



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

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

**Orientadora da Faculdade:** Professora Doutora Maria João Figueira Martins

**Júri:**

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Professora Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado

Carvalho

Leandro Miguel Cordeiro Rodrigues

**2016**



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 da Prof. Dra. Maria João Figueira Martins e da Prof. Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho, no ano letivo de 2014/2015.

Leandro Miguel Cordeiro Rodrigues

**2016**

## **Agradecimentos**

Durante esta caminhada, que agora termina, foram várias as pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A todas essas pessoas quero deixar o meu profundo agradecimento.

Contudo, não posso deixar de particularizar as pessoas que, de uma forma mais direta, participaram nesta fase importante da minha formação.

Aos meus pais pelo apoio incondicional que me deram ao longo de todo este percurso, pelas condições que me proporcionaram e pelo esforço que sempre fizeram para me ver concluir esta etapa.

Aos meus colegas de núcleo, pela cooperação e boa disposição depositada durante todo o processo. Passámos por momentos bons, por momentos mais difíceis, mas estiveram sempre presentes. Foi um ano de grandes aprendizagens para todos.

Às orientadoras, pela exigência colocada em todos os documentos e atividades realizadas, fazendo com que eu procurasse a excelência através da justificação de todas as tomadas de decisão. O permanente acompanhamento durante todo o estágio permitiu uma grande evolução da minha parte, a todos os níveis, pessoais e profissionais.

Aos professores do Grupo de Educação Física, pela forma como me integraram logo desde o primeiro dia. Pela partilha e troca de experiências que me permitiram crescer enquanto professor.

À turma que lecionei, por todas as aprendizagens que me proporcionou e pelo prazer de ensinar em cada aula.

A todos os membros da Comunidade Escolar, que me receberam de forma positiva e colaboraram na resolução dos problemas, ajudando no possível.

## **Resumo**

Este relatório tem como objetivo a reflexão sobre o Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, no ano letivo 2014/2015. O estágio encontra-se inserido no segundo ano do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana. Os objetivos gerais do Estágio Pedagógico estão estruturados em quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação da Escola com a Comunidade (Área 4). Ao longo do ano letivo foram diversas as dificuldades que foram surgindo. A reflexão e avaliação formativa caracterizaram-se por serem dois aspetos fundamentais na resolução dessas dificuldades, no sentido em que me auxiliaram na implementação de estratégias. Todas as competências que foram conquistadas promoveram o meu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a minha formação individual.

Palavras-Chave: Processo, Formação, Reflexão, Avaliação, Ensino, Aprendizagem, Dificuldades, Estratégias, Estágio Pedagógico, Escola.

## **Abstract**

This report aims to be a reflexive exercise about the practicum developed through the academic year of 2014/2015 in Escola Básica e Secundária de Carcavelos. The practicum is developed in the second year of the “Master in Physical Education Teaching in Primary and Secondary School” from Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa. The practicum is organized in four areas: Organization and Management of Teaching-Learning Process (Area 1); Pedagogical Innovation and Research (Area 2); Participation in School (Area 3); and Relationship between School and Community (Area 4).

Throughout the school year several difficulties have arisen. Reflexive work and formative assessments were key aspects to solve those difficulties, as they helped to strategies implementation.

All the skills that have been reached, promoted the improvement of both professional and personal abilities, largely contributed to my individual formation.

Keywords: Process, Training, reflection, evaluation, Teaching, Learning Difficulties, Strategies, Teacher Training, School.

## Índice

1. Introdução .....	1
2. Contextualização .....	2
Escola .....	2
Recursos espaciais e materiais .....	7
Recursos temporais .....	9
Grupo de Educação Física .....	11
Caracterização geral da turma .....	15
3. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem .....	18
4. Área 2 – Inovação e Investigação .....	30
5. Área 3 – Participação na Escola.....	37
6. Área 4 – Relação da Escola com a Comunidade.....	46
7. Relação entre as áreas .....	49
8. Conclusão .....	50
9. Referências Bibliográficas .....	52
10. Anexos .....	54

## Índice de anexos

Anexo 1 – Mapa de rotação dos espaços (*roulement*)

Anexo 2 – Plano de Avaliação Inicial

Anexo 3 – Exemplo de Plano de Unidade de Ensino

## **Abreviaturas**

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

AI – Avaliação Inicial

CC – Conferência Curricular

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EE – Encarregado de Educação

EEFM – Educação e Expressão Físico-Motora

EF – Educação Física

GEF – Grupo de Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEFMH – Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana

NEULHT – Núcleo de Estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

PAI – Plano de Avaliação Inicial

PA – Perfil do Aluno

PAT – Plano Anual de Turma

PIF – Plano Individual de Formação

PAA – Plano Anual de Atividades

UE – Unidades de Ensino

## **1. Introdução**

O presente relatório descreve, através de uma análise crítica e reflexiva, todo o trabalho desenvolvido durante o Estágio Pedagógico que decorreu na Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC) durante o ano letivo 2014/2015, refletindo as consequências do mesmo.

Este relatório é visto como um produto da apreciação de todo o processo formativo. Para tal, a análise do mesmo será iniciada com uma contextualização deste Estágio Pedagógico, apresentando todas as circunstâncias em que este se realizou.

Seguidamente será feita uma abordagem reflexiva, juntando todo o processo de estágio com todas as competências que lhe são inerentes. A análise deste percurso será efetuada em cada uma das quatro áreas que compõem este Estágio Pedagógico, seguindo a sua estruturação: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola; Área 4 – Relação da Escola com a Comunidade. As ocorrências que aqui irão ser apresentadas serão alvo de uma análise das suas consequências, bem como da reflexão das estratégias utilizadas para superar as dificuldades que foram surgindo.

Ao longo de todo o documento procurar-se-á criar articulações e interações entre as diferentes áreas, culminando com uma sintetização dessas ligações: Relação entre as áreas.

Como conclusão, será feito um comentário/balanço geral sobre a contribuição de cada área para o enriquecimento da minha formação, serão referenciadas as evoluções atingidas ao longo do ano letivo, assim como algumas das dificuldades que ainda persistem.

## 2. Contextualização

### *Escola*

A Escola Secundária de Carcavelos inaugurou as suas próprias instalações em outubro de 1986. Em setembro de 2007, passou a sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC), deixando, a partir desse momento, de ser uma Escola apenas de 3º Ciclo e Secundário e passou a integrar alunos do Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclos. Ao Agrupamento ficaram associadas a Escola Básica 1 de Arneiro com Jardim de Infância, a Escola Básica 1 dos Lombos e a Escola Básica 1 de Sassoeiros com Jardim de Infância. No ano letivo de 2012/2013 passaram também a pertencer ao Agrupamento a Escola Básica 1 de Carcavelos, o Jardim de Infância de Carcavelos, bem como a Escola Básica 1 da Rebelva (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. b).

Esta integração permite uma maior interação entre os diferentes ciclos de ensino, existindo uma transição e um partilhar de experiências entre os alunos que já frequentam a escola sede e os que mais tarde provavelmente a irão frequentar. A interação é conseguida por duas vias, através da dinamização de atividades na escola sede, destinada à participação das turmas de 1º ciclo e, no sentido contrário, através de visitas periódicas por parte de professores e alunos da Escola Sede, que levam atividades até ao espaço das restantes escolas que completam o agrupamento.

Atualmente, o AEC tem oito escolas agregadas à Escola Sede, frequentadas por 2546 alunos (115 do Pré-Primário, 600 do 1º Ciclo e 1831 alunos da Escola Sede, sendo 460 do 2º Ciclo, 672 do 3º Ciclo, 614 do Ensino Secundário e 85 alunos do Ensino Recorrente Noturno) (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. b).

Estes números mostram uma lotação quase completa da Escola Sede, que juntamente com o pouco espaço livre disponível para os alunos, foi considerado como um ponto negativo. A escola utilizou a estratégia de criar diferença horária de entradas, saídas e horas de almoço do 2º ciclo em relação aos restantes ciclos de escolaridade, para diminuir a quantidade de alunos a solicitar as zonas de refeição em simultâneo. Esta situação dificultou a minha lecionação das aulas de 45 minutos, à hora do almoço, nos espaços exteriores. A dificuldade baseou-se na invasão dos espaços circundantes e até mesmo dos espaços de aula pelos alunos do 2º ciclo, o que depois dificultou bastante a organização da aula, a observação e a comunicação com os alunos, porque o ruído aumentava substancialmente. Foi uma constante ao longo de todo o ano letivo a

dificuldade de comunicação nestas aulas. Talvez a utilização de apito tivesse sido uma boa solução para as questões de organização, mas optei por outras estratégias como ir recolhendo as bolas das atividades de forma gradual em vez de gritar para eles pararem ou de reunir os alunos junto de mim para efetuar as trocas ou para fazer alguma explicação. Estas estratégias foram revelando efeito positivo e a partir da sua utilização foi mais fácil de gerir a sessão. Em termos de feedback à distância, também demonstrei menor frequência nos espaços exteriores, optando por ir ao local, parar o jogo e dar feedback de grupo.

Tal como consta no Projeto Educativo, “Em termos socioeconómicos, a população escolar é bastante heterogénea, integrando ainda um elevado número de alunos de diferentes nacionalidades, o que lhe confere um estatuto de uma escola multicultural e integradora” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a, p.8). Neste documento pode ler-se também que:

A Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC) propõe-se promover e aprofundar os relacionamentos entre todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente entre a Escola e a Família, responsabilizando os Pais e Encarregados de Educação na tomada de decisão e no desenvolvimento de medidas como forma de encontrar percursos escolares adequados a cada aluno, que permitam a sua integração na Escola, um crescimento pessoal adequado e o seu sucesso académico (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a, p.7).

Visto que o Diretor de Turma é o elemento que faz a ligação da escola com os Encarregados de Educação (EE), como coadjuvante dessa função tive um papel importante no cumprimento desta vertente que está expressa no Projeto Educativo (PE), mencionada anteriormente. Nas reuniões e conversas na hora de atendimento, tanto a diretora de turma com eu alertámos e abordámos bastantes vezes questões relacionadas com o futuro dos alunos e qual seria o melhor percurso para eles. Também refletíamos acerca das oportunidades e ameaças desses diferentes percursos. Este ponto foi desenvolvendo em mim uma maior interação com os EE, uma visão mais específica da escola e uma maior abertura para a diversidade de capacidades, de ambições e de opções dos alunos para o seu futuro.

Segundo Tschirhart e Rigler (2009), é importante que os professores entendam que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes capacidades e que as suas aprendizagens e formas de estar dependem do seu passado, do género e da sua cultura.

Senti a necessidade de perceber as atitudes e reações dos alunos a diferentes estímulos para conseguir retirar deles o maior rendimento possível, mas apenas consegui aplicar e ver vantagens no terceiro período, depois de lidar com os alunos durante vários meses.

O Projeto Educativo explica que “A abertura de Currículos Alternativos e Profissionais vinculam a Escola a uma lógica de parceria que surge como forma de colaboração inovadora com o meio social e económico envolvente e constituem outra alternativa de conclusão de estudos” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a, p.7). A escola proporciona uma maior variedade e diversidade de ofertas, diminuindo assim o abandono escolar, o desinteresse pela escola e a destabilização das turmas por parte de alguns alunos com menos motivação para a aprendizagem ou com maiores dificuldades.

Esta escola utiliza de forma positiva a sua autonomia, explorando ao máximo os limites do programa na procura de dar mais ferramentas aos alunos e de melhorar as suas aprendizagens, regendo-se sempre por decisões provenientes da legislação.

Uma das particularidades são os critérios de transição da escola. Nos anos intermédios do 2º e 3º ciclo, a escola tem como principal objetivo a procura do sucesso dos alunos, não significando por isso que se dê lugar ao facilitismo. Assim, do 5º para o 6º; do 7º para o 8º e do 8º para o 9º ano, os alunos transitam de ano independentemente do número de classificações inferiores a três que os mesmos venham a obter no final do ano, desde que o Conselho de Turma (CT) considere que essa é a melhor opção com vista à formação do aluno.

Segundo esta lógica, todos os alunos devem transitar, do 7º até ao 9º ano de escolaridade.

De acordo com as normas legais relativas à decisão de progressão do aluno na Educação Básica, esta é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvidos os competentes conselhos de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, considerem: a) Nos anos terminais de ciclo, que o aluno desenvolveu as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente; b) Nos anos não terminais de ciclo, que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respetivo ciclo (Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de julho).

A ideia passa por criar condições para que os alunos possam ter tempo para ultrapassar eventuais dificuldades através de planos de apoio específicos, desenvolvidos para o efeito. No entanto, notei uma grande dificuldade em alunos que sempre tiveram positiva à disciplina de Educação Física (EF) de obter nível introdutório nas matérias nucleares e que fazem parte dos critérios de sucesso para completar o ciclo. Este aspeto criou em mim uma preocupação especial por estes alunos e criei situações sistemáticas para o seu melhoramento na ginástica, principalmente de aparelhos, onde se destacaram grandes progressos. Quase todos os alunos evoluíram ou passaram a realizar com sucesso saltos que não conseguiam no início do ano. Abordei diversas matérias para criar mais oportunidades dos alunos atingirem o sucesso. No entanto, acho que estas estratégias devem apenas ser aplicadas porque se trata de um ano de final de ciclo em que os alunos têm de cumprir as normas para concluir o ciclo. Noutros anos de escolaridade defendo que se deve insistir na superação das dificuldades nas matérias e não criar ou abordar outras para atingir o sucesso. A variedade das matérias em anos intermédios é neste caso mais facilitado, uma vez que não existe a obrigatoriedade dos alunos cumprirem as normas, proporcionando experiências ecléticas aos alunos para que eles criem gosto pelas atividades e aprendam a explorar cada uma delas, para que as pratiquem no seu dia-a-dia.

