contexto socioeducativo permitiu identificar um conjunto de potencialidades, que puderam ser reconvertidas em aprendizagens mais consistentes e de melhor qualidade, bem como um conjunto de fragilidades, que através de uma planificação eficaz e promotora de atividades significativas tentaram ser minimizadas ou até superadas nas etapas seguintes.

O planeamento foi uma das áreas onde surgiu mais dificuldade principalmente na execução dos documentos e de acordo com (Inácio et al, 2014) existe falta de documentos que orientem os estagiários. Além disso o planeamento é uma dificuldade dos estagiários de educação física durante o seu ano de estágio (Teixeira & Onofre, 2009).

Sousa (1991), citado por Gomes (2004), refere que o planeamento pode ser caracterizado como uma forma de prever, organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando ser um instrumento didático-metodológico facilitador na tomada de decisões do professor e no cumprimento dos objetivos propostos. Deste modo, o processo de ensino é orientado de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010).

Contudo, “todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino...” (Bento, 2003, p.7), portanto, a planificação foi elaborada também tendo em conta os objetivos específicos preconizados no Programa de Educação Física do 3.º CEB e o Perfil do Aluno da EBSC.

Deste modo, é essencial fazer um planeamento que nos oriente durante o ano letivo do que pretendemos fazer e como vamos fazer. Para tal é feito o Plano Anual de Turma (PAT) que segundo Bento (2003), “é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (p. 59). Tendo em conta o Programa Nacional de Educação Física (2001) a criação de um esboço do plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, para facilitar a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Com isto em mente foi construído o PAT considerando a avaliação inicial como base para todo esse processo de planeamento, dividindo o mesmo em etapas todavia, há que ter consciência de que um planeamento pode ser sempre alterado, uma vez que o contexto real em que decorre o ensino está em constante mudança.

De referir que cada etapa tem uma duração variável em função dos objetivos e dos espaços.

A criação destes documentos orientadores de toda a prática de ensino exigiu um grande esforço, uma vez que que necessitei de tomar decisões importantes sobre determinados aspetos. Durante todo o processo de leccionação o PAT teve que ser muitas vezes ajustado devido à má experiência inicial na realização do mesmo, levando por vezes numa confusão pessoal com o pretendido inicialmente. Apesar de ter sido a etapa onde tive mais dificuldades foi essencial o apoio do professor orientador da

faculdade para perceber e clarificar todo o processo de construção de um planeamento, levando a uma melhor realização dos documentos numa fase final do ano letivo.

4.2. Princípios orientadores

A escola é uma instituição estruturante da sociedade, por isso devem ser criadas condições para que os alunos consigam desenvolver e potenciar as suas capacidades e competências. O professor possui, assim, um papel estruturante, pois os seus princípios orientadores e a escolha dos exercícios terão influência nas aprendizagens dos alunos, uma vez que estes “constituem o elemento mediador entre o ensino (professor) e a aprendizagem (aluno)” (Quina, 2009, p. 35).

Existe um grande leque de matérias que integram o programa de Educação Física e, portanto, existe ainda um maior número de exercícios que o professor pode escolher ou construir. Contudo, esta seleção ou criação não deve ser feita de ânimo leve, deve ser sempre pensada, refletida e planeada.

Neste sentido, e de acordo com Piéron (1999), assume-se de extrema importância que o professor tenha em conta cinco princípios fundamentais na escolha dos exercícios: Princípio da vinculação dos exercícios aos objetivos programáticos; Princípio da adequação dos níveis de complexidade dos exercícios aos alunos; Princípio da especificidade; Princípio da abordagem integrada dos diferentes fatores do rendimento desportivo; Princípio da intensidade elevada do esforço.

Assim, toda a escolha dos exercícios a implementar teve em conta estes princípios, contudo importa especificar cada um deles.

O princípio da vinculação dos exercícios aos objetivos programáticos preconiza que o professor deve criar exercícios que vão ao encontro e contribuam de forma clara para alcançar os objetivos delineados nos documentos orientadores preconizados pelo Ministério da Educação, os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Portanto, durante a prática letiva foi o usado o Programa de Educação Física do 3.º CEB para definir os objetivos dos exercícios na qual decorreu a intervenção na turma de 8.º ano anteriormente caracterizada. Ainda se utilizou o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do 1.º CEB para se planificarem os exercícios realizados nos apoios ao 1.º Ciclo, que serão caracterizados no capítulo “Participação na Escola”.

Segundo o princípio da adequação dos níveis de complexidade dos exercícios aos alunos, devem ser criadas atividades e exercícios que coloquem algum desafio ao aluno, ou seja, com um certo grau de dificuldade, para que os alunos consigam superar-se a si mesmos. Apesar de ser necessário algum nível de dificuldade e complexidade, o

professor deve ter aqui um papel bastante preponderante, uma vez que a tarefa não se pode apresentar com um elevado nível de dificuldade, nem com um baixo nível de facilidade. Se a tarefa se apresentar muito difícil, o aluno pode apresentar muitas frustrações por estar num nível muito abaixo daquilo que é pedido e assim mostrar desinteresse e desmotivação face à tarefa e à aula. Porém, as tarefas demasiado fáceis também provocam desmotivação e falta de interesse. Assim, houve a necessidade de ajustar sistematicamente o nível de complexidade das tarefas e fazê-lo sempre de forma progressiva, de forma a verificar evolução nos alunos. Contudo, nem sempre foi fácil, uma vez que a divisão da turma se demonstrou, em algumas tarefas, uma tarefa árdua, pois, por vezes, havia um aluno ou outro que se encontrava num nível de transição, sendo mais difícil a gestão e a adequação dos exercícios aos alunos. Sempre que acontecia tentei sempre colocar o aluno no nível a cima para que conseguisse demonstrar o que tinha aprendido e se estava perto do nível dos restantes alunos.

As aulas também foram planeadas e realizadas tendo em conta o princípio da especificidade. Neste sentido, procurei que nas minhas aulas os alunos passassem a maior parte do tempo a exercitar-se em situações de aprendizagens globais com uma grande carga lúdica e competitiva realizando exercícios de aplicação e de competição. Este foi um princípio que foi muito tido em conta principalmente na parte inicial da aula, havendo primordialmente um exercício de aquecimento ligado à modalidade onde existia um maior foco. Por exemplo, para o basquetebol existia um aquecimento de lançamento na passada com passe, receção e deslocamento após o passe. Tudo isto objetivos que se pretendiam atingir nos exercícios seguintes.

Para alcançar o princípio da abordagem integrada dos diferentes fatores de rendimento desportivo, tive de criar exercícios que fossem favoráveis ao desenvolvimento de fatores de natureza técnico-tática, fatores de natureza física e fatores de natureza psicológica, de forma integrada.

De modo a seguir o princípio da intensidade elevada do esforço, procurei que todas as aulas de Educação Física fossem muito movimentadas e o esforço necessário à realização dos exercícios fosse continuado, para que a intensidade na aula de Educação física fosse progressiva e ascendente, alcançando e mantendo um patamar elevado durante a maior parte do tempo de aula e decrescendo progressivamente na parte final da mesma. Todavia, também houve aqui uma preocupação em alternar os esforços, ou seja, tive de intercalar os esforços intensos com os esforços menos intensos, de forma a assegurar as limitações físicas dos alunos.

Tal como se pode verificar, a escolha dos exercícios envolveu um processo bastante complexo e, portanto, aquando da escolha dos mesmos surgiram algumas dificuldades. Essas dificuldades prenderam-se sobretudo pelo facto de haver uma necessidade de conhecer muito bem os alunos a nível motor, cognitivo e sócio afetivo e de, ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem, ter de haver um constante ajuste dos exercícios tendo em conta essas mesmas características.

O facto de a turma ser composta por 29 alunos também se revelou uma dificuldade, uma vez que não se podia propor um só exercício para a turma toda, mas também se tornava bastante difícil, senão impossível, fazer corresponder a cada aluno um nível diferente de atividade. Neste sentido, foi necessário encontrar um meio-termo, ou seja, uma solução satisfatória, sendo assim necessária a criação de grupos constituídos em função de características comuns

É inevitável pensar em exercícios sem pensar na forma de organizar a atividade dos alunos nas aulas. Assim, para além de pensar e refletir acerca do tipo de exercício a realizar, tive também de planificar e pensar nas formas organizacionais do grupo/ turma.

Esta gestão apresentou-se um pouco mais fácil, devido à formação e experiência vividas anteriormente enquanto treinador de futebol, sendo que estas decisões se apresentaram como um processo mais intuitivo. Contudo, tal como Piéron (1999) defende, uma falta de organização gera perdas de tempo. Tempo esse que pode e deve ser aproveitado para a exercitação e, por conseguinte, para a aprendizagem da matéria de ensino.

Neste sentido, consoante o objetivo pretendido, foram usados diferentes tipos de organização das aulas, tendo sempre em consideração que se deviam seguir três pilares: economizar tempo, garantir a segurança e facilitar o controlo dos alunos.

Desta forma, no início da aula, nos momentos de aquecimento, optei sobretudo por uma organização massiva, de vagas e de percurso. A organização massiva apresentou como principal vantagem o facto de permitir elevados tempos de empenhamento motor. A organização de vagas foi a mais implementada nos momentos de aquecimento, uma vez que me permitia um bom controlo da turma e promovia um momento de prática bastante intenso para os alunos. A organização por percurso ajudou a promover uma grande diversidade de exercícios num curto espaço de tempo.

Nos momentos seguidos ao aquecimento, optei sobretudo por uma organização em circuito e por áreas, uma vez que estas organizações permitiam que os alunos estivessem mais tempo em atividade física, realizassem diversos tipos de exercícios adequados aos objetivos que se pretendiam alcançar e que motivassem os alunos, uma

vez que os exercícios eram diversificados e dinâmicos. Contudo, estas organizações trouxeram alguns constrangimentos: foi mais difícil manter o controlo dos alunos, dar feedback aos alunos devido à distância e posicionar-me corretamente evitando estar de costas para qualquer das estações.

A organização por circuito foi a elegida para o desenvolvimento das aulas de ginástica, no ginásio, uma vez que: a) não exigia muitos momentos de montagem de material, b) apenas necessitava de uma explicação/ demonstração à turma daquilo que era pretendido realizar, c) permitia um apoio individualizado por parte do professor, e d) conseqüentemente melhores oportunidades para aquisição e aperfeiçoamento das habilidades por parte dos alunos. Nas restantes matérias, optei sobretudo por uma organização por áreas e nessas áreas, por vezes, utilizei um dos outros tipos de organização mencionados anteriormente, consoante aquilo que era pretendido. Deste modo, cada aluno podia desenvolver os conteúdos que menos dominava.

Embora se tenha privilegiado estes tipos de organização, é importante realçar que diferenciação pedagógica foi parte integrante das minhas aulas, uma vez que os alunos não eram todos iguais e que os níveis de aprendizagem não eram os mesmos, portanto, foram sendo realizadas adaptações tendo em conta as capacidades dos alunos.