Outra das particularidades é a avaliação, onde são utilizados no mínimo três instrumentos de avaliação, por período, não existindo qualquer tipo de ponderações. A juntar a isto, são realizados testes comuns, por ano de escolaridade, que permitem aferir as diferenças existentes entre as turmas e perceber onde cada docente deve investir mais o seu ensino, ou seja, para além de aferir as diferenças também podem ser utilizados para regular as aprendizagens. Em contrapartida tiveram algum efeito negativo na minha leção e retiraram algum tempo de aula, pois várias vezes os testes comuns das outras disciplinas foram aplicados nas aulas de 90 minutos de EF, o que limitou a possibilidade de aumentar a aquisição e consolidação das aprendizagens, como também uma maior variedade de experiências dos alunos noutras matérias. A questão da utilização dos três instrumentos por período obriga os professores a avaliarem um aluno de diferentes formas e sobre diferentes prismas, levando a uma maior reflexão antes da atribuição da classificação final. Além disso, esta condicionante obriga a que existam vários momentos de avaliação diferentes, proporcionando um melhor e mais facilitado acompanhamento da avaliação formativa. Esta estratégia adotada pela escola vai ao encontro do que diz Fernandes (2007): a avaliação formativa dos alunos está assente num dos pressupostos que defende a utilização de uma diversidade de estratégias e

instrumentos de avaliação. A diferenciação foi algo aplicado logo desde as primeiras aulas, mas passou a ter uma relevância maior a partir do momento em que percebi a importância e as potencialidades de uma boa avaliação formativa. Este momento proporcionou um grande avanço na minha formação, tanto ao nível do planeamento, com a definição de quem observar, onde observar e de que forma. A condução tornou-se mais segura e direcionada na implementação do planeamento. A avaliação, também foi mais precisa e objetiva, tanto durante como após cada sessão.

Existe outra particularidade que pretende melhorar o acompanhamento da avaliação formativa, as fichas ao Diretor. Cada docente preenche uma Ficha de Informação que contempla “conteúdos lecionados” e uma avaliação “sim ou não” sobre a aprendizagem efetuada por cada um dos alunos, em cada momento. Essa ficha é, mensalmente, enviada ao Diretor. Citando o que consta no Projeto Educativo,

Posteriormente são devolvidas as fichas aos Diretores de Turma, não só as da sua disciplina e ano, mas de todas, permitindo proceder a análises mais completas/transversais sobre as aprendizagens de cada aluno, aos conteúdos de todas as matérias de todas as disciplinas do ano e ao mesmo tempo permite uma análise global do nível de dificuldades sentidas em todas as turmas (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a).

Esta particularidade obrigou-me a um planeamento e a uma atenção especial aos processos de avaliação formativa, logo desde o início do ano letivo, ou logo após a avaliação inicial, visto que esta se baseia na observação dos níveis dos alunos e tem um carácter formativo. Com esta situação acresceu a necessidade de planear a observação de alunos, em que momento e em que matéria naquele momento, não só para reunir as informações necessárias para o preenchimento da ficha como também para facilitar a minha condução e confiança na gestão da aula.

O papel desempenhado pelos delegados e subdelegados de cada turma representam outra particularidade desta escola e a prova da tentativa constante de inovação, de dar autonomia e passar a responsabilidade para os alunos. Durante as aulas de substituição, estes são responsáveis pelo bom funcionamento das tarefas dentro da sala. Existem professores responsáveis pelo controlo do processo, que se dirigem às salas, distribuem e regulam as tarefas periodicamente. Esta particularidade vai ao encontro do que defendem Tschirhart e Rigler (2009) e Zoghi e Dehghan (2012): o desenvolvimento da autonomia dos alunos deve ser encarado como um trabalho de interação entre os

professores e os alunos, sendo que os primeiros orientam as aprendizagens dos segundos.

As responsabilidades dos delegados não acabam aqui, são eles que têm o dever de levar o livro de ponto para as aulas e representar a turma, sendo a sua voz, nas assembleias mensais de ano. Cabe aos Diretores de Turma (DT) e a mim que auxiliei no desempenho destas funções, reforçar a importância e a responsabilidade que estes têm, no sentido de os responsabilizar e à restante turma para que cumpram as tarefas que lhes foram destinadas, sempre que um professor falte, mesmo sem nenhum professor substituto.

As particularidades acima mencionadas concorrem para o cumprimento dos objetivos do agrupamento, descritos no Projeto Educativo, que pretende

promover o desenvolvimento da identidade pessoal e social dos seus alunos tendo em conta:

- O desenvolvimento pleno da personalidade do aluno em todas as suas dimensões;
- O respeito pelos direitos e liberdades fundamentais;
- A aquisição de hábitos intelectuais e técnicas de trabalho;
- A aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, humanísticos, e artísticos;
- A educação para uma consciência ambiental;
- O respeito pela pluralidade cultural e pela diferença;
- A preparação para o exercício de uma cidadania responsável, ativa, crítica, e criativa na vida social e cultural (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a, p.9).

### **Recursos espaciais e materiais**

Ao nível dos espaços, a escola dispõe de seis locais onde pode ser lecionada a disciplina de EF, sendo que estão quase sempre, esse mesmo número de professores em atividade. Isto implica que todos os espaços estejam ocupados em simultâneo e que os balneários sejam partilhados por seis turmas, sendo o intervalo um momento onde existe um cruzamento de 12 turmas naquelas instalações, tornando a conjugação de todas uma tarefa difícil, promovendo por vezes atrasos no início das aulas. Este facto levou a um reajustamento do plano de aula que já contempla esse atraso e a saída mais cedo dos

alunos da aula para desimpedir os balneários. Os alunos ao longo do tempo foram chegando sistematicamente atrasados relativamente ao horário, já a contar com a tolerância do planeamento acordada pelo GEF na reunião de início de ano. Decidi então utilizar a estratégia de apontar os minutos de atraso da turma durante o início do terceiro período, mas a postura desinteressada da turma levou a que esta estratégia não tivesse qualquer efeito. Havia alunos a tentar cumprir, mas nunca era a turma toda a concorrer para a diminuição desse atraso, não se revelando como uma estratégia positiva para aquele contexto, visto que resultou com outras turmas.

Os seis locais podem ser subdivididos de acordo com as suas características: assim sendo temos o ginásio, o pavilhão que proporciona dois espaços simétricos e o exterior que se divide em 3 espaços. O ginásio está equipado com material de ginástica, sendo um espaço preferencial para o ensino da mesma. Este espaço é também a melhor opção para o ensino da dança, devido às condições acústicas mais favoráveis em relação ao pavilhão. Exigiu da minha parte, ao nível do planeamento, a construção de uma aula diferente, com características diferentes sempre que lecionava nesse espaço, mantendo sempre presente a estrutura da unidade e os seus objetivos. Este aspeto agora referenciado e as dificuldades apresentadas pelos alunos na matéria de ginástica levaram a que esta matéria fosse lecionada ao longo de todo o ano letivo e em todas as Unidades de Ensino (UE). Decisão essa que se revelou positiva, visto que houve uma grande evolução por parte dos alunos, resultado do seu foco em ultrapassar as dificuldades nesta matéria. O pavilhão desportivo está dividido em dois, sendo apenas a metade destinada à leção de uma turma. Este espaço possibilita a leção de todas as matérias definidas pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), pois encontra-se bem apetrechado a nível de material. No entanto optei por conjugar a gestão dos espaços com as suas potencialidades para leção das matérias e raramente abordei futebol, andebol e atletismo no pavilhão, porque as condições para as lecionar eram mais favoráveis nos campos exteriores. Assim consegui garantir uma maior abordagem sobre as restantes matérias em que as aprendizagens dos alunos saíram beneficiadas por serem aplicadas no interior, sem vento, sem sol e com tabelas. São apenas alguns exemplos que facilitaram o ensino das matérias de voleibol e de basquetebol. O espaço exterior está dividido em três zonas de leção. Uma que inclui dois campos de voleibol com rede e um de voleibol sem rede. O Exterior 2 que se encontra entre os outros dois locais, e é composto por um campo de futsal/andebol e ainda possui quatro tabelas de basquetebol. Por último o Exterior 3 que inclui o campo de futsal/andebol, a pista de atletismo e a caixa de areia. Os espaços fornecidos por esta

escola para a leção são bastante variados, mas pouco polivalentes, o que implica uma grande criatividade por parte do professor para criar situações variadas e explorar ao máximo os recursos existentes através de um planeamento exaustivo das potencialidades e das limitações do espaço, para tirar o melhor partido do mesmo para as aprendizagens dos alunos. Na tentativa de manter a estrutura do plano de unidade, são criadas situações de construção de redes de voleibol com elásticos e com cones, barreiras para fazer a rede de ténis, e marcações com cones e sinalizadores para fazer balizas e áreas restritivas nos JDC. Estas estratégias foram consideradas bastante positivas, pois proporcionaram aos alunos a simulação muito perto da realidade, com dimensões reduzidas, mas suficientes para os alunos aprenderem as matérias dos JDC.

Para além destes espaços ainda existiram ao longo do ano mais três espaços alternativos, para quando as condições climatéricas não permitiam a leção no exterior: o meio do pavilhão, a sala teórica e o telheiro. Durante o primeiro período tentei criar, no telheiro, situações de aprendizagem semelhantes às que eram aplicadas nos espaços exteriores, mas as condições disponíveis (com alunos constantemente a passar pelo meio das situações de aprendizagem) não proporcionavam aprendizagem aos alunos. A partir do momento em que me apercebi e fui alertado para essa situação, comecei a planear e a aplicar um tipo de aula alternativa mais simples do ponto de vista organizacional, mais direcionada para a aptidão física e aplicável tanto no telheiro como no meio do pavilhão (outro espaço alternativo). Esta alteração foi benéfica para os alunos, com uma aula mais simplificada, com menos preocupações comportamentais e com ganhos na sua aptidão física, quer na aptidão aeróbia, quer na força. A sala teórica foi pouco utilizada, dei sempre preferência a lecionar a aula prática e incorporar os conteúdos teóricos ao longo das aulas, em pequenos períodos, no início ou no fim da aula, no espaço que estava destinado para a aula. Optei por esta estratégia pelas próprias características da turma, como a falta de concentração em grandes períodos por parte dos alunos. Resultou, visto que os alunos foram atingindo sempre resultados positivos, com exceção de um ou dois alunos em cada momento de avaliação.

### **Recursos temporais**

Relativamente ao tempo de aula da disciplina de EF, a EBSC respeita em parte uma das orientações provenientes dos PNEF (Ministério da Educação, 2001), visto que garante 135 minutos semanais para o 3º Ciclo. Contudo, este tempo refere-se a tempo útil e na escola os 135 minutos são de tempo horário, não cumprindo assim na totalidade com o que vem expresso no referido documento. A repartição da carga horária pelas sessões

não corrobora literalmente com o que é expresso nos PNEF, “realizar atividade física diariamente é a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da aptidão física e que a frequência mínima que possibilita esses benefícios é de três sessões semanais” (Ministério da Educação, 2001, p.20). Na escola não se encontram repartidos por três sessões de 45 minutos, mas sim distribuídos em duas aulas por semana, uma de 90 minutos e outra de 45 minutos. A turma de 9º ano que acompanhei, em termos de distribuição horária, respeitava a orientação no que toca à existência das sessões de EF em dias não consecutivos, possibilitando assim a “aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva de Saúde”, como diz nos PNEF (Ministério da Educação, 2001, p.20).

A tolerância definida pelo GEF para a entrada no espaço de aula era de 5 minutos. No que diz respeito à saída, o professor devia deixar os alunos saírem 10 minutos mais cedo nas aulas de 90 minutos e 5 minutos nas aulas de 45 minutos, para dar tempo para as tarefas de higiene e de transição para a aula seguinte. Contudo, estes tempos obrigaram a ajustamentos no plano de aula que ao contemplar estas tolerâncias diminuiu o tempo de prática dos alunos e conseqüentemente o seu tempo potencial de aprendizagem. Nas aulas de 45 minutos ainda foi mais notória esta adaptação, onde muitas vezes a opção passou por não fazer a totalidade das rotações, porque rotações muito curtas não davam tempo de repetição suficiente para os alunos reterem os conteúdos.

O *roulement* (anexo 1) é feito através da rotação semanal pelos espaços. Esta turma de 9º ano teve a particularidade de na mesma semana ter as duas sessões ou em espaços interiores ou exteriores, embora fossem em locais diferentes. Este processo implicou que a turma depois de passar por um espaço na aula de 90 minutos, só o voltou a fazer 6 semanas depois (tempo de duração de uma rotação completa do roulement) aula naquele mesmo sítio. Esta forma de organização para este ano letivo, obrigou a uma grande reflexão antes da planificação das etapas e das unidades. Este tipo de rotação requereu muita criatividade na adaptação das situações de aprendizagem para dar continuidade a uma unidade de ensino nesta variação constante dos espaços sem fazer interrupções, ou a criar subunidades dentro desta para os diferentes tipos de aula (pavilhão, ginásio e exterior). Quando as condições exteriores não permitiam a realização da aula, existiam alternativas. As turmas que se encontravam no espaço Exterior 1 tinha direito a ir para o meio do pavilhão (aumentando assim o número de alunos neste espaço para 90). Para quem se encontrava no Exterior 2 a solução encontrada foi a lecionação debaixo de um dos telheiros existentes. O Exterior 3 tinha como alternativa a sala teórica.

O facto de existirem três espaços alternativos diferentes, com diferentes potencialidades ou limitações, requereu da parte do professor a criação de três planos alternativos para cada unidade de ensino e uma plasticidade enorme para conseguir trabalhar os objetivos propostos nestas mesmas condições. No entanto depois de conversas com as orientadoras decidi criar apenas um plano alternativo mais simples e que conseguisse ser aplicado em ambos os telheiros e no meio do pavilhão. A preocupação maior nestas aulas passou por manter a organização da aula e conseguir que ela funcionasse de forma fluída sem grandes paragens e com os alunos em atividade exigente, não dando tempo para comportamentos de desvio e garantindo sempre a procura dos objetivos da unidade.

### ***Grupo de Educação Física***

O GEF está integrado no Departamento de Expressões, o qual é constituído pelos Grupos Disciplinares de EF, Educação Musical, Educação Visual e Educação Especial. Este grupo disciplinar era constituído por dezanove professores já contando com os cinco estagiários dos dois núcleos de estágio, núcleo de estágio da Faculdade Motricidade Humana (NEFMH) e o núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (NEULHT). O número elevado de elementos permitiu que existisse uma grande diversidade de idades, ideologias, métodos e estratégias. Este facto contribuiu para a minha formação, pois foi possível retirar um bocadinho de cada um para formar a minha forma de ver a EF e de lecionar, mais diversificada e adaptável às características de cada turma, de cada aluno.

O GEF tem documentos que orientaram o seu trabalho ao longo de todo o ano letivo, entre os quais o Perfil do Aluno (PA), onde estão incorporados todos os critérios de avaliação para cada matéria, para os diferentes níveis. Ainda constam neste documento as normas de avaliação para os diversos anos de escolaridade, das três áreas que são avaliadas. Este documento foi um bom guia para a lecionação deste ano letivo, através do qual orientei o meu planeamento e a avaliação. Foi através deste documento que fui criando as situações de aprendizagens, as fichas de observação e foi também com base nos critérios de êxito que estão expressos que fui construindo os feedbacks para transmitir aos alunos e para orientar as suas aprendizagens.

Este é um documento com os critérios e normas de avaliação específicos para cada ano de escolaridade, sempre tendo como base os PNEF.

O grupo ainda tem ao seu dispor o Plano Plurianual, onde estão discriminados os níveis que se pretendem atingir em cada ano de escolaridade, nas várias matérias. A existência destes documentos permite ao professor realizar um planeamento e uma avaliação de uma forma sustentada e segundo uma linha orientadora que, é comum a todo o grupo, que se for rigorosamente cumprida por todos, permite facilitar a articulação dos ciclos entre si.

No GEF eram realizadas reuniões frequentemente, onde eram transmitidas informações provenientes do Conselho Pedagógico e debatidos problemas que tinham sido diagnosticados no decorrer das aulas da disciplina. Eram ainda discutidos assuntos relacionados com a avaliação e com a aferição de critérios, para existir uma uniformização dos mesmos e uma linha comum por onde todos os professores se pudessem reger. As reuniões foram importantes para eu perceber e conhecer melhor as ideias e a forma de ser dos diferentes docentes num contexto diferente. Para a minha formação foi enriquecedor porque aprendi várias estratégias de abordar as temáticas dos conhecimentos, perceber a importância das provas de aferição e das provas globais, a perceber a utilidade dos documentos e de que forma estão organizados. Por outro lado levou-me a perceber a importância capital de expor as dúvidas com que nos deparamos no dia-à-dia (se é benéfico para as aprendizagens fazer aulas com três ou mais matérias, se é importante no 4x4 do voleibol colocar 3 jogadores mais recuados para receber a bola, por exemplo), ou expor as coisas que nos incomodam ou limitam o trabalho (como por exemplo o facto de os alunos entrarem tarde para o balneário e terem de sair da aula mais cedo, retirando assim bastante tempo de prática), para que sejam discutidas, refletidas e melhoradas.

Relativamente ao Plano Anual de Atividades (PAA), em reunião de grupo eram transmitidas as informações das atividades que foram desenvolvidas na escola ou que estavam sobre a responsabilidade do GEF. Estas informações eram essencialmente de carácter organizativo e logístico, sobretudo no que se refere aos recursos materiais e humanos necessários para a realização dos diferentes eventos. No Projeto Educativo são referidos

(...) os propósitos de cada atividade, o seu encadeamento e para que finalidade concorre a junção de todas elas: promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes domínios; proporcionar oportunidades 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 (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a, p.10).

As reuniões do GEF na Escola contribuíram em grande escala para a minha formação, não só porque nelas se estabeleceram as linhas condutoras que guiaram todo o percurso ao longo do ano letivo, facilitando e objetivando o meu trabalho, visto que existia um caminho que o grupo definiu, dissipando assim desvios ao que era realmente essencial na aprendizagem dos alunos. Também pude enriquecer o meu conhecimento através da exposição e partilha das experiências de cada um, através da discussão das várias ideologias de lecionar a disciplina e das várias estratégias usadas para solucionar o mesmo problema, como por exemplo: a discussão/debate sobre se deve ser permitido ou não fazer devolução ao primeiro toque, na modalidade de voleibol, no 2º ciclo. Porque por um lado, o grupo defendia que sim, que devia ser o mais aproximado possível do jogo e outra parte do grupo defendia que não, que temos de promover cooperação entre os vários elementos da equipa e originando assim um maior contacto com a bola por parte de todos os participantes.

O GEF realiza Conferências Curriculares (CC) por ciclo. Na primeira etapa para o 3º Ciclo a preocupação passou pelo balanço das provas de aferição realizadas ao 7º ano, definindo posteriormente as matérias prioritárias, aquelas que necessitam de maior investimento ao longo do ano letivo. Neste seguimento, de referir que são realizadas pelo grupo provas globais práticas no 3º Ciclo (9º ano de escolaridade) e provas de aferição (7º ano de escolaridade), com o intuito de analisar a evolução dos alunos desde que entram no 3º Ciclo (7º ano) até que saem deste mesmo ciclo (9º ano), na disciplina de EF. As de aferição servem para averiguar em que nível os alunos/turma se encontram, tendo um carácter mais formativo, pois os alunos ainda têm alguns anos até atingir os objetivos de ciclo em cada matéria. As provas globais têm um carácter classificativo, analisando se os alunos atingiram os objetivos de ciclo, se estão aptos para transitar de ano. Estas provas foram realizadas por dois professores que não lecionavam nessa turma. Serviu para o professor de EF dessa turma ter uma visão de outras pessoas sobre a sua turma, para existir uma discussão acerca das várias avaliações por parte dos observadores, de forma a aferir critérios. Tive participação ativa nesta tarefa como observador, onde retirei grandes ganhos através da troca de ideias durante as avaliações que tiveram implicações diretas na própria avaliação inicial da minha turma, senti-me mais preparado e mais seguro para avaliar, depois de passar por esta experiência. Com esta experiência percebi que a observação pode ser feita individualmente ou por um

grupo de nível, devemos no entanto trocar, ou acompanhar individualmente os casos dúbios. Também tomei consciência que o desempenho dos alunos está associado ao contexto, ao grupo onde estão inseridos e às tarefas pedidas, por isso é aconselhável fazer mais do que uma situação de aprendizagem ou criar variantes e efetuar trocas nos grupos e nas equipas, dando possibilidade de alguns alunos mostrarem desempenhos diferentes nas diferentes situações. Um bom exemplo disso é a matéria de voleibol, onde notei que alunos demonstram um nível superior a jogar 4x4 do que quando colocados numa situação de 2x2 porque intervêm menos vezes nas situações de 4x4 do que na situação de 2x2, onde têm mais ações por jogada que realçam as debilidades técnicas individuais.

O GEF realizou também formações recíprocas em matérias em que os professores apresentavam maiores lacunas na lecionação, desta forma, contribuiu-se para a formação contínua dos mesmos. Esta formação foi especialmente importante para a minha abordagem à matéria de Dança, que através da participação da mesma aumentei o número de recursos e de confiança para introduzir uma dança tradicional de nível Elementar logo no 1º período e para gerir toda a lecionação desta matéria ao longo do ano. Esta era uma das dificuldades que apresentava no início do ano, era o conhecimento e a dinamização da matéria de Dança, que depois da formação me deixou mais apto. Com o acumular de aulas foi sendo cada vez melhor o meu desempenho e as aprendizagens dos alunos.

Um dos grandes problemas apontados pelo GEF foram as dificuldades apresentadas na disciplina de EF pelos alunos do 5º ano quando chegam à Escola Sede. De forma a colmatar isso, os professores do GEF deram apoio presencial às aulas de Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM) das turmas do 4º ano do AEC. Este apoio caminhou no sentido de dar ferramentas para os professores titulares lecionarem essas mesmas aulas quando se encontram sozinhos, incrementando a autonomia nos mesmos. O projeto do Grupo de Educação Física (GEF), de acompanhamento quinzenal a uma turma do quarto ano de escolaridade por parte de docentes deste mesmo grupo, permitiu a minha coadjuvação ao professor e interação, com alguma regularidade, com outro tipo de alunos que não existem na escola sede. Foi útil para perceber as reais dificuldades dos alunos que no próximo ano vão ingressar nas turmas de 5º ano da nossa escola e para atuar, adaptar a minha forma de lecionar àquela população de uma faixa etária mais baixa. Tive de ajustar a linguagem, simplificar as formas de organização e focar menos aspetos para os alunos melhorarem o seu desempenho e para ser mais fácil de adquirir e

compreender o que é pedido na sessão. Por outro lado ajudou-me a perceber que os problemas que alguns dos meus alunos apresentam agora no 9º ano de escolaridade, se tivessem sido diagnosticados e melhorados no seu 4º ou 5º ano, quando chegassem a este ano já não apresentavam tantas dificuldades e já tinham ultrapassado muitas outras, uma vez que nas idades mais baixas são mais recetivos à aprendizagem, ultrapassando mais facilmente as dificuldades.

A descrição de todas estas particularidades demonstra o dinamismo aplicado no grupo, na procura constante de melhorar o ensino e conseqüentemente as aprendizagens.

### ***Caracterização geral da turma***

A turma de 9º que eu acompanhei era constituída por vinte e oito alunos, quinze raparigas e treze rapazes, nascidos em 1999 e 2000, sendo a média de idades de catorze anos.

Os alunos eram quase na sua totalidade de nacionalidade Portuguesa, porém, existiam duas exceções. Para além dos vinte e seis alunos de nacionalidade Portuguesa estavam também integrados na turma, um aluno de nacionalidade Brasileira e outro Cabo-verdiano.

Ao nível do percurso escolar, apenas 18% já ficaram retidos, três deles no 1º ciclo e dois no 3º ciclo, mais concretamente no 9º ano de escolaridade. Estes dois alunos foram as únicas alterações em relação à turma que transitou do 8º B no final do ano letivo anterior.

Existiam dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo diagnosticados problemas cognitivos num deles e dislexia no outro. Ainda na vertente da saúde, de salientar que existiam quatro alunos com problemas de asma e um com artrite reumatoide. A presença de alunos com asma levou-me a diminuir o volume da carga na aptidão aeróbia, ao longo do ano, e o aluno com artrite teve alguma preocupação da minha parte na matéria de ginástica de aparelhos, onde pedi a colaboração do aluno para quando não se sentisse confortável a realizar as tarefas para me alertar, dando-lhe depois nova tarefa, mais acessível para a sua situação. Para o aluno com problemas cognitivos foi efetuado um teste comum adaptado, onde o aluno obteve uma classificação satisfatória.

Ao nível da disciplina de EF, apenas um aluno obteve nota negativa, todos os restantes cumpriram com as metas de sucesso da disciplina no final do ano letivo anterior. No ano da realização do estágio, os alunos apresentaram um nível inferior ao que foi atribuído no

final do ano anterior, mas ao longo do ano, com o trabalho efetuado os alunos voltaram a melhorar o seu desempenho e apenas um aluno não atingiu o sucesso à disciplina.

Segundo os dados recolhidos no Inquérito Diagnóstico, a EF era uma das disciplinas preferidas, o desporto uma das áreas de interesse e a prática de desporto uma ocupação dos tempos livres.