Segundo Grave-Resendes e Soares (2002)

“Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.” (p. 14)

Portanto, procurei privilegiar a diferenciação pedagógica em sala de aula e adequar as atividades propostas ao nível de desempenho de cada aluno, proporcionando mais tempo de atividade e encontrando estratégias adequadas que melhor tiram partido das características de cada turma. Para tal, no início das aulas, era afixada uma folha com os grupos, as situações de aprendizagem por grupo, de acordo com as estações.

Assim, acredito que estas estratégias obtêm melhores índices de empenhamento motor dos alunos e promovem o gosto pela prática desportiva e estilos de vida ativos e saudáveis.

Partindo deste princípio, Carreiro da Costa (1998) defende, assim, que os professores mais eficazes são aqueles que repartem o tempo de aula de modo a criar um

contexto de ensino que proporcione mais tempo de empenhamento e exercitação nas tarefas de aprendizagem.

Embora tenha utilizado diferentes formas de organização, é importante ressaltar que o meu papel como professor, uma vez mais, é de extrema importância e em qualquer uma delas, tive que ser capaz de ter uma visão global de toda a turma e de acompanhar de perto todos os alunos, dando-lhes feedback constante, de modo a evitar erros. Para este processo, também foi fundamental a existência das reuniões pós aulas realizadas com a professora orientadora da escola, pois eram feitas reflexões sobre as aulas e aspectos a melhorar e a manter.

4.3. Estratégias globais

Após a construção de uma planificação eficaz, o professor necessita de pensar e refletir acerca das estratégias a utilizar. Esta fase é caracterizada como sendo o momento fulcral do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, de acordo com Bento (2003), o que acontece nas aulas influencia diretamente os resultados obtidos pelos alunos.

Nesse caso, é primordial falar acerca de alguns fatores, considerados por Piéron (1999) os principais a nível da eficácia pedagógica: tempo de empenhamento motor, instrução, organização, disciplina e clima relacional.

Qualquer aluno necessita, em qualquer contexto de aprendizagem, de tempo para aprender. Só assim é possível que exista aprendizagem. Assim sendo, o tempo em Educação Física deve ser muito bem gerido, uma vez que os alunos apenas dispõem, no seu horário escolar, de um tempo determinado, mais especificamente, uma aula de 45 minutos e uma aula de 90 minutos por semana no contexto da EBSC.

No entanto, a logística de início de uma aula de Educação Física implica que os alunos troquem de roupa nos balneários e se desloquem para o local da aula. Assim, sendo, o tempo útil de aula torna-se mais curto e, por isso, o professor deve gerir bem esta parte, tentando ao máximo maximizar o tempo de prática. Deste modo, o tempo de empenhamento motor, ou seja, o tempo que os alunos estão a realizar as tarefas, vai ficando cada vez mais reduzido, denominando-se de afunilamento do tempo programa.

De acordo com Metzler (1979) é necessário reduzir o efeito de afunilamento do tempo, através da optimização do tempo disponível para a prática, do tempo na tarefa e do tempo potencial de aprendizagem.

Assim, de seguida, apresentam-se algumas estratégias que se consideraram importantes implementar no decorrer das aulas de modo a maximizar todos os momentos de prática.

O tempo útil da aula, que se caracteriza por ser a diferença entre o tempo programa e o tempo de aula, começava e terminava com a minha indicação, decorrendo da implementação de condições para começar e terminar à hora definida. Assim, para além de ter em conta algumas políticas adotadas pela escola houve também a necessidade de gerir o tempo com os alunos antes de iniciar qualquer aula.

Neste sentido, para além de procurar cativar o interesse dos alunos pelas atividades da aula, foi combinada a presença dos alunos numa determinada hora e utilizados esquemas de controlo das presenças rápidos e eficazes.

Para aumentar o tempo disponível para a prática, ou seja, a diferença entre tempo útil e tempo em que os alunos estão em prática, decorrendo da soma dos tempos de informação, organização, e transição, foi necessário organizar, antes do início das aulas, todas as condições materiais de prática, manter, sobretudo entre unidades de ensino, a mesma estrutura organizativa de aula para aula, manter os grupos de trabalho, ser breve nos momentos de organização e instrução, treinar as regras e as rotinas de funcionamento para que a transição de atividade fosse rápida.

Para potenciar ao máximo o tempo de empenhamento motor, ou seja, o tempo efetivamente em prática, de onde se retiram tempos de espera para realizar o exercício, procurei escolher exercícios motivantes e significativos, definir rotinas e regras de funcionamento das aulas, avaliar e controlar regularmente o nível de participação dos alunos, relançar a atividade quando necessário, dar feedbacks constantes e estimular o empenho dos alunos, encorajar e elogiar os alunos pelo esforço demonstrado.

Através de algumas estratégias anteriormente mencionadas, é possível verificar que a instrução se mostra como um fator determinante às aprendizagens dos alunos, por isso, importa retratar aqui essa mesma importância.

Através da instrução, o professor consegue transmitir ao aluno informações sobre a atividade e segundo Quina (2009) os comportamentos de instrução do professor de Educação Física visam simultaneamente três coisas: fornecer informações sobre “o que e o como fazer”; justificar/fundamentar a prática; manter elevados os níveis de motivação dos alunos. Assim, de acordo com Rosado e Mesquita (2009, p.69) “a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino”.

Contudo, Siedentop (1998) e Carreiro da Costa e Onofre (1994) ressaltam que é necessário que os períodos de transmissão de informação evitem ser exposições demasiado longas e que o discurso deve ser claro e objetivo. Assim, e de acordo com Pièron (1999) o tempo gasto em tarefas de gestão deve ser reduzido ao máximo, de forma a maximizar o tempo em atividade motora.

Desta forma, a instrução revela-se como sendo um processo complexo e, por isso, realizá-las não foi fácil, uma vez que não podia gastar muito tempo com a explicação, mas, por outro, tinha de garantir que os alunos conseguiram compreender o que necessitavam de fazer, o porquê de o terem de fazer e como o fazer. Assim, toda a instrução utilizada nas aulas passou a ser previamente preparada e planeada de modo a que os alunos entendessem e colocassem em prática tudo o que lhes era solicitado. Adequiei a minha linguagem verbal à dos alunos, procurando sempre reduzir ao máximo o tempo de instrução focando-me essencialmente em pontos-chaves e utilizando a terminologia correta de todos os conteúdos específicos, para que os alunos se fossem apropriando dessa mesma terminologia.

Rosado e Mesquita (2009) mencionam que a capacidade de comunicar se apresenta como um fator determinante da eficácia do professor no ensino da educação física e, que, por isso, a instrução está diretamente relacionada com a comunicação estabelecida entre o professor e o aluno, razão pela qual o cuidado com a forma com que se transmite a informação vai influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Quando falamos de comunicação torna-se imprescindível falar de feedback e do impacto que este tem para o desenvolvimento dos alunos, pois o processo de ensino/aprendizagem é interativo e professores e alunos estão em comunicação permanente.

Portanto, no decorrer das aulas, procurei fornecer, com frequência, variados feedbacks ou informações acerca da forma como os alunos executavam ou deviam executar os exercícios, com o objetivo de os ajudar a repetir comportamentos motores corretos e a eliminar os incorretos.

Deste modo, acredito que a eficácia nas aulas de Educação Física se prende, sobretudo, com a emissão frequente de feedback, tendo como principal objetivo corrigir e motivar os atletas.

Faz sentido, então que, o feedback seja frequente, específico e, globalmente, aprovador de forma a determinar maiores níveis de responsabilização dos praticantes (Mesquita, 2004), uma vez que Arques (2009) afirma que “a clareza da informação

emitida e a emissão de feedbacks são variáveis preditoras da ocorrência de sucesso nas aprendizagens” (p.9).

Siedentop (1998) define a organização, uma das dimensões da ação pedagógica, como o conjunto das ações do professor relacionadas com a gestão do tempo, dos grupos, dos espaços e dos materiais.

O nível de organização e controlo que o professor tem das sessões é um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos alunos e por isso este deve ser bastante pensado de modo a ser eficaz e a garantir o máximo de tempo de prática.

Para que isso fosse possível procurei promover a autonomia dos alunos nas rotinas organizativas da aula, familiarizar os alunos com os espaços e materiais a utilizar e familiarizar os alunos com as estruturas organizativas gerais. Neste sentido, defini e ensinei as rotinas, defini regras de funcionamento da aula, fui rápido e eficaz na distribuição e arrumação do material manipulável, fui rápido na colocação e arrumação do material transportável e procurei perder pouco tempo com a formação de grupos, afixando uma folha que continha previamente os grupos definidos e as situações de aprendizagem.

Penso que todas estas estratégias visaram uma melhoria na qualidade de gestão do tempo, dos espaços e dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas, tendo sido em consideração durante todo o meu processo de intervenção.

O conhecimento das características de participação dos alunos nas atividades facilitou também a tomada de decisões e, por isso, apresentou-se bastante útil para a organização e para o controlo da turma.

Foi importante também mostrar-me atento aos diferentes tipos de participação e comportamentos dos alunos de modo a poder prever e controlar os comportamentos indesejados. Contudo, de modo a evitar comportamentos indesejáveis tornou-se fundamental refletir e pensar em estratégias que potenciassem um bom comportamento.

Para que isso acontecesse foi necessário estabelecer e criar um bom clima relacional. Foi fundamental a existência de uma relação positiva entre os alunos e, por isso, procurei suscitar a simpatia, amizade e tolerância entre os alunos, promover vivências de trabalho em grupo, suscitar a complementaridade da atividade dos alunos, tecer críticas construtivas e fazer apreciações positivas do trabalho dos elementos do grupo. Também foi necessário haver uma relação positiva entre professor e alunos e por isso tentei suscitar a confiança dos alunos, garantindo que os alunos sentissem que

tratava todos de igual modo, que me interessava por eles e que acreditava nas suas capacidades de aprendizagem. Foi necessária também uma relação positiva entre os alunos e a matéria e, por isso, procurei garantir uma prática motora variada, garantir que os alunos manifestassem as suas opiniões sobre a aula e suscitar a participação empenhada dos alunos mais fracos, em tarefas com maior índice de complexidade.

Simultaneamente, procurou-se que existisse um bom nível de disciplina na sala de aula, uma vez que este potencia a existência de um bom clima relacional.

Para que houvesse uma boa prevenção na ocorrência de comportamentos indesejados procurou-se estabelecer de forma clara e participada, as regras de funcionamento, estabelecer estruturas organizativas que reduzissem os tempos de espera e promover comportamentos apropriados através de interações positivas.

Como a turma, na qual decorreu a minha prática, por vezes, apresentava alguns problemas comportamentais também optei pela aplicação de algumas estratégias de remediação: Identificar claramente os comportamentos a modificar, eleger partes do comportamento a modificar, de cada vez, evoluir gradual e consistentemente na modificação do comportamento. Estas intervenções foram realizadas principalmente individualmente através de conversas informais pós-aula, de modo a conseguir estabelecer uma melhor relação com o aluno sem abordar o assunto à frente de todos.