Depois da análise dos inquéritos desportivos, aplicados na aula de apresentação da disciplina de EF, verificou-se que apenas duas alunas não praticavam desporto para além das aulas e que quase todos assistiam a eventos desportivos, tanto ao vivo como na televisão. No entanto, reparei ao longo da avaliação inicial que a cultura desportiva da turma era bastante reduzida e grande parte dos alunos não tinha a noção do seu corpo, da forma como deviam efetuar os gestos técnicos, nem as regras do jogo. Este facto levou a que despendesse algum tempo a ensinar ou alertar para as regras ao mesmo tempo que dava feedback para o melhoramento dos gestos e das ações. Todos os alunos possuíam computadores e tinham acesso à internet. Contudo, raramente viam os documentos que eram enviados por mim para auxiliar na realização das avaliações relativas à área dos conhecimentos. Para resolver esta dificuldade, pedi aos delegados para criarem um email da turma para onde eu enviava os documentos e assim todos tinham acesso. Esta estratégia não resultou na totalidade porque alguns continuaram a dizer que não tinham acesso aos documentos, mas ao longo do ano foi aumentando o número de alunos que recebiam os conteúdos. No terceiro período, para a realização do teste comum imprimi alguns exemplares dos documentos que foram enviados e distribuí pelos alunos que por diversas vezes disseram que não tinham tido acesso ao email. Juntamente com a referência à existência do teste, na reunião de EE no dia anterior à realização da prova, sensibilizei os EE para garantirem que a maior parte dos alunos liam e estudavam a matéria. Foi muito positiva a junção destas estratégias, pois apenas um aluno apresentou nível negativo na realização do teste comum de EF para o 9º ano de escolaridade.

De uma maneira geral, a turma teve um comportamento razoável, mostrando uma grande falta de atenção nos momentos de instrução que depois provocava a participação de forma desorganizada e sem grande rigor nas tarefas propostas. Estas características levaram-me a adotar uma postura rigorosa no início do ano, de forma a criar rotinas e regras de conduta no decorrer da aula. Com o passar do período e à medida que as atividades anteriores iam sendo implementadas, passei para outra fase, neste caso a redução dos tempos de instrução, para colocar os alunos em prática o mais rapidamente

possível, recorrendo maioritariamente à demonstração nos reduzidos tempos de instrução.

Em relação ao desempenho prático, existiam dois polos completamente distintos. Um grupo de alunos aptos para a prática com facilidade em realizar as tarefas pedidas e outro grupo que, embora tivesse vontade de se esforçar e aprender, não tinha um reportório motor muito desenvolvido nem cultura desportiva, pois muitos deles não praticavam qualquer atividade desportiva fora das aulas, nem assistiam regularmente a eventos desportivos (dados retirados da caracterização da turma). O grupo de alunos que demonstrava habilidades evoluídas em determinadas matérias não demonstrava interesse em melhorar, por outro lado, o grupo de alunos com mais dificuldades em realizar as tarefas, esforçava-se na tentativa de o conseguir. Este facto levou a que fosse feita uma diferenciação do ensino e do acompanhamento dos alunos no decorrer das aulas, como também planear e apresentar tarefas realistas para os que tinham mais dificuldades e tarefas desafiantes para os que dominavam melhor as matérias.

### **3. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem**

No início do ano letivo, as primeiras dificuldades sentidas foram ao nível do planeamento, na seleção das matérias a serem alvo de avaliação inicial. Este facto vem confirmar o que é dito por Teixeira e Onofre (2009) ao referirem que as principais dificuldades dos estagiários no ensino verificaram-se principalmente ao nível do planeamento. A dificuldade da seleção das matérias a serem lecionadas era uma das apontadas por mim na realização do Plano Individual de Formação (PIF), constatada na elaboração do Plano da Avaliação Inicial (PAI) (anexo 2) e resolvida através da consulta dos PNEF do 3º Ciclo, do PA, do Plano Plurianual da escola e pela consulta do balanço do ano anterior, desta mesma turma. Através da análise destes documentos consegui dissipar as minhas dúvidas, pois percebi quais as matérias que deviam ser lecionadas e quais foram pouco abordadas no ano anterior. Excluindo assim da Avaliação Inicial (AI) aquelas que tiveram poucas horas no ano anterior. Devido à limitação temporal desta etapa e à minha inexperiência na observação, foi necessário abdicar de algumas matérias menos prioritárias em detrimento de uma observação mais correta e mais precisa. O planeamento desta etapa foi feito com base na articulação das matérias com os recursos temporais, seis semanas, com a rotação semanal pelos espaços e pelo aproveitamento das especificidades de cada espaço, isto é, existiu uma preocupação da minha parte em colocar as matérias nos espaços que mais condições apresentavam para essa mesma lecionação.

Outra dificuldade mencionada no PIF e confirmada durante a atividade de estágio foi a observação e conseqüente avaliação diagnóstica. Foi muito difícil observar e registar o desempenho de vinte e oito alunos em duas matérias diferentes, na mesma aula. Senti depois a necessidade de criar prioridades de observação. Sendo estas planeadas previamente, ajudaram-me a resolver alguns dos problemas iniciais. O facto de existirem duas aulas em que era abordada cada matéria permitiu-me fazer uma primeira avaliação geral onde destaquei os casos extremos, deixando depois a segunda aula para a avaliação dos casos mais dúbios. Esta resolução serviu-me para perceber que era muito difícil avaliar todos os alunos numa matéria, em apenas uma aula. Para ultrapassar estas dificuldades, também sentidas durante o final da primeira etapa e o início da segunda, foi feito um planeamento da observação, de quem avaliar e em que momento, de modo a passar por toda a turma em todas as matérias e reservando algumas aulas para dissipar as dúvidas.

No prognóstico, também revelei grandes dificuldades, pois o facto de ter pouco conhecimento das características dos alunos e das suas capacidades de aprendizagem, bem como das reais potencialidades de uma aula de EF, levaram a que o meu prognóstico fosse de subir um nível a quase todos os alunos em todas as matérias. Se fosse assim, os alunos terminavam o currículo da disciplina em apenas três anos. No entanto, depois de um painel de discussão, com a orientadora de escola e com os colegas estagiários, após o final da avaliação inicial, depois da entrega do Plano Anual de Turma (PAT), percebi as reais potencialidades da aula de EF, quanto um aluno podia evoluir ou quanto tempo levaria a aprender e consolidar objetivos e ajustei os prognósticos, mais comedido é certo, mas mais realista. Neste reajuste, a troca de informações com os colegas de estágio foi uma estratégia bastante produtiva, visto que me obrigou a justificar as minhas decisões e a prestar atenção a pormenores que não tinha reparado e que estando de fora se tornam mais fácil analisar.

O registo das informações de cada aula, logo após o seu término, foi utilizado mais frequentemente a partir da segunda etapa e facilitou não só a avaliação formativa e o reajuste das aprendizagens, como também a avaliação sumativa no final dos períodos.

No que concerne à elaboração do PAT, já senti menos dificuldades ao fazer a distribuição das matérias ao longo do ano letivo, pois o conhecimento dos documentos já se revelou mais aprofundado. A definição das matérias prioritárias também ajudou o processo, bem como a análise do Plano Anual de Atividades. As matérias foram distribuídas não só pela necessidade dos alunos evoluírem nas matérias onde a maioria se encontra mais distante do nível introdutório, como também o facto de preparar os alunos para as atividades previstas no PAA.

Para a realização do PAT voltei a consultar os PNEF e o PA para definir os objetivos anuais para a turma. Estes foram reformulados ao longo do ano, de acordo com as observações das aulas e com a evolução dos alunos nas várias matérias.

Na planificação das primeiras UE passei logo pela dificuldade em perceber como iria operacionalizar a unidade, replicando o mesmo plano de aula nos diferentes espaços, consoante a rotação. A solução encontrada para ultrapassar esta dificuldade foi a criação de três planos de aula para cada unidade, de acordo com as aulas de pavilhão, ginásio e exterior. Contudo, este formato em unidades pequenas perde a essência do que é uma unidade. Então ao longo da segunda etapa a estratégia implementada foi baseada na planificação de situações de aprendizagem passíveis de serem realizadas em qualquer

um dos espaços que abrangesse aquela unidade, criando apenas duas subunidades. Na terceira etapa foi mantida esta estratégia de manutenção de duas subunidades, planeando também algumas mudanças e especificidades quando lecionei nos espaços afetos à matéria que estava a abordar, de modo a tirar o melhor proveito do espaço e na tentativa de proporcionar situações o mais aproximadas às situações reais das modalidades, para que a aprendizagem dos alunos fosse a mais ajustada e contextualizada.

Nas UE da 2ª etapa, estabeleci objetivos demasiado exigentes para o tempo de prática que os alunos iam ter de cada matéria, levando a uma fraca concretização dos mesmos. A diferenciação foi uma constante desde a primeira aula, residindo a principal dificuldade na organização, ou seja, a diferenciação requereu de mim muito tempo de organização ao longo das aulas, deixando pouco tempo para observações, registo e feedback. Mas com um melhor planeamento na 3ª etapa foi possível reduzir este tempo e dedicá-lo às restantes tarefas, beneficiando as aprendizagens dos alunos. A observação de aulas de outros professores permitiu-me retirar estratégias e formas de estruturação das aulas, de organização, para melhorar o meu planeamento. Aspetos como a disposição dos alunos na instrução inicial, a organização dos aparelhos que necessitam de maior ajuda ou tarefas que precisam de maior acompanhamento, serem colocados em zonas que nos permitem ter uma visão geral de frente para a restante turma. Na segunda etapa a planificação foi alvo de um grande investimento, passou a ser mais estruturada, justificando antecipadamente as decisões tomadas, tanto ao nível da intervenção do professor, como ao nível dos objetivos operacionais dos alunos. O deslocamento também passou a ser planeado, tal como as prioridades de acompanhamento e a avaliação formativa. Estes aspetos foram melhorados ao nível do planeamento na 2ª etapa e ao nível da operacionalização desse planeamento na 3ª etapa, o que refletiu uma evolução gradual e progressiva na minha função de professor.

Na última aula do primeiro período utilizei uma ficha de autoavaliação sumativa, que foi preenchida pelos alunos, para que eles pudessem refletir sobre tudo aquilo que tinham realizado durante o mesmo. Nesta mesma aula, antes da realização desta ficha, decidi reforçar os critérios de avaliação da disciplina de EF com o objetivo de esclarecer melhor os alunos quanto à sua realização da autoavaliação. Estes critérios seguiam as indicações definidas pelo GEF da escola e que estão explícitas no documento “Critérios e Normas de avaliação”. No final do segundo período essa mesma ficha de autoavaliação foi novamente realizada. Para a minha formação foi importante a análise destes

documentos para perceber quais as percepções dos alunos sobre o seu próprio desempenho e para perceber onde investir e de que forma podia consciencializar os alunos para que eles se ajustassem à realidade. Para isso foi utilizado o feedback e a criação de situações mais complexas, mais difíceis para os alunos perceberem que ainda não se encontravam naquele nível que pensavam que tinham. Também as conversas particulares com os alunos no final das aulas foi uma estratégia para os informar do que lhe faltava para atingirem os níveis ambicionados e as prioridades que deviam seguir.

A autoscopia realizada, após o término de cada aula, constituiu uma mais-valia para o processo de formação na medida em que permitiu refletir sobre o próprio desempenho, dando a percepção das lacunas a serem colmatadas. Para complementar esta tarefa, foi feita também a observação das minhas aulas por parte dos outros dois colegas de estágio. Para isso foi criada uma ficha de observação por parte do núcleo de estágio. Este instrumento foi alvo de retificação por três ocasiões, no sentido de responder às necessidades do núcleo em cada momento. A informação recolhida era depois transmitida ao colega que lecionou a aula, durante as conferências pós-aula. Esta tarefa permitiu desenvolver a capacidade de observação e a deteção de erros, não só para benefício do colega que os cometeu mas também para próprio benefício de quem observou, visto que refletiu sobre as informações transmitidas. Ao longo da segunda etapa de formação, o processo de observação foi melhorado, na vertente do planeamento, visto que efetuei uma calendarização, com a divisão de diferentes fases da formação e na qual me destinei a observar determinadas componentes. Esta estratégia permitiu-me concentrar e focar mais em aspetos específicos, indo ao pormenor das situações, obrigando a uma reflexão mais profunda e não tanto geral como tinha vindo a ser até ao início do segundo período. Foram então notados alguns ganhos na lecionação das minhas aulas, pois o facto de estar atento a alguns aspetos específicos levou-me a pensar e refletir neles para o meu planeamento e para a minha dinamização da própria aula. Pegando num exemplo, o meu posicionamento e deslocamento foi melhorando após o planeamento do mesmo e após esta observação detalhada do mesmo durante um período de tempo das aulas dos meus colegas de estágio, da orientadora e dos outros professores do grupo. A organização do espaço e a disposição dos materiais também podem ser apontados como exemplos desta evolução. Para além de todos os benefícios já apresentados, este processo levou a um maior compromisso e uma maior cooperação entre os três elementos do núcleo.

Os estilos de ensino utilizados durante o primeiro período foram predominantemente por comando e por tarefa. Estes estilos facilitaram o estabelecimento de regras e rotinas, contribuindo para uma melhor organização da aula. Indo ao encontro do que defende Rosado e Mesquita (2009), ao afirmarem que os professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem, isto é, assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de atividades da aula, ao longo do tempo. Os estilos de ensino referidos acima permitiram ainda ter um maior controlo da prática, disponibilizando assim mais tempo para observação e para emitir feedback, no fundo facilita a regulação das aprendizagens dos alunos. Por estes últimos motivos, na segunda etapa de formação, decidi manter os dois estilos de ensino mencionados. Adicionei ainda a autoavaliação, através do registo do próprio desempenho nas fichas criadas pelo professor para o efeito. Ao nível da minha formação, a variedade de estilos de ensino aplicadas durante este ano, permitiu o alargamento da minha experiência, da perceção das dificuldades de os aplicar, dos alunos entenderem, do ganho que cada um tem para a aprendizagem dos alunos, assim como das matérias que melhor se podem ajustar a cada estilo.

Os momentos de instrução foram os que me causaram maiores dificuldades, já esperadas antes de iniciar a atividade de estágio. Demonstrei dificuldade em transmitir de forma clara e objetiva aquilo que pretendia transmitir aos alunos, adotando por vezes um discurso confuso. No início do ano, a grande causa desse problema era a falta de planeamento prévio desses momentos, que se foram resolvendo à medida que esta preparação ia sendo aperfeiçoada. O plano da UE (anexo 3) começou a incluir aquilo que tinha para dizer aos alunos, e os critérios de êxito que perseguiam nas diversas matérias naquela UE, facilitando assim a compreensão dos alunos e uma melhor orientação da minha parte.

Uma vez que esta é uma das principais dificuldades dos estagiários no ensino (Teixeira & Onofre, 2009), este foi um aspeto a ter em conta na segunda etapa no sentido de promover períodos de instrução mais claros, objetivos e curtos, levando os alunos o mais rapidamente possível para a prática. Recorri mais vezes à demonstração, pois esta turma apresentava grandes dificuldades de concentração e atenção nos momentos de instrução. No entanto, mesmo notando-se alguma melhoria da minha parte no discurso, continuei a sentir dificuldades, porque os alunos não estavam atentos. Para garantir que eles ouvissem era necessário repetir várias vezes para assegurar que eles captavam a

informação, este foi um dos aspetos de melhoria na última etapa. Foi feita uma redução destes períodos, através da utilização mais frequente da demonstração em simultâneo com a instrução, para que os alunos complementassem a informação auditiva com a informação visual.

No início do ano letivo, a projeção de voz durante as aulas era bastante débil, era baixa e pouco direcionada. Esta foi desde logo uma preocupação a ultrapassar ainda durante a etapa de avaliação inicial, para garantir que os alunos ouviam o que era transmitido. O objetivo foi conseguido logo nas aulas seguintes através do esforço em projetar a voz, o que posteriormente se tornou num mecanismo automático, dando-me a possibilidade de jogar com a variação do tom e da projeção da voz para despertar a atenção dos alunos. O questionamento durante os momentos de instrução veio complementar a estratégia anterior de perceber que alunos estavam a captar a informação e quais os que se encontravam distraídos, responsabilizando-os de certa forma pela sua aprendizagem e pelo bom funcionamento da aula. Na segunda etapa, passei apenas a sentir algumas dificuldades em me fazer ouvir nas aulas de exterior, onde o ruído era maior e a distância entre os alunos também maior. A forma que encontrei para ultrapassar este obstáculo foi a utilização de uma mobilidade mais constante e um posicionamento mais cuidado e planeado, para despertar a atenção dos alunos e para fazer com que a informação fosse captada pelos alunos.

A organização das aulas durante o primeiro período passou essencialmente por transmitir rotinas e regras de funcionamento das mesmas. A organização dos alunos durante os momentos de instrução passou por sentá-los de acordo com o grupo de nível, quando utilizados, que iriam integrar na respetiva aula e sobre a linha da área de Andebol, variando apenas consoante os espaços que impossibilitavam este facto. A orientação dos alunos era definida de acordo com os locais das demonstrações e sempre que possível de costas para as outras aulas ou para o sol. Estas estratégias pretendiam por um lado criar rotinas para que se perdesse cada vez menos tempo na organização e por outro pretendia diminuir os focos de distração por parte dos alunos nestes momentos. Mas o facto dos grupos durante a segunda etapa serem maioritariamente homogêneos relativamente aos JDC, os focos de distração ficavam quase sempre no mesmo grupo. Durante esta etapa decidi mudar de estratégia e alterar apenas de posição os alunos que estavam com comportamentos menos ajustados naquele momento.

A organização do material, no início das aulas foi quase sempre gerida por mim com a ajuda dos outros professores estagiários, com o intuito de ter o material todo colocado

nos sítios corretos para o início da aula. A arrumação no final das aulas ficou a cargo dos alunos, sendo reservado tempo no planeamento para o efeito. No planeamento foi sempre feita referência a quem arrumava os materiais, onde e o que fazia quem não participava na tarefa e quem a terminava. Normalmente estes momentos foram antecidos de uma reunião dos alunos no local da instrução inicial, onde depois eram distribuídas por mim as tarefas a cada um. A disposição do material teve sempre da minha parte uma preocupação com o facto das estações mais dependentes do meu acompanhamento permitirem a minha presença, mas ao mesmo tempo manter um controlo visual perante o resto da turma. Este aspeto foi desde o início conseguido, sendo aperfeiçoado com o decorrer das aulas. A grande dificuldade foi efetivar esse mesmo controlo da turma, pois mesmo tendo uma posição privilegiada para controlar a turma, esse controlo não era eficaz por estar demasiado focado na tarefa que estava a fazer e não conseguir alargar o meu campo de visão. Ao longo das aulas fui melhorando este aspeto, apresentando no final da formação grande facilidade, emitindo até vários feedbacks à distância, maioritariamente de controlo nos primeiros tempos, mas que evoluíram para feedbacks pedagógicos mais perto do final do ano letivo.

A formação prévia dos grupos de nível, quando utilizados, e das equipas aquando da formulação do planeamento contribuíram para uma mais fácil organização no decorrer das aulas. De modo a facilitar a divulgação aos alunos, por vezes criei fichas informativas com a constituição dos grupos para uma mais rápida e fácil formação de equipas e de grupos. Esta estratégia foi explorada mais frequentemente nas últimas duas etapas. Contudo, senti algumas dificuldades no início do ano quando os alunos faltavam e tinha de reformular os grupos e as equipas. Estas dificuldades foram ultrapassadas mais uma vez pelo investimento no planeamento, onde começou a constar também as alternativas de trocas no caso de faltarem alunos dos vários grupos e equipas. Outra estratégia de organização foi a criação de fichas tarefa para os alunos terem uma referência escrita dos exercícios que iam realizar e dos objetivos que procuravam, sempre com um grau de diferenciação ao nível dos três grupos. Esta estratégia resultou no encurtamento dos momentos de instrução, na responsabilização e incorporação dos alunos no seu próprio processo de formação. Na segunda etapa optei pela utilização de grupos heterogéneos e os ganhos foram notórios, sobretudo na matéria de voleibol. Com este facto percebi que ambas as formas de formação de grupos (hétero e homogéneos) são adequadas, ou podem ser vantajosas dependendo das características dos alunos, das matérias, das situações de aprendizagem e dos objetivos que são traçados.

Durante a AI senti alguma dificuldade em dar informação aos alunos do seu desempenho, ao mesmo tempo, observar e diagnosticar o nível dos mesmos. No entanto, a informação de retorno deveria ter sido dada em maior quantidade, não só para mostrar a presença do professor na aula, como também para dar o carácter formativo que esta etapa deve ter. O feedback utilizado foi maioritariamente organizativo, procurando o controlo da prática e da disciplina da turma para que as aulas tivessem um desenrolar positivo. O grande passo da minha evolução nesta vertente passou por conseguir fechar o ciclo de feedback, motivando os alunos para a prática e para a realização dos exercícios. Tal não aconteceu no decorrer da primeira etapa, foi conseguido em situações esporádicas na segunda e frequentemente utilizado na terceira etapa, onde existiu uma automatização deste comportamento na forma de dirigir a aula.

Ao longo do primeiro período fui emitindo algum feedback, com frequência reduzida e nem sempre com a maior pertinência. A observação de outras aulas foi benéfica para a minha evolução neste aspeto, diagnosticando mais facilmente os principais erros que os alunos cometiam e quais as ferramentas que lhes podíamos dar para os ultrapassarem. O estudo autónomo das matérias também foi uma estratégia utilizada, pois quanto maior o conhecimento das modalidades, de mais soluções dispunha para as aplicar ao serviço dos alunos. Com estas duas estratégias, a minha prestação ao nível do feedback ganhou uma maior dimensão, pois a quantidade de intervenções aumentou substancialmente e a pertinência dos mesmos também melhorou com o decorrer das sessões. Sofreu maior consolidação e consistência nas últimas etapas, dando um contributo maior nas aprendizagens dos alunos.

Na relação professor-aluno pretendia conciliar a afetividade com o rigor. Durante a Avaliação Inicial o objetivo não foi totalmente conseguido. Senti maior necessidade de manter o rigor devido às características da turma, à falta de atenção da sua parte nos momentos de instrução e ao incumprimento das regras de arrumação de material e de transição de exercícios. Na segunda etapa deste período e depois de resolvidas as questões de organização, rotinas e disciplina, houve da minha parte uma maior aproximação para com os alunos, destinando mais tempo para conversar com eles durante os intervalos e mesmo nos momentos de pausa nas aulas. No entanto, na segunda etapa de formação senti os alunos mais perdidos e mais afastados da realidade em que se encontravam, com pouca vontade de aprender e até mesmo com dificuldades em aceitar as instruções e feedbacks dados por mim. Coube-me a mim, no último período ser mais positivo e realçar mais os aspetos positivos. Mesmo quando tinha coisas

negativas a destacar, começava o comentário com um aspeto positivo para cativar os alunos e para melhorar a sua recetividade à correção.

O clima aluno-tarefa foi o mais bem conseguido ao longo destas etapas de formação, os alunos mantiveram-se empenhados e focados no desempenho das tarefas apresentadas. Foi necessário um maior cuidado e uma maior regularidade na distribuição das tarefas, ajustadas ao que os alunos necessitavam. Foi um desafio constante até ao final do ano letivo a procura de tarefas competitivas, desafiantes e ajustadas, de forma a manter os alunos empenhados e motivados.

A relação aluno-aluno foi talvez a interação menos conseguida, porque os alunos têm a tendência de brincar e por vezes excedem a brincadeira e gozam uns com os outros. Tentei encontrar algumas estratégias para resolver situações deste género, algumas surtiram efeito, outras nem tanto. Na segunda etapa esta vertente foi melhorada através da formação de grupos heterogéneos nos exercícios de aquecimento, de técnica individual e numa das subunidades, na tentativa de melhorar as relações e levar à cooperação entre colegas.

De um modo geral, na primeira etapa as aulas tiveram um ambiente favorável a que houvesse aprendizagem por parte dos alunos, onde estes mostraram empenho na realização e na concretização das tarefas. No entanto, na segunda etapa e perto do seu final, um grupo de alunos, com a sua atitude de descontração e de pouca importância da disciplina, dificultaram a que este ambiente se mantivesse favorável. Durante a mesma, foram estabelecidas algumas conversas com os alunos, sem surtirem grande efeito. No terceiro período, depois de várias conversas, consegui mobilizar os alunos para o cumprimento das regras da aula e para a importância de ouvir o professor para melhorar a sua prestação.

De modo a suprimir as dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano de escolaridade, foi desenvolvido um projeto de articulação com as escolas de 1º ciclo do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC). Deste modo, os professores de EF da EBSC estão disponíveis para dar apoio presencial às aulas de EEFM das turmas do 4º ano do AEC. Este apoio ao trabalho, que o professor titular está a desenvolver, é realizado quinzenalmente, num horário compatível para o professor que vai apoiar. Nas outras semanas a responsabilidade é do professor titular da turma.

O NEFMH esteve inserido neste projeto de articulação na medida em que cada elemento coadjuvava um elemento do GEF. No meu caso estive a coadjuvar a professora Ana

Cristina Carvalho, nas aulas lecionadas na EB1 dos Lombos, às 2<sup>as</sup> feiras das 15h00m até às 16h00m. Esta experiência permitiu-me perceber que existem diferenças na leção dos diferentes ciclos, desde logo a adaptação da terminologia, que se torna fundamental quando trabalhamos com crianças mais novas, com as quais temos de simplificar a linguagem de modo a que percebam aquilo que lhes está a ser transmitido. Para colmatar essas dificuldades optei por efetuar a demonstração das tarefas, diminuir a complexidade da instrução, falando apenas das coisas importantes para a sua realização. Ao nível da organização também senti algumas dificuldades, pois a indicação da forma em que os alunos se devem colocar não é suficiente. Têm de ser colocados no local ou encaminhados até lá para que se inicie a atividade. Depois também o facto de serem inquietos provoca alguma agitação e desorganização na aula que para serem controladas retiram algum tempo para melhorar as aprendizagens e para emitir feedback.