Em suma e citando Quina (2009),

“o tempo de empenhamento motor e a instrução, em conjunto, exercem uma influência directa sobre as aprendizagens dos alunos. A organização, a disciplina e o clima relacional são responsáveis pela criação das condições necessárias à optimização dos efeitos do tempo de empenhamento motor e da instrução.” (p. 88)

Siedentop (1998) considera que um bom sistema de gestão e de estratégias de disciplina criam as condições necessárias para que ocorra aprendizagem. Deste modo, com as estratégias acima mencionadas procurei conduzir a uma melhoria da aprendizagem dos alunos e visar uma aprendizagem de qualidade, significativa e motivadora, valorizando as potencialidades do grupo turma.

4.4. Avaliação

A regulação da aprendizagem é feita através da avaliação, pois “nenhuma aprendizagem, nenhum sujeito, programa ou instituição pode desenvolver-se e aperfeiçoar-se sem o contributo da avaliação” (Ferreira & Neves, 2015, p. 35). Neste

sentido, a avaliação do processo e dos resultados obtidos caracteriza-se por ser uma das fases fulcrais do desenvolvimento curricular (Zabalza, 2003), que se caracteriza por ser o processo de fazer juízos de valor ou de decidir sobre o mérito de uma certa abordagem ou do trabalho desenvolvido pelo aluno (Arends, 1995).

No Despacho Normativo n.º 30/ 2011, de 19 de julho preconiza-se que “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (p. 4438). Ainda, de acordo com o Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, é mencionado que o processo avaliativo compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, sendo, por isso, fundamental realizar uma análise comparativa entres estas modalidades, de forma a se compreender as evoluções e as dificuldades mais sentidas nas diferentes matérias.

Em suma, a avaliação foi concretizada através de três modalidades diferentes: avaliação diagnóstica ou inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa.

4.4.1. Avaliação diagnóstica ou inicial

A avaliação inicial, apresentada anteriormente no capítulo “Caracterização do contexto socioeducativo” teve como função essencial “verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar” (Ribeiro, 1993, p.79). Esta deve-se realizar no “início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (n.º 3 do artigo 24.º do Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012).

Portanto, considerou-se fundamental proceder a esta avaliação logo no início da intervenção, de modo a conseguir-se caracterizar a turma e a detetar as suas potencialidades e fragilidades.

4.4.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa foi uma dificuldade, principalmente em modalidade colectivas em que a observação tem que ser mais específica e objectiva. Para tal a minha experiência nos jogos desportivos coletivos foi uma mais-valia nesta mesma observação. Quanto às modalidades individuais a dificuldade que senti foi na observação específica dos movimentos em cada aluno para posteriormente conseguir orientar e gerir o trabalho

futuro do aluno para conseguir melhorar. Outra dificuldade sentida foi a transmissão desses mesmos dados para os alunos.

A avaliação formativa é “uma função pedagógica da avaliação que não visa a sanção e a punição do aluno, porque os seus erros são considerados normais no percurso de aprendizagem, devendo, por isso, ser objecto de exploração e análise” (Ferreira, 2007, p. 28). Neste sentido, tanto o professor com o aluno estão implicados neste tipo de avaliação, ou seja, partindo dos registos de trabalho, dos instrumentos de pilotagem onde todo o trabalho desenvolvido é registado e avaliado e também das reflexões sistemáticas que serão realizadas no conselho de turma e na avaliação do plano semanal, o aluno, tendo sempre o professor como orientador e gestor do trabalho, é capaz de afirmar, de refletir e de se avaliar de acordo com aquilo que é esperado aprender e também de regular a sua aprendizagem. (Hohmann & Weikart, 2007).

Para tal, como refere Araújo (2002) a avaliação formativa teve como objetivo desenvolver no aluno atitudes de auto-avaliação para se situar no processo de formação, deixando de ser um conjunto de incertezas, para se tornar numa atitude consciente, dinâmica e reflexiva dos alunos.

Deste modo, este tipo de avaliação foi realizado no decorrer de toda a minha intervenção, em que, tanto alunos como professor faziam uma análise das aprendizagens adquiridas ou que ainda faltavam adquirir, através de instrumentos de pilotagem do trabalho (Anexo D). Tal como referido por Araújo (2002) os alunos só tomam consciência da sua situação perante a aprendizagem quando a vêm expressas, qualitativa ou quantitativamente sob a forma de classificação.

De acordo com Araujo (2002, p. 2) a avaliação formativa realizada nas aulas permite ao aluno:

“- Uma consciencialização da dinâmica do processo de aprendizagem (Abrecht, 1994).

- A explicitar a sua trajetória, a interiorizar os critérios que lhe permitam situar-se e identificar, por si mesmo, os aspetos positivos e falhas no seu percurso.

Ao mesmo tempo:

- Dá ao professor com maior clareza, uma evidência dos resultados da aprendizagem.

- Permite ao professor verificar quais dos objetivos visados não foram alcançados.

- Permite ao professor analisar a organização do ensino.

- Permite ao professor estabelecer reformulações válidas e adequadas (Ribeiro, 1990).”

A realização das fichas formativas tal como referido acima ajudou a combater as dificuldades sentidas pois ajudou-me a situar efetivamente quais as dificuldades dos alunos como também os fez consciencializar do mesmo.

4.4.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa “realiza-se no final do processo ensino-aprendizagem (...) e consiste no balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007, p.30).

Para avaliar os alunos existiu um documento de critérios de avaliação do agrupamento que serve de orientação para os professores de educação física, pois contem as áreas de avaliação, sendo elas a aptidão física, os conhecimentos e as atividades físicas, como referido anteriormente, e os seus critérios de sucesso para as mesmas. Além das áreas de avaliação, contem ainda um referencial para atribuição dos níveis de 1 a 5 definidos pelo agrupamento, onde refere o que o aluno em relação à aptidão física terá que obter nas matérias para a obtenção de cada nível.

Este documento é uma base por parte do agrupamento para a avaliação e foi tido em conta para a avaliação sumativa, mas também formativa, para que os alunos soubessem sempre para que nível trabalhavam.

Importa referir que esta foi efetuada no final, de cada período e no final do ano, tendo como referências os objetivos programáticos definidos para esses períodos de ensino, de forma a proceder-se a uma comparação das aprendizagens dos alunos em todos os momentos mencionados anteriormente. Como tal a avaliação sumativa foi criterial e ipsativa.

4.4.4. Avaliação do plano anual de turma

A implementação de um projeto de intervenção de qualidade necessita de uma gestão e uma avaliação contínua de modo a que seja possível alcançar uma construção positiva e uma efetiva mudança (Leite, 2003). Neste sentido, e ainda de acordo com o mesmo autor, a gestão e avaliação do projeto não deve ser realizada por intuição, ou seja, o professor deve ter um papel de investigador e um papel reflexivo, de modo a conseguir construir dispositivos de ação adequados aos perfis de mudança desejados.

Desta forma, após a implementação do plano anual de turma, foi necessário proceder à avaliação do mesmo, verificando as evoluções dos alunos nas diferentes matérias.

Verificou-se que a maioria dos alunos progrediu nas suas capacidades, sendo que esta é visível através da comparação dos resultados obtidos através da avaliação inicial e da avaliação final do 3.º período (anexo E). Assim, é possível verificar que os alunos demonstraram melhorias nas suas aprendizagens conseguindo obter resultados positivos.

5. Inovação e Investigação

5.1. Observação entre pares

De acordo com o Guia de Estágio Pedagógico (2015) o estagiário “projeta estudos de investigação-ação integrados na escola e respetivos contextos” (p. 3), tendo o grupo que desenvolver uma investigação-ação ligada ao contexto escolar.

Após conversa com as orientadoras e com o Diretor da EBSC foi verificado que existia um tema sensível à comunidade docente e que inicialmente despertou alguma controvérsia: a Observação Entre pares. A observação entre pares é frequentemente encarada com desconfiança e de forma ameaçadora, pois ainda existe a ideia de que a entrada de outros colegas na sala de aula se faz apenas em situações de controlo e inspeção e com carácter avaliativo e não com carácter reflexivo, causando inibição, ansiedade e desconforto àquele que está a ser observado.

Contudo, a observação entre pares era uma medida nova na escola que abrangia todos os professores, que tinha sido definida em Conselho Pedagógico (CP).

Deste modo, considerou-se importante perceber junto dos professores, quais as perceções sentidas acerca deste tema e tentar perceber o panorama geral da escola. A medida implementada na escola de acordo com a Súmula do Conselho Pedagógico (2016), referia que

“todos os docentes têm que realizar (2) duas assistências, por período, a aulas de colegas fora do grupo disciplinar, e de preferência dentro do mesmo Conselho de Turma, sendo que pelo menos umas das assistências, no ano, deve ser efetuada no 1º ciclo” (p. 2)

Este paradigma nunca foi consensual no seio da comunidade escolar tendo este mesmo sido proposto em CP no ano anterior, havendo uma divisão de opiniões entre os

elementos constituintes, que levou à sua não-aprovação na forma como foi realizada a proposta inicial. Desde o início do ano que se verificou que era um tema sensível à comunidade docente, na qual se verificam diferentes perspetivas sobre o papel e a pertinência desta observação.

Assim, como na EBSC existe o núcleo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana e o núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e de modo a conciliar áreas de trabalho por parte dos dois núcleos, foi decidido que ambos trabalhariam no desenvolvimento desta problemática.

A observação poderá assumir uma preponderância decisiva na melhoria da qualidade do ensino e das práticas de aprendizagem, funcionando como um instrumento fundamental de mudança na escola. No entanto, muitas escolas e professores associam este conceito, única e exclusivamente, à avaliação de desempenho e ao carácter de inspeção e controlo da prática docente, traduzindo-se numa forte resistência à implementação de medidas associadas a esta prática, mas segundo Vieira e Moreira (2011), a observação de aulas surge, não como modo de avaliação do professor, mas como regulação colaborativa de práticas que devem motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos de educação escolar e da prática pedagógica.

Após ter sido realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema foi decidido que o estudo seria realizado em duas fases em simultâneo, existindo posteriormente uma análise conjunta de toda a informação obtida. Uma das fases consistiu na aplicação de questionários que foram enviados aos 190 docentes que lecionavam no Agrupamento de Escolas de Carcavelos, abrangendo todos os departamentos e grupos disciplinares. A outra fase foi a realização de uma entrevista semiestruturada (Anexo F), realizada pelo NEFMH a todos os coordenadores dos grupos existentes em cada departamento, e os respetivos coordenadores de departamento, tendo sido realizado um total de 15 entrevistas.

Dos 190 professores a quem foram enviados os questionários, 74 (39%) respondeu tendo todos os grupos sido representados com pelo menos um professor, incluindo o 1.º ciclo.

Após tratamento dos dados obtidos, foram comparados os mesmos com a análise bibliográfica, onde foi possível verificar que a maioria dos professores concordava com a medida, indo ao encontro do estudo de Hendry e Oliver (2012) que referem que é benéfico e permite ao professor observar diferentes métodos de ensino, que providenciam novas ideias e estratégias para as suas aulas, bem como reforça positivamente a sua perceção para com o seu próprio modelo de ensino.

Quanto ao Trabalho Colaborativo os professores responderam que o realizavam identificando 5 categorias. As formas de trabalho mais salientadas foram as de planeamento, onde se coloca as preparações de atividades, de matérias e reuniões, sendo que na categoria de partilha, os professores destacaram a troca de materiais didáticos, esclarecimento de dúvidas, troca de experiências e práticas educativas, com o objetivo comum de melhorar as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento e as aprendizagens de cada um (Alarcão, 2001).

No que respeita ao produto da medida implementada, relacionado com a aprendizagem por parte de professores e alunos, todos os professores entrevistados afirmaram que o procedimento em causa poderá ter efeitos positivos em ambas as vertentes, indo também ao encontro do estudo de Hendry e Oliver (2012) em que os professores defendem que a observação de aulas os incentiva a aplicar novas estratégias de ensino e a de considerarem que são capazes de aplicar as mesmas, sentindo-se motivados para experimentar a aplicação de novas e diferentes estratégias nas suas aulas.

Tal como defendem Vieira e Moreira (2011) os encontros prévios à observação permitem o conhecimento dos diferentes contextos de aula e a posterior compreensão do que se está a observar. Desse modo, revelam que “observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a corresponsabilização dos atores nas tarefas que a observação formativa implica” a maioria dos professores revelou que considera importante a existência dessa conversa.

Após todo o processo de investigação era a altura de dar a conhecer os resultados do trabalho realizado ao seio escolar. Como tal foi organizada uma sessão para apresentação da mesma. A sessão foi dividida igualmente entre todos os intervenientes de modo a todos terem o mesmo tempo de apresentação. Após todo o estudo ser apresentado, tal como os resultados obtidos foi feito um debate com todos os presentes, debate esse que poderia ter sido mais dinâmico e interventivo. O balanço da sessão é positivo e o feedback dos presentes também foi positivo.

Importa referir que a hipótese de apresentar o estudo à comunidade escolar foi bastante positiva e motivadora tendo tido como principal preocupação o facto de alguns professores se poderem mostrar resistentes à implementação desta medida na escola e ao facto de ter de mudar mentalidades e formas de pensar.

6. Participação na escola

6.1. Direção de Turma

O Diretor de Turma (DT) conhece e trabalha relacionalmente com todos os intervenientes diretos no processo de ensino-aprendizagem, por isso pode-se afirmar que este se caracteriza por poder ser um agente privilegiado de mudança. Assim, segundo Marques (1997) “os directores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da escola com o meio” (p.36).

O DT desempenha assim um papel determinante na coordenação das atividades do conselho de turma e na organização escolar e, no artigo 9.º da portaria n.º 921/92 de 23 de setembro, estão regulamentadas as dezasseis competências do DT. Desta forma, salienta-se a grande complexidade de competências exigidas a este profissional, que deve desenvolver um trabalho colaborativo com os alunos, professores e pais/ encarregados de educação em articulação com os órgãos de gestão da escola. Para além disto é de salientar o papel fundamental que o diretor de turma desempenha na participação dos pais e EE na vida escolar dos seus filhos/ educandos.

De um modo genérico, as funções do DT remetem para as competências relativas à articulação entre professores, alunos e pais/ Encarregados de Educação (EE), revelando um enfoque relativamente ao domínio relacional entre os vários agentes do processo educativo.

Contudo, no Regulamento Interno da EBSC (2016, p. 24), são apresentadas, de forma mais específica, as tarefas que os DT da EBSC devem realizar:

1. *Presidir as reuniões de Conselho de Turma;*
2. *Elaborar a caracterização da turma;*
3. *Definir a hora de atendimento de Pais e Encarregados de Educação;*
4. *Promover e fomentar um bom relacionamento entre os alunos, entre os alunos e os professores e entre estes e os Encarregados de Educação;*
5. *Promover junto do Conselho de Turma a realização de atividades dentro do âmbito do Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo do Agrupamento, numa perspetiva de envolvimento dos Encarregados de Educação e de abertura à comunidade;*
6. *Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos;*

7. *Reunir com a turma, na sua totalidade ou em parte, quando necessário, para análise da vida escolar, em hora e espaço definidos nos respetivos horários;*
8. *Fomentar a participação dos EE na vida escolar dos seus educandos, através de reuniões periódicas, nomeadamente nos dias subsequentes à afixação das pautas do 1º e 2º períodos, ou sempre que se considere necessário;*
9. *Manter atualizado o registo de faltas dos alunos e convocar os Encarregados de Educação sempre que o aluno atinja metade do limite e a totalidade de faltas injustificadas e informar, regularmente, os EE acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento, comportamento e assiduidade. Deverá, ainda, dar-lhes conhecimento da não aceitação das justificações das faltas entregues.*
10. *Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes no Agrupamento;*
11. *Elaborar e conservar o processo individual de cada aluno;*
12. *Apreciar ocorrências de vincado sucesso ou insucesso escolar e em colaboração com o conselho de turma propor medidas de apoio educativo adequadas;*
13. *Acompanhar e coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos;*
14. *Proceder, na turma, à eleição do Delegado e Subdelegado, após informação das funções e competências inerentes a estes cargos, e, ainda, à dos Representantes dos Pais e Encarregados de Educação no conselho de turma;*
15. *Aplicar as medidas educativas disciplinares de acordo com a legislação em vigor ou participar ao Diretor, conforme a gravidade do comportamento registado;*
16. *Elaborar os relatórios intermédios e final, relativos ao Plano Anual de Atividades de Turma;*
17. *Elaborar relatório final da atividade desenvolvida.*

De um modo geral, e de acordo com Castro (2000), o Diretor de Turma deve, assim, cumprir alguns requisitos, dos quais se destaca o acompanhamento pessoal e académico dos alunos, coordenando-os e orientando-os no seu percurso educativo e, portanto, de acordo com Boavista e Sousa (2013) deverá ser um gestor pedagógico que visa o envolvimento das famílias e a implementação de um trabalho de colaboração entre encarregados de educação, professores e alunos.

Verifica-se que o DT desempenha muitas funções no domínio administrativo-burocrático, ou seja, realiza tarefas organizativas/ administrativas e, que, durante o estágio foram as tarefas a que o DT se dedicava. Porém, é fundamental perceber também que para além de todas estas funções, o DT é ainda professor, por isso, no domínio pedagógico-curricular, deve ainda desenvolver aprendizagens significativas,

ativas, socializadoras e diversificadas nos alunos tendo em consideração os interesses, fragilidades e potencialidades da turma com quem trabalha. Esta complexidade de tarefas que são atribuídas ao cargo de DT é difícil de exercer, uma vez que podem existir constrangimentos ou problemas com os alunos que necessitem de uma intervenção rápida e eficaz, interferindo com as aulas do professor DT. Isto chegou a acontecer, tendo a DT de utilizar a sua aula para resolver problemas que tivessem surgido.

Deste modo, a DT acompanhada por mim durante todo o processo, enquadra-se bem nas características que foram referidas anteriormente, demonstrando sempre preocupação pelos alunos, procurando soluções para os problemas que surgiam, tendo em vista o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos.

O acompanhamento da Direção de Turma previsto no Estágio Pedagógico revelou-se bastante pertinente, uma vez que me permitiu ter um primeiro contacto com esta função e perceber todas as funções inerentes à execução deste cargo fundamental.

Após uma compreensão acerca do papel do DT, foi fundamental delinear objetivos que pretendia atingir no final do ano e definir tarefas a desenvolver:

- Perceber quais as diversas competências associadas às várias funções do Diretor de Turma, e assumindo-as e desenvolvendo-as de forma ativa e dinâmica ao longo do ano;
- Conhecer e saber utilizar o programa informático que é utilizado na escola (*Inovar*), onde são registadas as faltas, a justificação das mesmas e o envio de correio eletrónico para os encarregados de educação;
- Adquirir conhecimento sobre o processo de preparação e condução das reuniões de conselho de turma, reuniões de EE e os atendimentos aos encarregados de educação;
- Dinamizar a hora de Formação, mobilizando os alunos para o tratamento de temas pertinentes para a sociedade, e orientados para a sua idade;
- Colaborar com os restantes professores do Conselho de Turma, no sentido de disponibilizar informação importante (orientada para as características pessoais dos alunos, identificadas pelo estudo sociométrico) sempre que seja necessário, com vista a potenciar a aprendizagem dos alunos e contribuir para uma melhor intervenção do professor;

Deste modo, tendo como princípio estes objetivos, procurei sempre disponibilizar-me para assumir e desenvolver as várias funções, coadjuvando com a professora titular.

Portanto, fiquei encarregue de fazer o registo das faltas dos alunos e organizar e atualizar o Dossier da Direção de Turma. Em cooperação com a DT verifiquei as fichas

biográficas e as pautas, preparei os Conselhos de Turma de Avaliação e preparei as reuniões do Conselho de Turma. Considerou-se ainda fundamental estar presente em todos os Conselhos de Turma, de forma a compreender a postura dos alunos nas outras disciplinas, compreender as diferentes dinâmicas e as diferentes interações existentes. Apesar de haver alguns constrangimentos a nível de horários, entre mim e a DT, consegui cumprir com os horários e datas acordadas com a DT para a realização das diversas tarefas. Infelizmente, não tive oportunidade de assistir e participar em reuniões com encarregados de educação, devido a essa mesma incompatibilidade.

Sinto que a boa organização e dinamização que a DT demonstrou ao longo de todo o ano me ajudou a perceber no que consiste ser diretor de turma e o que se deve fazer, quais as responsabilidades de ser Diretor de Turma.

Assim, consegui perceber e compreender que a função do DT não se resume à simples organização e condução de reuniões nem apenas à informal conversa com os EE, como assumia da minha experiência enquanto aluno. Percebo agora que existem diversas competências que os DT devem desenvolver de forma a auxiliar as suas funções na escola. Decorrente do acompanhamento quase constante do trabalho de DT, posso afirmar que ganhei um novo apreço pelo cargo de DT, compreendendo agora que é uma tarefa exigente, mas recompensadora a nível pessoal e profissional.

Em suma, o DT assume uma função fundamental em todo o processo educativo, sendo uma figura estruturante e o elo de ligação entre a escola e a família.

6.1.1. Formação Cívica

As aulas de Formação Cívica são parte integrante do horário letivo de todas as turmas, tendo uma carga semanal de 45 minutos. Estas são geridas e organizadas pelos DT.