Assumi a leção de duas aulas, ficando responsável pela liderança das mesmas e sujeito a observação da orientadora e de um colega de estágio. Posteriormente essas sessões foram alvo de autoscopia e tiveram como objetivo da minha parte, o contacto com o programa e objetivos de EEFM, a promoção de uma aula adequada às necessidades dos alunos e que promovesse essas mesmas aprendizagens e que desse continuidade ao trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido, através de uma adaptação a diferentes espaços, idades e características da turma.

O guia de estágio aponta que o estagiário deverá analisar a experiência de um horário completo, durante uma semana, na qual, para além do número de horas destinadas às aulas do estagiário, de direção de turma, da atividade de Desporto Escolar (DE), juntam-se ainda as horas de aulas de turmas de outros professores do GEF, perfazendo um total de 24 horas. Esta atividade foi desenvolvida no início do 2<sup>o</sup> Período, mais precisamente de 26 de janeiro de 2015 a 30 de janeiro de 2015.

De forma a retirar maior partido desta experiência de PTI para o meu processo de formação, estabeleci um conjunto de objetivos a atingir durante esta semana. Deste modo, o objetivo principal passou por experienciar uma situação próxima da realidade de um horário completo de professor e perceber as dificuldades desse processo. Outro dos objetivos passou por experienciar a leção de turmas de diferentes anos de escolaridade, nomeadamente 2<sup>o</sup> ciclo e ensino secundário, visto que a minha turma estava inserida no 3<sup>o</sup> ciclo e até mesmo diferentes fases de ciclo e, deste modo, poder verificar a minha capacidade de adaptação a diferentes contextos. De referir ainda que, deste modo, o PTI contemplou também uma competência pertencente ao Guia de

Estágio, onde se insere a “lecionação da Educação Física numa turma do 2º ciclo de escolaridade, no seio das escolas do agrupamento ou outras a contratualizar” (Faculdade de Motricidade Humana, 2014, p.11), o que, neste caso concreto, foi na EBSC.

A seleção das turmas para o horário a tempo inteiro teve em conta o cumprimento das 24 horas, com a principal preocupação, a conjugação do horário passando pelos diversos ciclos de escolaridade existentes na EBSC. Neste horário estão incluídas as horas da reunião de estágio, direção de turma, DE e a turma que lecionei. Restando 13 horas, decidi selecionar duas turmas de secundário, início e fim de ciclo (10º e 12º), uma turma de 7º ano que representa o início do 3ºciclo, sendo a minha turma de 9º também tinha o mesmo processo de início e fim de ciclo. Por fim, selecionei também uma turma de 5º ano para experienciar o 2ºciclo e cumprir tanto com a competência expressa no Guia de Estágio como no meu primeiro objetivo de abranger todos os ciclos de ensino da EBSC.

As restantes preocupações estiveram relacionadas com a distribuição da carga horária pelos dias, evitando uma grande sobrecarga e a manutenção de condições pessoais mínimas para a lecionação e a escolha de professores com quem me identifiquei mais ou que têm formas de trabalhar que eu gostava de experimentar. Esta escolha ajudou no meu desenvolvimento enquanto professor de EF, tanto no planeamento das sessões, como na própria condução e na reflexão crítica que foram executadas à minha prestação e ao desenrolar da aula.

Depois do planeamento da calendarização, passei ao contacto com os professores titulares das turmas relativamente à possibilidade de lecionar as mesmas na respetiva semana, garantindo que não existia nenhum inconveniente, que acabou por acontecer. Uma das turmas selecionada tinha apresentações de trabalhos nessa semana, acabando eu por selecionar outra turma, substituindo o 10º ano pelo 11º. Esta troca descuroou um pouco um dos objetivos principais que era a entrada e saída de ciclo, mas cumpriu o outro grande objetivo da variedade de ciclo e de ano de escolaridade. Este processo levou-me a interagir mais com os professores do grupo e até mesmo a criar um maior relacionamento entre todos.

Para que fosse proporcionada uma condução devida das aulas planeadas, cumprindo o planeamento dos professores titulares destas turmas e contribuindo para a aprendizagem e para a concretização dos objetivos destes alunos, foram realizadas reuniões com cada um dos professores na semana anterior (de 19 a 23 de janeiro). Nestas reuniões foram

abordados os planos de aula e alternativos, as matérias a lecionar e os objetivos a serem alcançados, bem como as formas de organização e os grupos de trabalho a utilizar.

Foi ainda feita uma observação das turmas na semana indicada como anterior para perceber o funcionamento da aula e retirar algumas características gerais das turmas, que me facilitaram o conhecimento dos processos da turma e dos pontos mais críticos (alunos de referência e momentos de aula mais agitados).

As principais dificuldades encontradas foi a emissão de feedback para alunos que não sabia o seu nome e não os conseguia chamar logo após a sua ação. Depois as diferenças de autonomia entre as turmas dos diferentes anos de escolaridade também criaram algumas dificuldades na lecionação. Este aspeto podia ter sido detetado no planeamento e melhorado, não sendo notado no terreno, mas tal não aconteceu e foi um momento de aprendizagem para a minha formação. O ajustamento das situações de aprendizagem à idade e às dificuldades dos alunos, para além de ter sido falada e debatida com os professores titulares, podia ter sido melhor aproveitada e melhorado o planeamento para que me sentisse mais seguro no decorrer da lecionação. Esta foi uma experiência enriquecedora, em que constatei que as estratégias que resultam com uma turma podem ser completamente desajustadas para outras. Isto revela que cada turma é única e tem as suas próprias características e as estratégias têm de ser testadas e implementadas para ver se resultam com aquele grupo ou se se tem de partir para outras.

## **4. Área 2 – Inovação e Investigação**

Para a seleção e identificação de um problema de relevância para a EBSC foi realizada uma entrevista informal com o diretor da escola. Este enquadramento foi sugerido pela orientadora de estágio, fazendo uma abordagem direta ao diretor para que nos comunicasse os principais problemas existentes na EBSC. Esta entrevista permitiu-me perceber a visão do diretor sobre a escola e a sua forma de funcionamento, bem como as lacunas e as principais preocupações para o seu melhoramento.

A transmissão de valores aos alunos é considerado pelo diretor com um processo de extrema importância para a formação dos estudantes, não só no presente, como também no futuro quando forem adultos, promovendo um melhor funcionamento da escola e melhores aprendizagens. A instituição pretende educar os seus alunos nas diversas vertentes, preparando-os para o futuro. Tal como defende Reis (2001, p.5):

ao não serem partilhados e resolvidos no seio familiar, os problemas dos jovens tornam-se sociais, socialização que decorre na escola. Esta emerge, então, com elevada importância na educação dos seus alunos, preparando-os para os diversos aspetos do quotidiano e sua participação no mesmo.

Em seguida foi realizada uma reunião com o NEULHT, com o qual colaborámos no desenvolvimento do trabalho de investigação-ação. Nessa reunião foram debatidos os temas que saíram da entrevista e foi discutido qual seria a tema a selecionar. Surgiu então o tema “Educação para a Cidadania”.

Durante a primeira etapa, o desenvolvimento desta área decorreu a par da unidade curricular de Investigação Educacional, que pertence ao segundo ano do plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Para esta unidade curricular, e para o desenvolvimento da temática selecionada, foi analisada alguma bibliografia, sugerida pelos orientadores de estágio e professores da disciplina. O mais importante para a minha formação, foi a transmissão das formas, processos e estratégias de pesquisa da própria bibliografia, conteúdos da disciplina, que era uma das minhas principais lacunas nesta área. No entanto, a junção das duas vertentes, a pesquisa e a recolha da bibliografia fornecida/sugerida pelos orientadores/professores, levou a que tivéssemos um alargado reportório de bibliografia relacionada com o tema geral. Os documentos analisados ajudaram a fundamentar a relevância e importância do tema. Levou-me também a encontrar algumas estratégias a aplicar na escola e nas aulas, como por exemplo, criar atividades para promover

interação entre os alunos. Estas estratégias iam ao encontro das questões definidas para a temática, “Educação para a cidadania”, no entanto pretendia que fossem encontradas outras mais objetivas e aplicáveis ao contexto da EBSC.

No início da segunda etapa de formação e após feedback de ambas as orientadoras, que alegavam que o tema era muito vasto e muito vago. Foi marcada nova reunião com o NEULHT onde decidimos restringir mais o tema, sendo “O desenvolvimento da autonomia dos alunos da EBSC” a particularidade a estudar. Segundo Reis (2001), a escola é o lugar privilegiado para a formação e socialização dos alunos, ocupando um lugar intermédio entre a família e a vida social e política. Decorrente do tema encontrado, foram formulados dois objetivos, repartidos pelos dois núcleos de estágio envolvidos neste projeto. Esta divisão foi positiva para o avanço do estudo, pois possibilitou o trabalho independente entre os grupos, indo cada um a seu ritmo e cumprindo com as datas propostas, visto que se notou alguma dificuldade em conjugar horários. Foi mantida uma ligação pontual onde eram debatidas as dúvidas de cada núcleo, era feito o ponto da situação e a partilha de informação. Estes encontros melhoraram a minha capacidade de reflexão e argumentação, pois nelas fui intervindo, defendendo as minhas ideias e as minhas propostas. Desta forma fui ultrapassando as dificuldades que tinha nestes aspetos no início do ano letivo. O NEULHT ficou encarregado de analisar: “A perceção dos alunos relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos alunos na EBSC” e o NEFMH responsável por estudar: “A perceção dos professores relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos alunos na EBSC”. O objetivo que ficou estabelecido para o NEFMH teve repercussões positivas na condução e planeamento das minhas aulas, uma vez que me levou a perceber que existem estratégias que facilitam a envolvência dos alunos na sua própria aprendizagem e que os responsabiliza, focando-se mais na sua melhoria e evolução, na procura de atingir os objetivos estabelecidos pelo professor que funciona como orientador do processo de aprendizagem.

Durante a segunda etapa foi estabelecida pelo NEFMH uma calendarização que foi sofrendo alterações com a necessidade de modificar a data da sessão de apresentação, pela coincidência com uma atividade do GEF e pela obrigatoriedade de ser a uma quarta-feira, ficando assim marcado para dia 6 de maio. O estabelecimento de prazos teve duas reações bem distintas da minha parte. Por um lado, a pressão de ter uma meta do ponto de vista temporal levou a que a qualidade do trabalho produzido por vezes ficasse um pouco aquém do potencial que o núcleo podia atingir, mas por outro a calendarização orientou bastante o nosso foco e possibilitou que tudo estivesse pronto antes do dia da

entrega e da apresentação. Este faseamento evitou a acumulação de trabalho nos dias próximos da entrega e da apresentação.

A partir do momento que ficou decidido o tema e aprovado pelas orientadoras, o NEFMH no qual estive inserido, passou a fazer uma revisão bibliográfica com o objetivo de legitimar o tema. Neste processo sentimos algumas dificuldades na procura de documentos pertinentes, mais direcionados para o objetivo que surgiu do tema geral e voltámos a recorrer a professores da faculdade para nos ajudarem na pesquisa. A minha formação saiu bastante beneficiada com o reforço de estratégias de pesquisa, pois foram-me mostradas ferramentas e operações que facilitam a pesquisa, permitindo encontrar os documentos de acordo com determinados parâmetros.

Seguidamente foi definido o instrumento e a metodologia a utilizar para a recolha dos dados. Ao fim de uma pequena discussão entre os três elementos do núcleo, resolvemos realizar uma entrevista semiestruturada aos docentes da EBSC para perceber a perceção dos professores. Seguiu-se a construção da entrevista e a definição da amostra, estas foram definidas após algumas reuniões com as orientadoras, nas quais ficou definido que seriam aplicadas entrevistas aos dez coordenadores dos grupos disciplinares existentes na EBSC, pois segundo o entender dos elementos do núcleo, eram pessoas com alguns anos de experiência e com alguns anos de presença na Escola, podendo ser mais pertinente o seu testemunho relativamente a outros docentes. Esta restrição originou algumas complicações na marcação da data das entrevistas, pois foi difícil conjugar a disponibilidade de pelo menos dois elementos do núcleo e cada um dos docentes. Em contrapartida, as dificuldades de marcação das datas das entrevistas permitiram uma maior interação com os docentes estabelecidos, com os quais tinha pouco ou nenhum contacto. Desta forma ultrapassei mais uma das minhas dificuldades apontadas no PIF, a pouca confiança na abordagem aos restantes docentes da EBSC.

Depois da construção da entrevista, esta devia ser testada e aprovada por parte das orientadoras. Com o atraso da construção do instrumento, relativamente à data calendarizada para a aplicação do mesmo e devido à pouca disponibilidade de alguns docentes decidimos aplicar logo a primeira entrevista sem ser aplicado primeiro o teste e sem ser feita a aprovação final da entrevista por parte das orientadoras. Esse erro acabou por nos retirar um elemento da amostra, levando à repetição da entrevista, mas a outro docente do mesmo grupo disciplinar. Com esta falha no processo aprendi que os procedimentos devem ser cumpridos na sua totalidade. Acabou por se estender o prazo da aplicação das entrevistas por mais uma semana não só pela remediação do erro, mas

também pela dificuldade de articulação e disponibilidade de horários, tanto dos entrevistadores (núcleo de estágio), como também dos entrevistados (docentes da EBSC).