Nesta aula são resolvidos assuntos da Direção de Turma mas também são abordados temas pertinentes para o desenvolvimento socio-afetivo do grupo de alunos.

Durante o 1.º período procedi à observação das dinâmicas planeadas pela DT e das relações existentes na turma. No 2.º período procedi à planificação de duas sessões de trabalho sobre o *Bullying*.

Na primeira sessão, tive facilidade em interagir e falar sobre o tema escolhido, o que levou a que a aula tivesse sido bastante dinâmica. Os alunos mostraram ser muito participativos. E contaram abertamente situações em que sofreram ou presenciaram situações similares.

Na segunda sessão, estava planeada a continuação do tema sobre o bullying, no entanto, a conversa e discussão na sala de aula, levou à abordagem de um tema bastante importante, o racismo.

Com estas duas sessões, considera-se que os alunos tiveram oportunidade de esclarecer dúvidas e de tomar consciência de que, por vezes, as suas ações podem ter ou ser fatores decisivos ao bem-estar dos outros. Também se puderam colocar no lugar dos outros e sentir empatia para com os seus colegas.

De um modo geral, julga-se que todas as sessões de formação cívica melhoraram as relações existentes entre os alunos da turma e, conseqüentemente, melhoraram todo o processo de aprendizagem dos alunos.

6.2. Desporto Escolar

O Desporto Escolar é parte integrante na área da aprendizagem e tem como objetivo facultar uma prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos, na adoção de estilos de vida saudáveis e na promoção de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Ministério da Educação, 2013). Todos estes objetivos vão ao encontro de um dos objetivos promovidos pela EBSC, que passa pela promoção “do desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes domínios” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015, p. 10). O Desporto Escolar é portanto uma atividade importante na consolidação e fixação de valores e ações pretendidos no Projeto Educativo (Lucas, Pereira & Monteiro, 2012).

A oferta do Desporto Escolar na EBSC, de acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA), apresentava sete núcleos, sendo eles: o voleibol, atletismo, ténis de mesa, canoagem, ginástica, badminton e multiatividades, tendo como principais objetivos:

- Proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa;
- Desenvolver capacidades não só físicas e psicológicas como também hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais como a responsabilidade, respeito, solidariedade, perseverança e humanismo;
- Elevar os índices de atividade física dos alunos, através de uma oferta diversificada de Desporto Escolar, com o intuito de complementar o trabalho realizado na disciplina de Educação Física;

Revelou-se fundamental experienciar a lecionação de uma destas atividades e a escolha recaiu no núcleo de atletismo, uma vez que este ano de estágio se apresentava como um processo de aprendizagem constante e, por isso, sentiu-se a necessidade de escolher uma matéria que se apresentasse como um desafio e como uma das competências a melhorar enquanto futuro docente, de forma a desenvolver a capacidade de condução, de planeamento e de avaliação.

O núcleo foi formado apenas no ano letivo de estágio, devido à existência de uma professora que exercia funções de treinadora da modalidade fora do contexto escolar. Assim, essa mesma professora ficou encarregue de gerir o núcleo. Este não se encontrava dividido por escalões, pois havia um número reduzido de alunos inscritos. Todos os alunos se encontravam a treinar em conjunto, no entanto, cada um deles tinha diferentes objetivos adaptados às suas capacidades. O facto de não haver separação de escalões fez com que houvesse benefícios nos treinos, utilizando os atletas mais velhos e mais desenvolvidos coordenativamente como exemplo para os mais novos e menos desenvolvidos, contribuindo assim para a sua formação e progressão.

Inicialmente, senti dificuldades na elaboração de exercícios que fossem ao encontro das necessidades específicas de cada aluno e, para ultrapassar essa dificuldade, recorri a documentos fornecidos pelo professor Paulo Paixão Miguel, professor da Unidade Curricular de Atletismo da Licenciatura em Treino Desportivo da Escola Superior de Desporto de Rio Maior. Estes documentos ajudaram bastante a identificar as várias fases existentes nas diferentes provas, identificando assim o que deveria ser trabalhado para cada uma. Quando tive dúvidas mais práticas optei pela experiência e o conhecimento da professora responsável pelo núcleo, tendo a professora também fornecido documentos relativamente à modalidade.

Sendo o primeiro ano do Desporto Escolar de atletismo na EBSC e havendo poucos alunos inscritos e com poucas noções acerca do que era o atletismo, definiu-se como objetivos principais:

- Desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades motoras dos alunos;
- Aquisição e desenvolvimento das técnicas de corrida, salto e lançamento;
- Aperfeiçoamento das modalidades de salto em altura, salto em comprimento, corrida de velocidade (60 e 80 metros), corrida de resistência aeróbia (1000 metros), corrida de barreiras e lançamento do peso, realizadas em competição;
- Proporcionar aos alunos o contacto com o maior número de modalidades, seja corridas, saltos ou lançamentos.

Neste sentido, os treinos, por norma, iniciavam-se com um aquecimento que ia variando ao longo do ano, sempre com um intuito lúdico.

Em todos os exercícios propostos e realizados pelos alunos, deu-se especial importância ao feedback, uma vez que este primava pela melhoria técnica.

O atletismo demonstrou ser uma modalidade muito minuciosa e detalhada, sendo necessário muita atenção aos pormenores dos movimentos, uma vez que um movimento mal executado pode dar origem a sérias lesões.

A meu ver ao longo do ano letivo, com a dinamização do desporto escolar foram adquiridas várias competências fundamentais para a minha formação enquanto professor. Para além disso, também fui capaz de me apropriar de todas as tarefas necessárias que o responsável por um núcleo deve realizar a nível burocrático.

De um modo geral, a EBSC tem uma grande cultura de participação no Desporto Escolar, mas o facto de o atletismo ser uma modalidade nova na escola fez com que não existissem tantos atletas. Isso deve ser alterado no futuro, com a continuidade do núcleo, levando a um aumento do número de atletas.

6.3. Torneio do Mata

O Torneio do Jogo do Mata surge no plano de atividades, uma vez que o Agrupamento de Escolas de Carcavelos participa no torneio organizado a nível do concelho de Cascais, nas atividades destinadas ao 1º ciclo, promovidas pela Câmara Municipal de Cascais. O torneio foi destinado às turmas do 4º ano. Assim, surge a organização de um torneio do Jogo do Mata a nível interno, de agrupamento, permitindo aos alunos do 4º ano um contacto com o jogo e a situação de competição. Esta organização ficou ao encargo do Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH) em cooperação com as turmas dos Cursos Profissionais de Turismo e de Apoio à Gestão Desportiva (AGD). Assim este torneio visou o alcance dos seguintes objetivos:

- Promover um momento de prática que seja dinâmico, interativo e competitivo;
- Promover a cooperação, motivação, empenho e, fundamentalmente, o respeito pelos colegas;
- Promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tanto a nível físico como afetivo e ético;
- Desenvolver a capacidade organizativa do núcleo de estágio, relativamente aos recursos espaciais, materiais e humanos;

Toda a organização do torneio do Jogo do Mata permitiu uma percepção de toda a realidade, das tarefas a realizar, dos constrangimentos e burocracias necessárias à execução e implementação de um torneio com alguma envergadura para o agrupamento.

6.4. Torneio de Voleibol

No final do segundo período, em colaboração com o núcleo de estágio da Universidade Lusófona, foi realizado o Torneio Interturmas de Voleibol. O torneio de voleibol enquadra-se no Plano Anual de Atividades da EBSC e destinou-se a todos os alunos da escola. A existência de uma “cultura” na escola relativamente ao voleibol leva a que este torneio seja a atividade interna de maiores dimensões organizada no Agrupamento.

Esta atividade permitiu a interação entre os alunos, ajudando a promover a sua integração, participação e dinamização ao longo da atividade.

Pretendeu-se também com este torneio a operacionalização das seguintes finalidades:

- Promover a responsabilização dos alunos colaboradores nos diferentes papéis de que estarão encarregues;
- Promover um momento de prática que seja dinâmico, interativo e competitivo;
- Promover a cooperação, motivação, empenho e, fundamentalmente, o respeito pelos colegas;
- Promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tanto a nível físico como afetivo e ético;
- Desenvolver a capacidade organizativa dos núcleos de estágio, relativamente aos recursos espaciais, materiais e humanos;
- Desenvolver a capacidade organizativa de um evento desta envergadura.

Em relação ao número de inscrições, os valores totais de alunos inscritos foram muito acima do esperado, o objetivo era 550 inscrições e esse valor esteve na ordem dos 620 alunos inscritos.

Para divulgar o torneio foram afixados cartazes nos vários pavilhões com as informações pertinentes para os alunos, tais como, o dia e o facto de terem de se apresentar devidamente equipados.

Foi ainda pedido aos professores do grupo de Educação Física para que divulgassem a atividade nas suas turmas. Toda esta divulgação refletiu-se no crescimento de alunos inscritos.

Em termos de organização do espaço, considera-se que este foi rentabilizado perto da sua máxima capacidade, uma vez que houve a preocupação de tentar ocupar todos os campos disponíveis de forma a conseguir-se rentabilizar o tempo disponível. Isto verificou-se por exemplo na antecipação do torneio feminino de 4x4 de 7º e 8º ano que inicialmente estaria previsto para segunda à tarde, mas que no sentido de aproveitar eventuais campos livres disponíveis, se conseguiu antecipar alguns jogos para de manhã, sendo que as finais aconteceram logo no período pós almoço, bem antes da hora prevista inicialmente (final da tarde). Também no 2º dia houve alterações na organização inicial dos campos/quadros, passando a realizar inicialmente os dois torneios de 9º e 10º ano ao mesmo tempo, e só depois iniciando o quadro do secundário. Esta decisão beneficiou a gestão/organização bem como permitiu que houvesse uma maior concentração dos jogos, e onde em pouco mais de hora e meia estivesse terminado o 4x4 de 9º e 10º, ficando o pavilhão inteiramente disponível para o arranque do torneio de secundário. Apenas ressaltar que os campos de 4x4 junto à entrada (P1) apresentavam medidas inferiores às pretendidas, resultando em algum constrangimento nos jogos decorridos naqueles campos, sendo mais notório no 7º e 8º ano masculinos, onde os jogos apresentavam mais intensidade e qualidade e muitas vezes essas dimensões reduzidas dos campos dificultavam os alunos. Como tal, no 2º dia, e na impossibilidade de aumentar os campos e de forma a não atrasar muito a organização desse dia, ficou decidido que seriam as raparigas de 9º e 10º ano a jogarem 4x4 nesses campos, no sentido de minimizar estes constrangimentos e aproveitando alguns aspetos de jogo que este género apresenta como a menor mobilidade e intensidade/qualidade de jogo como fator decisivo para as colocarmos naqueles campos em detrimento dos rapazes e, no fim, considera-se que foi uma decisão acertada pois, na maioria das vezes, esses constrangimentos relativos às dimensões não foram sentidos nesses jogos.

Também o facto de se terem colocado os jogos do torneio de secundário por jornada em vez de ser por grupos, como inicialmente previsto, foi positivo, uma vez que assim se diminuiu o tempo de espera de cada equipa entre jogos. Sendo que normalmente as equipas jogavam o seu jogo, descansavam uma/duas rondas de jogos (uma ronda = 3 jogos em simultâneo) e voltavam a jogar novamente, não estando mais que 1h sem jogar, algo que podia acontecer caso tivessem por exemplo no grupo A e jogassem os seus jogos logo às 10h30 e caso se apurassem teriam que esperar que se desenrolassem todos os outros grupos para que voltassem a jogar novamente.

Em relação aos recursos humanos tal como referido anteriormente, considera-se que não foi feita a melhor gestão/organização e que poderia ter dificultado principalmente

no arranque do 1º dia. O facto de não se ter realizado uma divisão de tarefas antecipadamente poderá ter sido o principal foco de destabilização na organização do 1º dia. Embora com o decorrer do torneio, essas dificuldades tenham sido melhoradas, e naturalmente foram sendo assumidas por cada um em funções específicas.

Fazer parte da organização de um evento com esta envergadura fez com que tivesse a perceção do impacto que este tipo de eventos tem nos alunos, achando que deveria existir mais torneios de outras modalidades coletivas organizadas pelo GEF ou pelos núcleos de estágio, visto que é uma etapa importante na formação dos estagiários.

6.5. Apoio de Ginástica

O apoio de Ginástica na EBSC era um apoio escolar dirigido a alunos com dificuldades nesta matéria.

Este apoio era realizado por professores de Educação Física que trabalhavam em cooperação para garantir que os jovens que revelassem dificuldades na área de ginástica tivessem um apoio adaptado às suas capacidades de modo a superarem as suas dificuldades.

Neste sentido, estes momentos tinham como princípio ajudar os alunos que não cumprissem o nível introdutório (I), quer na ginástica de aparelhos quer na de solo e que necessitassem de mais momentos de contacto com as matérias além daqueles que tinham regularmente nas aulas de Educação Física.

Em conjunto com os professores de Educação Física procurámos que a participação dos alunos no apoio fosse sempre realizada de livre vontade, após aconselhamento dos professores responsáveis.

A oportunidade de entrada nesta equipa de apoio surgiu após uma conversa com a professora orientadora, que referiu que era necessário haver mais um professor para melhor acompanhar os alunos.

Assim considerei que seria uma boa oportunidade de estar mais tempo em contacto com os alunos, de perceber as suas evoluções, progressões e desenvolvimentos, de aprender novas estratégias de ensino desta matéria e de refletir acerca do processo de lecionação da mesma.

Num primeiro contacto, procurei perceber o que era esperado da parte do professor, onde podia intervir, o que devia fazer ou dizer, quais as interações que devia existir entre professor-aluno e, por isso, essa primeira sessão foi exclusivamente de observação.

Nas sessões seguintes, após uma reflexão acerca do que foi observado e uma conversa com o docente responsável pela dinamização dos apoios, verificou-se que fazia sentido uma planificação conjunta das atividades a serem desenvolvidas em todas as sessões, passando, assim, a uma intervenção real e provida de sentido.

No início, eram criadas diversas estações em que cada uma delas tinha um objetivo específico e os alunos podiam deslocar-se livremente pelas diferentes estações. Contudo, sentiu-se a necessidade de se alterar as estratégias usadas, uma vez, que as estações não estavam a surtir efeito no melhoramento das suas capacidades. Assim, decidiu-se alterar a organização para circuito, com diversas situações diferenciadas relativas à ginástica de solo e de aparelhos e existindo sempre um momento de preparação física para todos os alunos.

Estas mudanças foram positivas para todos os alunos, visto que o maior problema se devia a dificuldades devido a excesso de peso. Assim sendo tinham sempre mais um momento para trabalhar a sua condição física, o que permitia que futuramente conseguissem atingir os seus objetivos.

Com estes apoios foi possível verificar evolução nos alunos e perceber a importância que os mesmos desempenharam na formação dos alunos para a aula de Educação Física, visto que para terem positiva à disciplina necessitavam sempre do nível Introdutório a uma das ginásticas, a de solo ou de aparelhos.

6.6. Apoio ao 1.º CEB

Os professores do GEF também têm um projeto de apoio ao 1º ciclo, que consiste no desenvolvimento da Expressão e Educação Físico-Motora das escolas do agrupamento, lecionando uma aula semanal às turmas do 4º ano. Este projeto surgiu após ter sido identificado que os alunos do 5.º ano apresentavam grandes dificuldades em matérias como a Ginástica, Voleibol e Futebol. Assim os professores do GEF sentiram a necessidade de intervir de forma a colmatar algumas dessas lacunas.

Deste modo, a leção destes apoios permitiu mais uma oportunidade de contacto com a leção de Educação Física numa idade de maior interesse pessoal. A responsabilidade e experiência foi bastante positiva uma vez que permitiu-me refletir acerca das capacidades de alunos em estágios de desenvolvimento diferentes e refletir acerca de possíveis estratégias e tarefas para colmatar assim dificuldades encontradas ao longo do ano letivo. No geral foi uma experiência excelente, que todos os estagiários deveriam ter e não somente na EBSC.

7. Conclusão

A prática pedagógica revelou-se muito enriquecedora a vários níveis; permitiu aprender, ensinar, divertir, entusiasmar, preocupar...

No decorrer da mesma surgiram imensos desafios e algumas dificuldades, mas a vida é feita de obstáculos e dificuldades, que nos fazem crescer, construir o nosso conhecimento e a nossa personalidade. “Pedras no caminho?/ Guardo todas/ Um dia vou construir/ Um castelo...” (Fernando Pessoa).

Numa escola cada vez mais multicultural, mais complexa, mais exigente a nível pedagógico, científico e social, o professor assume um papel fundamental, devendo ser capaz de desenvolver competências diversas nos alunos, estimulando-lhes a criatividade a curiosidade e envolvendo-os em todo o processo de ensino-aprendizagem. A este propósito, o professor deverá ser capaz de tomar decisões adequadas de operacionalização, adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da turma. Deste modo, o professor não se deve basear no modelo tradicional de ensino, que não tem em consideração as crianças como seres únicos, com capacidades, conhecimentos e interesses distintos. Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, tomando como ponto de partida as características e as experiências de vida de cada criança.

Contudo, como em qualquer profissão, o professor deve respeitar a sua Deontologia profissional, que não é mais do que a ética da sua profissão. Neste sentido, a Deontologia contempla os valores fundamentais, na formulação de princípios que orientam a sua conduta e na forma de agir para com aqueles com quem se relaciona no exercício das suas funções. Tal como noutras profissões, também a Deontologia do professor não pretende circunscrever todas as situações possíveis, pois tem que haver sempre um cunho pessoal, mas é importante, pois “uma Deontologia é aprender a refletir, decidir, agir e reagir profissionalmente, ou seja, responsabilmente, à luz dos valores fundamentais da profissão.” (Monteiro, 2012, p. 9). Cada interveniente no processo educativo deve assumir uma postura ética de acordo com as suas funções. Os docentes e os funcionários serão os principais agentes de ética nas escolas e, por isso, devem assumir o seu papel, as suas responsabilidades de acordo com a sua ética profissional, que percorre todos os domínios do seu desempenho. Por isso, Freire (2002) defende que o educador deve fazer uma “reflexão crítica permanente” sobre a sua prática através da qual vai fazendo a avaliação do seu “próprio fazer com os educandos” (p. 26).

Deste modo, ao longo de toda a intervenção, houve a preocupação de se adaptar a prática à diversidade, conhecimentos, interesses e necessidades dos alunos com o

objetivo de se promover o desenvolvimento dos alunos a vários níveis: de saúde, de crescimento, de desenvolvimento motor, de nível psicológico e também social.

Nesse sentido, adotaram-se diferentes metodologias, vários recursos, diversificadas estratégias e diferentes formas de avaliar o trabalho, com a finalidade de se incentivar, motivar, ajudar e acompanhar todos os alunos. Para além disso, foram definidos objetivos e planeadas atividades de aprendizagem diversificadas e estimulantes, tendo em conta a participação ativa dos alunos, pois quando os alunos participam ativamente nas atividades, desde o planeamento até à avaliação, sentem-se parte integrante do processo de ensino e as aprendizagens tornam-se mais significativas.

Com efeito, a escola, enquanto formadora de futuros adultos sociais, tem um papel importante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos e as aulas de Educação Física permitem o avanço do desenvolvimento físico, psicológico e social dos educandos. Neste sentido, esta disciplina desempenha um papel central na formação do aluno, pois é a partir dela que se desenvolvem várias competências e é capaz de modelar e controlar vários aspetos do desenvolvimento dos jovens.

Deste modo, tentou-se dar especial importância a todo o processo, o de uma prática eficaz, que deve ser desenvolvida em todos, devido à sua implicação, no desenvolvimento do futuro de uma pessoa.

Do mesmo modo, considerou-se que ao longo da intervenção, foram desenvolvidas atividades diversificadas, ativas e significativas, e introduzidos os necessários ajustes como forma de encontrar soluções, com vista à concretização dos objetivos definidos para cada sessão e em consonância com os objetivos gerais de intervenção.

Também se torna importante salientar o apoio dado pela professora de Educação Física, que se mostrou sempre disponível e receptiva a novas propostas, ajudando sempre que necessário.

Assim, em jeito de conclusão, considera-se que, todo o trabalho realizado, apesar de ter sido bastante exaustivo e bastante trabalhoso, foi bastante gratificante, e proporcionou uma efetiva aprendizagem de competências profissionais em contextos reais de ensino.

8. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2016). *Projeto Educativo 2016/2017*. Carcavelos.
- Agrupamento de Escolas de Carcavelos (s.d). *Plano Anual de Atividades*. Documento não publicado
- Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2016). *Regulamento Interno*. Documento não publicado
- Araújo, F. (2002). *Avaliação das aprendizagens – o que pensam alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora. Mc Graw-Hill.
- Arques, F. A. B. (2009). *Influência da instrução do professor e da visualização mental numa prova de velocidade estudo sobre o efeito da intervenção do professor e da visualização mental, em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Filipe Arques. Dissertação de Licenciatura apresentada à FADEUP.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed
- Bento. J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Edições Livros Horizonte. Lisboa.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Carreiro da Costa, F. e Onofre, M. (1994). *Formação de Formadores - Supervisão Pedagógica em Didáctica da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colectânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação.
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Castro, E. (2000). Em busca de uma nova conceção de diretor de turma: Breve abordagem pluridimensional. *O professor*, 69, 17-22.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A. & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim SPEF* 37, 61-80.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. L. & Neves, A. C. (2015). *Avaliar é preciso?: Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.