Após a conclusão de todas as entrevistas passámos à sua transcrição, na qual fizemos a distribuição das mesmas pelos três elementos. Em paralelo e numa reunião com as orientadoras, ficámos a perceber, após a explicação por parte das mesmas, a forma como devíamos proceder à análise de conteúdos. Então foram agrupadas todas as respostas (dos dez docentes) a cada pergunta, separadas num quadro. Depois de analisadas, surgiram ideias que foram agrupadas em categorias de acordo com a semelhança do seu conteúdo. Este processo foi repetido para todas as perguntas aplicadas.

Procedeu-se então à construção de uma base teórica sobre o tema, através da compilação da revisão bibliográfica, onde foi fundamental a envolvimento de todo o núcleo e da partilha de informação com discussão sobre o essencial de cada artigo estudado e qual a contribuição que podia ter para o trabalho. Este processo melhorou a minha capacidade de síntese, de transmissão da informação e argumentação perante os elementos do núcleo. Com a construção do trabalho final surgiu também a discussão e a reflexão dos resultados encontrados sempre comparando e fazendo o paralelismo com a revisão bibliográfica efetuada previamente. Por fim, foram feitos pequenos ajustes no trabalho, antes da preparação da dinamização da sessão de apresentação.

Desta sessão saíram as conclusões de que os professores identificam o conceito de autonomia em contexto escolar com a tomada de decisão dos alunos, a aplicação dos conhecimentos a novas situações, o cumprimento de regras e a responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem. Identificam a existência de estratégias para a promoção da autonomia dos alunos na EBSC, considerando que contribuem para a formação dos mesmos. Referem utilizar estratégias para a promoção da autonomia dos alunos em sala de aula, considerando que contribuem para a formação dos mesmos. Têm diferentes perceções relativamente à formação de professores no âmbito da “educação para a cidadania”. Sentem necessidades formativas no âmbito da “educação para a cidadania”. E referem ainda que a EBSC poderia contribuir para ultrapassar as necessidades formativas percecionadas.

A divulgação foi um dos investimentos do núcleo, na tentativa de levar o maior número de pessoas a assistir à nossa sessão de apresentação. Para que a informação chegasse da

melhor forma, foram afixados cartazes de divulgação pela escola, com especial atenção para a sala de professores e porta da entrada da escola. Foram realizados e distribuídos panfletos sobre a sessão, na sala de professores, nos dias anteriores à realização da apresentação. Esta divulgação teve um contributo positivo na minha formação pessoal e no relacionamento com os restantes docentes da EBSC, pois durante a distribuição dos panfletos foram feitos convites verbais e dadas informações aos professores que se encontravam na sala de professores durante os intervalos. Foram ainda enviados convites para a direção da escola, para o correio eletrónico pessoal dos colegas de estágio e orientadores deste ano letivo. Foi feita também a divulgação da apresentação através da rede social Facebook, onde colocámos o convite da sessão. No entanto, podia ter sido colocado um cartaz de divulgação na Faculdade de Motricidade Humana para potenciar a presença dos colegas que estavam no respetivo ano letivo, a frequentar o estágio pedagógico de mestrado.

A construção da apresentação foi feita de forma faseada, sempre interpelada de confrontação com o que era produzido pelo outro núcleo de estágio e refletida a pertinência da informação que nela constava. Foi feito o paralelismo entre os dois estudos, dos diferentes núcleos, no entanto poderia ter sido feita uma maior interligação entre ambos. A incompatibilidade de horários e a diferença nos ritmos de trabalho foram os principais aspetos para o incumprimento de uma maior interligação. Este aspeto beneficiaria não só o relacionamento entre os elementos dos dois núcleos como também tinha enriquecido a informação transmitida aos participantes na sessão de apresentação.

Relativamente aos recursos espaciais e temporais a sessão decorreu no auditório da EBSC, tendo início às 16:30h e prolongando-se até perto das 18h. O horário e o facto de ser um dia com a realização do exame de inglês afastou alguns participantes da sessão, diminuindo o número de professores presentes na mesma. O *coffee break* antes de iniciar a sessão, com prolongamento depois de terminar a sessão, permitiu a troca de impressões e opiniões entre os participantes e os elementos dos núcleos de estágio.

Nos recursos materiais e procedimentos não existiu qualquer indicador negativo a salientar, uma vez que o auditório foi marcado com antecedência, permitindo usufruir de todo o material de auxílio à apresentação bem como a boa preparação feita pelos estagiários do computador e meios auxiliares à sessão.

Durante a dinamização foi feito o paralelismo dos resultados com a bibliografia, foi aberta a discussão entre grupos formados na plateia, com o objetivo de nos transmitirem

estratégias de promoção da autonomia, dentro e fora da sala de aula, enriquecendo mais a sessão e completando o nosso trabalho. Durante a dinamização a informação foi transmitida com clareza e objetividade, seguindo uma lógica de interpolar ambos os estudos e ambos os núcleos de estágio através de uma ligação coerente, criando uma complementaridade entre ambos.

O tempo de receção aos convidados, da apresentação e da discussão da apresentação decorreu de acordo com o planeado, não existindo qualquer tipo de imprevisto, a repetição da apresentação, como treino, assegurou o cumprimento dos horários, bem como a qualidade da apresentação, na exposição para a plateia. A nível pessoal, o facto de ter treinado a apresentação no local onde ia ser feita, numa espécie de ensaio geral, teve um grande ganho, quer na forma tranquila e na confiança com que encarei a sessão de apresentação propriamente dita, concorrendo assim para a resolução de dificuldades relacionadas com estes aspetos, no PIF, nomeadamente: “Transmitir a ideia fundamental do estudo (...) Legitimação das propostas realizadas perante a comunidade escolar (...) Participação equitativa de todos os intervenientes” (Rodrigues, 2014, p. 12).

Para verificarmos a satisfação dos participantes em relação à apresentação do nosso trabalho, foram entregues questionários de avaliação da sessão de apresentação. Ao analisar os resultados verificámos que a totalidade dos participantes considerou boa a sessão de apresentação. No entanto, a adequação do tempo da sessão poderia ter sido melhor gerido, visto que era uma sessão no final da tarde. Por outro lado, o facto de serem apresentados dois estudos e para serem claras as suas explicações a sessão tinha mesmo de se estender pelo tempo que foi estipulado. A “clareza da apresentação” foi questionada por alguns professores, mas pode ser justificada pelo facto de serem cinco pessoas a apresentarem, todas elas diferentes e com formas de estar e de comunicar diferentes, uns com maior à vontade e outros com menos. Tornou-se difícil garantir aqui uma homogeneidade durante toda a apresentação e pode ter sido esse aspeto que levou alguns participantes e não considerar uma boa clareza na apresentação. A “estrutura da apresentação” e a “organização da sessão” foram apontadas como positivas, revelando-se por unanimidade que o tema foi bastante pertinente, existindo inclusive participantes a escrever nas observações e a transmitir de forma verbal no final da sessão que tinha sido um tema bastante pertinente e interessante, não só para a escola, como também para os professores.

No decorrer da primeira etapa de formação, existiu algum contacto com o NEULHT, sendo pautado por esporádicas reuniões onde se procurou a seleção do tema, de uma

forma reflexiva, criativa e inovadora. A relação existente entre os dois núcleos foi de cooperação, na tentativa de ambos estarem a par dos avanços efetuados por cada um dos núcleos individualmente. Para um maior acompanhamento e preparação das atividades foram programadas reuniões semanais para garantir um maior contacto e uma maior orientação do trabalho. Mesmo com a separação dos objetivos do trabalho foi importante a manutenção das reuniões para se partilharem ideias, para serem discutidos os avanços em relação ao trabalho e para ser feita a interligação possível entre os dois estudos. Na terceira etapa de formação existiu uma aproximação mais acentuada entre os núcleos, onde se tratou e partilhou a organização da sessão e a preparação da apresentação propriamente dita. A interação com outro núcleo foi benéfica para o sucesso da sessão em si, na medida em que se conseguiu maximizar as potencialidades de cada elemento nos conteúdos que melhor dominava, mas também a nível pessoal pela partilha e observação de outras formas de encarar e lidar com o trabalho e a pressão.

O trabalho realizado representou grandes ganhos na minha formação pedagógica, a perceção dos valores e das intenções pelas quais a escola se guia e com que objetivo o faz, levou-me a pensar na forma como planeei, como conduzi as minhas aulas, levou-me a refletir sobre a minha postura não só dentro das mesmas como fora. Todos os pormenores são importantes para o cumprimento do projeto educativo da escola e foi da minha responsabilidade, como docente da mesma, fazer o máximo para o desenvolvimento de alunos autónomos e responsáveis. Ao realizar as entrevistas e ao fazer uma revisão bibliográfica relativamente ao tema, alarguei a minha visão sobre o que é a autonomia, as diferentes interpretações possíveis e algumas estratégias que são e que podem ser implementadas nas aulas, inclusive nas aulas de EF.

Por fim, de realçar que a necessidade de abordar os professores na divulgação para a participação na sessão e a necessidade de responder à curiosidade dos docentes em relação à sessão levou a uma maior interação com outros professores do corpo docente da EBSC que não os do GEF.

## **5. Área 3 – Participação na Escola**

Esta área contempla a coadjuvação do professor titular nas tarefas de Desporto Escolar (DE), a organização do Torneio do Jogo do Mata, do Torneio de Voleibol e a participação nas atividades organizadas pelo GEF.

No DE coadjuvei o professor responsável no núcleo de Corfebol, que era no final da primeira etapa constituído por cerca de 14 alunos inscritos, pertencentes apenas a um escalão Infantil B (nascidos em 2003 e 2002). O professor responsável pelo núcleo contou com a minha coadjuvação ao longo de todo o ano letivo e com a colaboração de um aluno do curso de Apoio à Gestão Desportiva (AGD) de 12º ano, até ao final do primeiro período. Sendo esta uma modalidade mista, o facto de apenas estarem duas alunas inscritas no final do primeiro período era um aspeto bastante negativo. Propus-me desde logo a divulgar o núcleo durante a segunda etapa de formação, com o objetivo de recrutar mais participantes e prioritariamente alunos do género feminino.

Iniciei a minha participação logo a partir do momento em que ficou definido qual era a modalidade de DE que iria acompanhar, pois tive a preocupação de ficar a conhecer melhor a modalidade, ainda antes do início do ano letivo, não só através de conversas com os colegas de estágio como também através de estudo autónomo em livros de EF. O estudo foi direcionado para a execução dos gestos técnicos e para as regras da modalidade. No entanto, sendo este jogo praticado na escola como monocorfebol levou a que parte do trabalho não tivesse sido ajustado porque mudam algumas regras relativamente à modalidade federada. Neste âmbito tinha sido mais benéfico conversar com alguém ligado à modalidade e ter pesquisado as regras do jogo no regulamento do DE. Os temas de estudo foram oportunos, se bem que podia ter acrescentado a pesquisa de exercícios, para ter um leque abrangente de opções para o planeamento e para que objetivos concorre cada um dos exercícios.

Primeiramente foram definidos os horários dos diferentes núcleos numa das reuniões de GEF para se iniciar a divulgação o mais rapidamente possível. A distribuição dos horários foi um pouco complexa e problemática no que ao núcleo de Corfebol diz respeito, pois o horário inicialmente proposto era incompatível com os horários dos alunos interessados que se inscreveram na modalidade, o que levou a sucessivas alterações dos horários. A divulgação foi a tarefa seguinte, ficando a construção do cartaz à minha responsabilidade, onde procurei promover a modalidade através da divulgação dos escalões e horários.

A inscrição dos atletas no DE através da plataforma própria para o efeito ficou à responsabilidade do professor responsável pelo núcleo, não tendo tido qualquer interferência nem ajuda no processo. Este aspeto poderia ter sido aproveitado por mim, mostrando iniciativa e disponibilidade em ajudar o professor responsável na introdução dos dados na plataforma.

O núcleo funcionou de acordo com o Programa do Desporto Escolar 2013-2017, indo ao encontro das competências definidas no mesmo. Ao nível da elaboração do plano técnico anual do grupo-equipa, da realização de ações de formação para os alunos com funções de juizes/árbitros, em articulação com o Coordenador Técnico do Clube do DE e da elaboração do relatório da atividade organizada pelo nosso núcleo, não tive qualquer interferência, sendo esta da inteira responsabilidade do professor responsável pelo núcleo. Aponto este como um aspeto negativo na minha formação, pois era benéfico ter conhecimento e intervenção para o desenvolvimento das competências neste âmbito, mas devido à minha falta de iniciativa e à falta de disponibilidade do professor responsável, estas atividades não foram partilhadas. Podia ter contornado esta situação com a marcação de uma hora fixa por semana para a resolução das questões ou construindo e entregando autonomamente propostas dos documentos a serem efetuados. Facilitava o trabalho do professor responsável e originava um feedback por parte deste acerca da minha proposta, provocando uma maior interação entre ambos e uma maior aprendizagem da minha parte.