- FITescola. (2017). FITescola, Aptidão Física. Retrieved from <http://recursos.fitescola.dge.mec.pt/aptidao-fisica/>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – Comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Monografia em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FMH. (2015). *Guia de Estágio Pedagógico*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hendry, G.D. & Oliver, G. R. (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 7-8
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inácio, Gil et al. (2015). *Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [48.1], 55-67.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lucas, M. P., Pereira, B. & Monteiro, A. O. (2012). Desporto Escolar: Dinâmicas e Valores. In B. Pereira, A.N. Silva & G. S. Carvalho (Orgs.), *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 153-165). Braga: Universidade do Minho.
- Malina, R.M. (1994). *Physical activity and training: effects on stature and the adolescent growth spurt*. *Med Sci.Sports Exerc.* 26: 759-766.
- Marques, R. (1997). *A direcção de turma – integração escolar e ligação ao meio*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. UTL – FMH. Lisboa.
- Metzler, M. (1979). *The measurement of academic learning time in Physical Education*. Ohio: M. Metzler. Dissertação de Doutoramento apresentada a Ohio State University.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In A. Gaya, Marques, A., & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e*

- jovens, Razões e finalidades* (pp. 143-170). Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Brasil.
- Ministério da Educação (1990) *Eurofit-manual para os testes eurofit de aptidão física*. Desporto e sociedade. Lisboa: DGD/MEC.
- Ministério da Educação (1992) em Diário da República n.º 220/1992, Série I-B de 1992-09-23. Artigo 9.º da portaria n.º 921/92 de 23 de Setembro.
- Ministério da Educação (1999) em Diário da República n.º 168/1999, Série I-B de 1999-07-21. Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho
- Ministério da Educação (2001). Ensino Básico. 3º ciclo. Programa. Educação Física (Reajustamento). Lisboa. Departamento da Educação Física
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo. Lisboa. Departamento da Educação Física.
- Ministério da Educação e Ciência (2011) em Diário da República n.º 148/2011, Série II de 2011-08-03. Despacho Normativo n.º 30/ 2011, de 19 de julho
- Ministério da Educação e Ciência (2012) em Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
- Ministério da Educação. (2013). Desporto Escolar. Lisboa: ME.
- Monteiro, A. R. (2010). *Autorregulação da Profissão Docente – Para Cuidar do seu Valor e dos seus Valores*. Braga. Associação Nacional de Professores.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos – Um Guia para Professores* *Testes Sociométricos – Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte
- Palma, S. (2004). *Actividade Física, Aptidão Física e Saúde em Alunos do Ensino Básico e Secundário – um estudo em crianças e adolescentes de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade*. Tese de Mestrado. UTL – FMH. Lisboa
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Cruz Quebrada: Edições FMH
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Zaragoza: INO Reproducciones, pp.93-104, 105-111.
- Pedagogia do Desporto (2003) – *Estudos nº 7*. Revista do gabinete de Pedagogia do Desporto. Edições FMH. Lisboa
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1998). Aprender a Enseñar la Educación Física, INDE
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. (3.ªED.). Lisboa: LIDEL.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruna: Asociacion Iberoamericana de Didactica Universitaria (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Telama R, Naul R, Nupponen N, Rychtecky A, Vuolle P. (2002). *Physical fitness, sporting lifestyles and olympic ideals: cross cultural studies on youth sport in Europe*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. In Cadernos do CCAP - 1. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- UNESCO. (2013). *Declaração de Berlim*. MINEPS V. Berlim, Alemanha.
- União de freguesias Carcavelos e Parede (2017). Consultado em Maio 24, 2018 em: <http://uf-carcavelosparedede.pt/index.php/historia/122-caracterizacao>
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola* (7.ª Ed.). Rio Tinto: Asa Editores.

9. Anexos

Anexo A

Ficha de caracterização do aluno

Nome: _____

Data de nascimento: ___ / ___ / _____ Idade: _____ Turma: _____

Nacionalidade: _____

Vida escolar e perspetiva futura

Gostas de estudar? Sim Mais ou menos Não

Porquê? _____

Pretendes ir para o ensino superior? _____

Qual a profissão que gostarias de ter no futuro? _____

Porquê? _____

Ocupação de tempos livres

Como ocupas os teus tempos livres? _____

Frequentas alguma(s) atividade(s) extracurricular(es)? Sim Não

Quais? _____

És atleta federado? Sim Não Modalidade: _____

Desporto Escolar

Costumas participar no Desporto Escolar? Sim Não

Em que modalidade(s) e há quanto tempo? _____

Ao teres oportunidade de praticar uma modalidade no Desporto Escolar, por qual optarias?

Badminton Ginástica Ténis de Mesa Atletismo
Voleibol Canoagem Multiatividades

Educação Física

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim Não

Porquê? _____

Utilizando a escala de 1 a 4, diz o que pensas das seguintes modalidades:

(Escala: 1 – Não gosto nada; 2 – Gosto pouco; 3 – Gosto; 4 – Gosto muito.)

| | | |
|-----------------|----------------------------|-----------------------|
| ___ Andebol | ___ Patinagem | ___ Ginástica de solo |
| ___ Atletismo | ___ Futebol | ___ Voleibol |
| ___ Badminton | ___ Ginástica acrobática | ___ Danças |
| ___ Basquetebol | ___ Ginástica de aparelhos | ___ Orientação |

Para além destas, que outra(s) modalidade(s) gostarias de praticar nas aulas de Educação Física?

Quais as modalidades em que te sentes **mais à vontade**? _____

Porquê? _____

Quais as modalidades em que consideras ter **mais dificuldades**? _____

Porquê? _____

Escreve algo que julgues ser conveniente para o teu professor saber a teu respeito (características pessoais, problemas de saúde...):

Escreve três características que consideres que um bom professor de EF deva ter:

Anexo B

Resultados Avaliação Inicial

| Modalidades | Voleibol | | Futebol | | Badminton | | Basquetebol | | Andebol | | Dança | | Ginástica de aparelhos | | Ginástica de solo | | Atletismo | | Patinagem | |
|-------------|----------|----|---------|----|-----------|---|-------------|----|---------|----|-------|----|------------------------|----|-------------------|----|-----------|---|-----------|----|
| | D | P | D | P | D | P | D | P | D | P | D | P | D | P | D | P | D | P | D | P |
| | NI | NI | NI | I | I | I | NI | NI | NI | I | NI | NI | NI | NI | NI | NI | NI | I | NI | NI |
| | I | E | I | E | I | E | I | E | I | E | NI | I | I | E | I | I | I | I | I | E |
| | NI | I | NI | I | I | E | I | E | I | E | NI | I | NI | I | NI | I | I | I | I | I |
| | NI | NI | NI | NI | I | I | NI | I | NI | NI | I | I | NI | I | NI | I | NI | I | E | A |
| | I | E | I | E | I | E | I | E | I | E | NI | NI | I | E | NI | I | I | I | I | I |
| | I | E | I | I | I | E | I | I | I | E | I | E | I | E | I | E | I | I | I | E |
| | I | E | I | I | I | E | I | I | I | E | I | E | I | E | I | E | I | I | I | E |
| | I | I | I | I | I | E | I | I | I | I | I | I | E | I | E | I | I | I | I | E |
| | NI | I | NI | I | I | I | I | E | I | I | NI | NI | NI | I | NI | I | NI | I | NI | NI |
| | I | I | I | E | I | I | NI | I | NI | I | NI | NI | I | I | NI | I | I | I | E | A |
| | I | E | I | E | I | E | I | E | I | E | I | I | NI | E | NI | I | I | E | I | I |
| | NI | I | NI | NI | I | I | I | I | NI | I | I | I | NI | I | NI | I | I | I | NI | I |
| | NO | | NI | I | I | I | I | I | NI | I | NI | NI | NI | I | NI | I | NI | I | NI | NI |
| | NI | I | I | E | NO | | I | E | I | E | I | I | I | E | I | E | I | E | NO | |
| | NI | I | NO | | I | I | NI | NI | NI | I | NI | I | NO | | NI | I | NI | I | I | I |
| | I | I | NI | I | I | I | NI | I | I | I | NI | I | NI | I | I | I | I | I | I | I |
| | I | E | I | I | I | E | I | E | I | I | I | I | I | I | NI | I | I | I | E | E |
| | I | E | I | I | I | I | NI | I | I | I | I | I | I | I | I | E | I | I | I | E |
| | NI | I | NI | NI | NO | | NI | NI | NI | I | I | I | NI | I | I | E | NI | I | NO | |
| | NO | | NO | | I | E | I | E | I | I | NI | I | I | E | NI | I | I | I | I | I |
| | I | I | I | E | I | E | I | E | I | E | I | I | I | E | I | I | I | I | I | I |
| | I | I | I | E | I | E | I | I | I | I | NI | I | I | I | NI | I | I | I | I | I |
| | I | E | I | E | I | E | I | E | I | E | I | I | I | E | I | I | I | E | I | E |
| | NI | I | I | I | I | I | NI | I | I | I | NI | I | NI | I | NI | I | I | I | I | I |
| | NI | NI | NI | I | I | I | NI | NI | NO | | I | I | NI | I | NO | | NI | I | NI | NI |
| | NI | I | I | I | I | I | I | I | NI | I | I | I | I | E | I | E | I | I | I | E |
| | NI | NI | NI | I | I | I | NI | I | NI | I | NI | I | NI | I | NI | I | NI | I | I | I |
| | NI | I | I | E | I | I | I | I | I | E | NI | I | I | I | NI | I | I | I | E | A |
| | I | E | I | E | I | E | I | E | I | E | I | I | I | E | I | I | I | I | I | I |

Legenda:

D – Diagnóstico

P - Prognóstico


Anexo C

Resultados da Aptidão Física – Avaliação Inicial

| | Idade | Peso | Altura | IMC | Perímetro da cintura | Abdominais | Flexões Braços | Flex. Ombros | Impulsão Vertical | Impulsão Horizontal | Senta e alcança | | Vaivém |
|--|-------|------|--------|-------|----------------------|------------|----------------|--------------|-------------------|---------------------|-----------------|----|--------|
| | 13 | 44 | 1,44 | 21,22 | 69 | 35 | 15 | 1 | 32 | 155 | 14 | 16 | 20 |
| | 12 | 30 | 1,45 | 14,27 | 62 | 83 | 31 | 1 | 32 | 175 | 16 | 20 | 86 |
| | 13 | 55 | 1,62 | 20,96 | 71 | 62 | 15 | 2 | 25 | 125 | 19 | 32 | 36 |
| | 13 | 44 | 1,52 | 19,04 | 62 | 23 | 8 | 2 | 25 | 129 | 27 | 30 | |
| | 13 | 46 | 1,66 | 16,69 | 72 | 83 | 17 | 2 | 28 | 210 | 6 | 6 | 70 |
| | 13 | 51 | 1,64 | 18,96 | 71 | 83 | 35 | 2 | 27 | 166 | 37 | 39 | 41 |
| | 13 | 43 | 1,60 | 16,80 | 65 | 37 | 19 | 2 | 60 | 207 | 39 | 43 | 50 |
| | 13 | 47 | 1,60 | 18,36 | 66 | 83 | 25 | 1 | 50 | 170 | 29 | 31 | 34 |
| | 13 | 68 | 1,65 | 24,98 | 95 | 27 | 6 | 2 | 50 | 150 | 16 | 21 | 33 |
| | 13 | 40 | 1,43 | 19,56 | 70 | 32 | 15 | 0 | 29 | 181 | 22 | 22 | 50 |
| | 14 | 50 | 1,74 | 16,51 | 67 | 83 | 10 | 1 | 44 | 210 | 23 | 30 | 80 |
| | 13 | 59 | 1,62 | 22,48 | 94 | 30 | 16 | 2 | 33 | 170 | 23 | 25 | 34 |
| | 13 | 56 | 1,60 | 21,88 | 80 | 22 | 10 | 2 | 18 | 130 | 2 | 3 | 25 |
| | 13 | 56 | 1,55 | 23,31 | 74 | 83 | 38 | | | | | | 87 |
| | 13 | 54 | 1,56 | 22,19 | 70 | 67 | 12 | 2 | 20 | 135 | 19 | 19 | 26 |
| | 13 | 40 | 1,51 | 17,54 | 62 | 57 | 13 | 0 | 34 | 150 | 19 | 17 | 38 |
| | 13 | 50 | 1,61 | 19,29 | 81 | 38 | 16 | 2 | 29 | 150 | 20 | 20 | 48 |
| | 13 | 36 | 1,50 | 16,00 | 57 | 83 | 26 | 2 | 32 | 160 | 34 | 34 | |
| | 13 | 42 | 1,54 | 17,71 | 69 | 30 | 13 | 2 | | | | | 25 |
| | 13 | 50 | 1,59 | 19,78 | 74 | 81 | 15 | 2 | 26 | 170 | 22 | 23 | 50 |
| | 13 | 42 | 1,61 | 16,20 | 74 | 83 | 25 | 2 | 35 | 210 | 18 | 22 | 56 |
| | 12 | 46 | 1,60 | 17,97 | 65 | 69 | 17 | 2 | 31 | 195 | 27 | 26 | 60 |
| | 13 | 36 | 1,49 | 16,22 | 66 | 83 | 30 | 2 | 30 | 180 | 24 | 26 | 66 |
| | 13 | 39 | 1,51 | 17,10 | 58 | 20 | 20 | 2 | 29 | 178 | 13 | 10 | 40 |
| | 13 | 30 | 1,37 | 15,98 | 70 | | | 2 | | 132 | | | 20 |
| | 13 | 25 | 1,41 | 12,57 | 53 | 39 | 21 | 2 | 25 | 183 | 34 | 33 | 42 |
| | 13 | 40 | 1,62 | 15,06 | 61 | 30 | 13 | 2 | 32 | 150 | 24 | 25 | 24 |
| | 12 | 55 | 1,55 | 22,89 | 83 | 30 | 18 | 2 | 23 | 140 | 22 | 23 | 26 |
| | 13 | 39 | 1,54 | 16,44 | 68 | 83 | 31 | 2 | 28 | 190 | 23 | 23 | 60 |

Anexo D

Fichas formativas

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
|  | | | Escola Básica e Secundária de Carcavelos | | |
| Aluno: | | | Nº: | | |
| Ginástica de Solo Introdutório | | | | | |
| Cambalhota à frente: | | Cambalhota atrás: | | Cambalhota atrás pernas afastadas: | |
| Pino: | | Ponte: | | Roda: | |
| Ginástica de Solo Elementar | | | | | |
| Cambalhota á frente de pernas afastadas: | | Cambalhota á frente saltada: | | Pino de Braços com cambalhota à frente: | |
| Rodada em situação isolada: | | Avião: | | Meia-volta: | |
| Ginástica de Aparelhos Introdutório | | | | | |
| Salto de eixo: | | Salto entre mãos: | | Cambalhota à frente no plinto: | |
| Ginástica de Aparelhos Elementar | | | | | |
| Salto de eixo no plinto transversal: | | Salto de eixo no plinto longitudinal: | | Salto entre mãos no plinto transversal: | |

Grupo 1

| Aluno A | Aluno B | Aluno C | Aluno D | Aluno E | Aluno F | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|
| | | | | | | Figuras a pares |
| | | | | | | Cambalhota atrás com passagem por pino |
| | | | | | | Posição de força (Angulo) |
| | | | | | | Cambalhota à frente de pernas afastadas |
| | | | | | | Cambalhota à frente saltada |
| | | | | | | Roda |
| | | | | | | Rodada em situação isolada |
| | | | | | | Rodada |
| | | | | | | Salto de mãos à frente |
| | | | | | | Pino de braços com cambalhota à frente |
| | | | | | | Avião |
| | | | | | | Salto entre mãos no Plinto longitudinal |
| | | | | | | Roda no Plinto transversal ou longitudinal |
| | | | | | | Salto de eixo no Plinto longitudinal |
| | | | | | | Salto de eixo no Plinto transversal |
| | | | | | | Salto entre mãos no Plinto transversal |
| | | | | | | Salto de eixo |
| | | | | | | Salto entre mãos |
| | | | | | | Sequência |

Anexo E

Resultados obtidos na Avaliação Inicial e Final

| Modalidades | Voleibol | | Futebol | | Badminton | | Basquetebol | | Andebol | | Dança | | Ginástica de aparelhos | | Ginástica de solo | | Atletismo | | Patinagem | |
|-------------|----------|----|---------|----|-----------|---|-------------|----|---------|----|-------|----|------------------------|----|-------------------|----|-----------|----|-----------|----|
| Avaliação | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F |
| | NI | I | NI | I | I | I | NI | NI | NI | NI | NI | I | NI | I | NI | I | NI | I | NI | NI |
| | I | I | I | E | I | I | I | E | I | I | NI | I | I | E | I | NI | I | E | I | I |
| | NI | I | NI | NI | I | I | I | I | I | I | NI | I | NI | I | NI | NI | I | I | I | I |
| | NI | NI | NI | NI | I | I | NI | NI | NI | I | I | I | NI | I | NI | NI | NI | I | E | E |
| | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | NI | I | I | E | NI | NI | I | I | I | I |
| | I | I | I | I | I | I | I | E | I | I | I | I | I | E | I | E | I | E | I | I |
| | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | E | I | I | I | I | I | I |
| | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | E | I | I | I | I | I | I |
| | NI | NI | NI | I | I | I | I | I | I | I | NI | I | NI | I | NI | NI | NI | I | NI | NI |
| | I | NI | I | I | I | I | NI | I | NI | NI | NI | NI | I | I | NI | NI | I | I | E | E |
| | I | I | I | E | I | I | I | E | I | I | I | I | NI | E | NI | NI | I | E | I | I |
| | NI | I | NI | NI | I | I | I | I | NI | I | I | I | NI | I | NI | NI | I | I | NI | NI |
| | NO | NI | NI | NI | I | I | I | NI | NI | NI | NI | NI | I | NI | NI | NI | NI | NI | NI | NI |
| | NI | I | I | E | NO | E | I | I | I | I | I | I | I | E | I | E | I | I | NO | NO |
| | NI | NI | NO | NI | I | I | NI | NI | NI | NI | NI | I | NO | I | NI | NI | NI | I | I | I |
| | I | I | NI | NI | I | I | NI | I | I | I | NI | I | NI | I | I | I | I | I | I | I |
| | I | I | I | I | I | I | I | I | I | NI | I | I | I | I | NI | NI | I | I | E | E |
| | I | I | I | NI | I | I | NI | I | I | I | I | I | I | I | I | E | I | I | I | I |
| | NI | I | NI | NI | NO | I | NI | I | NI | NI | I | I | NI | I | I | I | NI | I | NO | NO |
| | NO | I | NO | E | I | I | I | E | I | I | NI | I | I | E | NI | NI | I | I | I | I |
| | I | I | I | E | I | I | I | E | I | I | I | I | I | E | I | NI | I | E | I | I |
| | I | I | I | E | I | I | I | I | I | I | NI | I | I | I | NI | I | I | I | I | I |
| | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | E | I | E | I | I | I | I |
| | NI | NI | I | I | I | I | NI | NI | I | NI | NI | I | NI | I | NI | NI | I | I | I | I |
| | NI | NI | NI | I | I | I | NI | NI | NO | I | I | I | NI | I | NO | I | NI | I | NI | NI |
| | NI | I | I | NI | I | I | I | NI | NI | I | I | I | I | E | I | I | I | I | I | I |
| | NI | NI | NI | NI | I | I | NI | NI | NI | NI | NI | I | NI | I | NI | NI | NI | I | I | I |
| | NI | NI | I | I | I | I | I | I | I | I | NI | I | I | I | NI | NI | I | I | E | E |
| | I | I | I | I | I | I | I | E | I | I | I | I | I | E | I | NI | I | I | I | I |

Anexo F

Entrevista Observação Entre pares

| | |
|--|---|
| Opinião dos professores acerca da medida implementada referente à observação entre pares | Recentemente foi aplicada a medida, segundo a qual cada professor tem de observar duas aulas de outros colegas, por cada período. Está de acordo com esta medida? Pode justificar-nos a sua resposta? |
| Opinião dos professores acerca da observação entre pares | Acha que é importante haver observação entre pares nas escolas? |
| Opinião da importância dada à medida implementada acerca da observação de aulas | Qual a importância que considera ter a aplicação desta medida? Pode justificar-nos a sua resposta? |
| Opinião dos professores acerca dos aspetos positivos e negativos da aplicação da medida e da observação entre pares | Na sua opinião, qual a mais valia da observação entre pares? Quais considera serem os aspetos positivos da implementação da medida referente à observação de aulas? Pode justificar-nos a sua resposta? Que riscos considera ter a observação entre pares? Que riscos considera existirem na aplicação desta medida? |
| Perceção da realização (ou não) apenas de observação ou existência de feedback/conversa pós observação | Considera relevante a existência de uma conversa ou partilha dos resultados da observação com o colega que foi observado? Pode justificar-nos a sua resposta? Aplicou esse procedimento nas observações que já realizou? Porquê? |
| Perceção dos benefícios que a observação de aulas pode trazer aos professores e alunos | Que mudanças decorrentes da implementação desta medida perspetiva que se verifiquem nos professores? Pode justificar-nos a sua resposta? |

| | |
|--|--|
| | <p>Considera que esta medida possa trazer benefícios no processo de lecionação? Pode justificar-nos a sua resposta? Acha que esta medida poderá ter impacto positivo nos processos de aprendizagem dos alunos?</p> |
| <p>Perceção dos professores acerca da monitorização da medida implementada</p> | <p>O que considera importante e pertinente que deva ser divulgado aos professores, acerca dos resultados das observações? Pode justificar-nos a sua resposta?</p> |
| | <p>Gostaria de acrescentar mais algum aspeto que considere relevante relativamente a este assunto que não tenha sido abordado?</p> |