Relativamente à promoção de ações de recrutamento de praticantes e de divulgação da modalidade, posso incluir a construção do cartaz de divulgação como estratégia de recrutamento efetuada na primeira etapa. O professor responsável fez um recrutamento ao nível dos alunos que o ano anterior já frequentavam o núcleo e ao nível das turmas que leciona a disciplina de EF, sobretudo na sua direção de turma. Esta competência foi na segunda etapa explorada por mim, procurando o recrutamento de alunos nas turmas de 5º, 6º e 7º ano, construí convites de participação ou experimentação de um dos nossos treinos de corfebol. Estes foram distribuídos por mim, turma a turma, no final das aulas de EF dos 5º e 6º anos de escolaridade, juntamente com uma breve apresentação do nosso trabalho e da modalidade. A seleção das turmas foi feita de acordo com a compatibilidade do meu horário em comparecer nas partes finais das respetivas aulas. O professor responsável voltou a fazer um recrutamento ao nível das turmas que lecionava a disciplina de EF, sobretudo na sua direção de turma.

Este processo surtiu efeito visto que no final da segunda etapa se registou um maior número de participantes nas sessões de treino. Na sexta-feira foi quando se registou a maior comparência, em média 16 alunos participaram no treino. Não estando muito longe desse número, as sessões de quarta-feira tinham cerca de 12 alunos como intervenientes das mesmas. Comparativamente ao período passado, o número de alunos a treinar aumentou. O número de raparigas também cresceu, no final da segunda etapa tínhamos 9 alunas a participar, sendo que 4 delas pertenciam ao escalão de Iniciadas, portanto não estavam inscritas nem participavam nos encontros. Tendo esta modalidade um carácter misto foi extremamente importante este acréscimo de participantes femininos.

Estive presente em todas as sessões de treino, com uma postura ativa, intervindo várias vezes ao longo do treino. No início do ano era eu que desempenhava a função de atualizar a ficha de presenças, depois com a chegada do aluno de 12º AGD passou ele a ser encarregue dessa atividade, mas com o fim do seu estágio voltei a ser eu o responsável pelo processo. Esta tarefa permitiu-me ter um maior controlo de quem faltava e quem participava mais regularmente nas sessões de treino, aperfeiçoando assim a informação para as tomadas de decisão na convocatória para os encontros.

Ao longo do primeiro período apenas foi realizada uma competição e na nossa escola, estando o nosso núcleo responsável pela organização. A este nível estive bastante ativo, podendo dizer mesmo que tive um papel importante na organização e no acompanhamento da dinamização deste torneio. Particpei na construção do quadro competitivo, apresentei ideias e soluções para a realização e remediação de algumas situações relacionadas com o planeamento. Na dinamização do encontro tive um papel muito importante e também bastante ativo, desde logo na preparação e construção dos campos de jogo, nas questões de arbitragem, nas questões dos marcadores e de equipamentos necessários. Para além das situações de organização também fiquei encarregue de orientar uma das equipas da nossa escola. Na segunda etapa, nos dois encontros que tivemos, a minha participação foi dificultada pelo excesso de competitividade demonstrada pelos alunos, que reduzia a capacidade de me ouvirem e aplicarem o que era trabalhado em treino e dito na palestra que antecedia os jogos. Tentei contornar esta dificuldade com o aproveitamento do tempo em que os alunos estavam fora a descansar para corrigir e explicar a estratégia que pretendia para o encontro. Durante o período em que estive no encontro, apresentei-me inteiramente envolvido, desenvolvendo a capacidade de iniciativa e de criatividade, mostrando sempre uma atitude proactiva. Criei a ficha de autorização para os Encarregados de Educação e

tratei da requisição dos equipamentos para estarem prontos no dia anterior aos encontros.

O facto de ser um jogo desportivo coletivo facilitou a minha adaptação à modalidade, pois as dinâmicas são parecidas com outras modalidades a que me encontro ligado como praticante. Por outro lado, o desconhecimento das especificidades da modalidade tornou-se numa atividade desafiante e muito enriquecedora, pois proporcionou um convívio com o Corfebol e obrigou-me a pesquisar e a estudar a modalidade.

Relativamente ao planeamento, não foi estabelecida nenhuma forma de organização ou um prazo para começar a ter um papel ativo no núcleo. Desde a primeira sessão que os treinos foram lecionadas pelo professor titular e por mim, tendo eu a liberdade de intervir no planeamento sempre que entendesse. Claro que sempre sob aprovação do professor titular, mostrando-se este muito recetivo às minhas ideias e sugestões para o planeamento, nunca deixando de parte a sua crítica reflexiva perante a situação e o meu próprio processo de formação. Este planeamento não foi formalizado, sendo apenas debatido entre os professores e ajustado consoante o número de atletas e o decorrer do mesmo, sendo feita uma reflexão durante e após a sessão para regularmos a aprendizagem dos alunos e a sua evolução.

Relativamente à minha formação, cumpri vários objetivos que tinham sido propostos para o ano letivo, nomeadamente o conhecimento mais profundo sobre a modalidade de Corfebol, através do estudo autónomo e da pesquisa de exercícios para aplicar em treino e para que objetivos se destinavam. A aproximação da ligação com o professor responsável também foi uma realidade, revelando um grande espírito de entreatajuda, em que nos completámos. Tivemos um bom entendimento, tanto na dinamização dos treinos como na organização de atividades onde ele se mostrou recetivo às minhas ideias e às minhas propostas, aplicando sempre o seu espírito crítico característico.

Ao nível do planeamento e da condução das sessões de treino, tive grande participação e autonomia. O facto de ter sido dada a liberdade de chegar à sessão de treino, apresentar o meu planeamento e este ser aceite ou reformulado por parte do professor responsável, sendo depois também permitida a dinamização do mesmo, foi muito importante na minha evolução e no ganho de autonomia. Enriqueci o meu leque de soluções para aplicar nos treinos, tanto a nível de situações de aprendizagem como de estilos de ensino e de variedade de feedback, tornando-se assim uma tarefa de evolução paralela com a área um.

A criação de um bom ambiente de grupo dentro do núcleo foi trabalhado através de exercícios motivantes que implicassem cooperação entre os alunos e até mesmo algumas atividades lúdicas onde foram aplicadas algumas brincadeiras.

Ganhei experiência no planeamento e na condução de um treino numa modalidade aparentemente desconhecida para mim, desenvolvendo assim esse conhecimento, aumentando a facilidade em detetar erros, de os corrigir e de ajustar as situações de aprendizagem às necessidades dos alunos.

Pelos motivos indicados acima a minha cooperação com todos os intervenientes desta tarefa foi bastante notória.

No que toca ao Torneio do Mata, este esteve incluído no Plano Anual de Atividades do GEF e a sua organização ficou a cargo do NEFMH, tendo sido realizado no dia 15 de Dezembro de 2014. Este torneio, para além de ter um objetivo comum a outros torneios organizados pela escola e expresso no Projeto Educativo, “Implementar atividades extracurriculares e de complemento curricular” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a, p.27), teve ainda a particularidade de “Promover a articulação curricular e a coordenação pedagógica interciclos” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a, p.36) e ainda “Estabelecer parcerias tendo em vista a articulação das atividades educativas entre as escolas do Agrupamento e outras Escolas, organizações e instituições” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, n.d. a, p.12), visto que se destinou às oito turmas do 5º ano de escolaridade da EBSC e a quatro turmas do 4º ano de escolaridade das Escolas Básicas do Agrupamento, respetivamente: Escola EB1 de Sassoeiros, Escola EB1 dos Lombos, Escola EB1 de Carcavelos e Escola EB1 da Rebelva.

O projeto do torneio foi elaborado pelo núcleo, recebendo comentários de ambas as orientadoras para uma reformulação e melhoria do mesmo, de forma a ficar com toda a informação necessária para a sua operacionalização. A componente mais importante do projeto foi a calendarização, elemento sugerido pelas mesmas. Neste sintetizámos todas as atividades que seriam necessárias realizar, atribuindo uma data a cada uma, de forma a garantir que todas eram cumpridas. O facto de a sua consecução ter sido dispersa no tempo, evitou a aglomeração e permitiu o cumprimento de todos os prazos. Após a organização deste torneio considerámos que a calendarização com a discriminação de todos os passos é benéfica para quem organiza qualquer evento.

Houve um forte apoio da orientadora de estágio da escola, que nos foi disponibilizando documentos do mesmo evento, de anos anteriores. Esta ajuda permitiu ter uma linha orientadora, onde basear o planeamento e toda a organização do torneio, contribuindo para o sucesso do mesmo.

Foram realizadas ações de formação com três turmas de cursos profissionais da EBSC. Estas turmas iriam colaborar com o NEFMH no funcionamento do torneio, como guias das turmas participantes, dinamizadores das atividades complementares e arbitragem do Jogo do Mata. Durante as mesmas foram apresentadas quais seriam as suas funções para este dia. Foi realizada também uma parte prática para os alunos que iam dinamizar os jogos tradicionais (atividades complementares) e os que iam desempenhar funções de arbitragem do Jogo do Mata.

Esta atividade foi apresentada numa reunião do GEF, tendo sido referenciados os pontos mais importantes do mesmo, como o local, a data, os colaboradores, as diferentes atividades que iriam decorrer, a população alvo e os prémios.

No dia do torneio, tudo estava preparado para que o mesmo se realizasse, tendo apenas que organizar os espaços e montar o material necessário às diferentes atividades. Os alunos colaboradores foram chegando e ajudando nos preparativos do torneio.

À hora de início dos jogos, embora tudo estivesse preparado, houve algum atraso das turmas, que se foi evidenciando jornada após jornada. Esta situação levou a que o funcionamento das atividades complementares tivesse ficado comprometido, pois os horários fornecidos aos guias de cada turma não contemplavam os atrasos. Relativamente aos jogos, ainda que tenha existido algum atraso, ainda foi possível realizar uma jornada adicional dentro do tempo estipulado para a parte da manhã da atividade.

Na parte da manhã realizou-se a fase de grupos, que visava apurar o melhor 4º ano de escolaridade para o Torneio do Jogo do Mata concelhio e os três finalistas. Na parte da tarde realizaram-se as finais. Foi necessário realizar um jogo extra, de apuramento do melhor 4º ano de escolaridade, visto que duas das escolas terminaram a fase de grupos empatadas no número de pontos e de piolhos mortos.

Relativamente à minha participação nesta atividade, considero que tive uma postura ativa no planeamento da mesma, através da reflexão e exposição de diversas ideias, na tentativa de dar ao torneio um cariz mais inovador. Durante o decurso da atividade adotei uma postura dinâmica, para que a atividade decorresse de uma forma positiva, tentando

cumprir com os horários estipulados. Apresentei também uma atitude proactiva relativamente às adaptações ou adequações que tiveram de ser efetuadas no decurso da mesma.

A organização deste torneio permitiu-me conhecer e experienciar os diversos mecanismos necessários para o planeamento e operacionalização de um evento, o que me vai ser útil ao longo da minha atividade profissional.

A realização do torneio de voleibol foi organizado em parceria, pelo NEFMH e pelo NEULHT. Este torneio teve como objetivo principal, dinamizar a modalidade de voleibol, matéria nuclear nos PNEF, presente em todos os ciclos de ensino, sendo também uma modalidade com tradição no DE da EBSC. O torneio foi destinado a todos os anos de escolaridade.

Foi construído o projeto do torneio, que permitiu reunir e organizar toda a informação necessária para a sua operacionalização. Neste projeto constava a calendarização, elemento essencial para a estruturação de qualquer evento, inclusive este, que permitiu organizar as tarefas ao longo do tempo, garantindo a sua consecução atempada de forma a criar todas as condições para o sucesso do mesmo. Perante a quantidade de alunos e faixas etárias que participaram no torneio, dividimos o mesmo em 4 escalões que decorreram, de forma separada, ao longo dos 2 dias destinados para o efeito.

Para uma melhor regularização do torneio, fizemos o levantamento dos alunos ligados à modalidade de forma federada ou no DE, a partir dos 14 anos, e junto dos professores do GEF. Considerámos que só a partir desta idade é que os alunos reuniriam condições para assumir funções de arbitragem e de apoio à organização dos eventos. Para além destes alunos tivemos também a colaboração da turma de 11º ano do curso técnico profissional de Apoio à Gestão Desportiva e do 12º ano do curso técnico Profissional de Turismo.

Para que estes alunos estivessem a par do funcionamento do torneio, sabendo as funções que teriam que assumir na organização do mesmo, foi necessário realizar formações teórico/práticas onde foram transmitidas todas as informações que necessitariam de saber e simuladas situações de jogo, para que os mesmos experienciassem as funções de arbitragem e marcação de pontos que lhes poderia ser destinada. Após a recolha da disponibilidade dos alunos, estes foram distribuídos pelos diversos escalões, garantindo a colaboração necessária nas várias funções do torneio.

A atividade foi apresentada numa reunião do GEF, tendo sido discutidos com os docentes as regras dos jogos, as inscrições e outros pontos que considerámos importantes para partilhar, garantindo a compreensão e consenso de todos os professores do grupo.

Antes do início dos torneios de cada um dos escalões, tudo estava preparado sendo apenas necessário a montagem dos campos. Os alunos colaboradores foram chegando e auxiliaram na organização destas questões. No primeiro dia do evento, alguma falta de organização na entrada dos alunos no pavilhão atrasou o início do mesmo, problema que foi solucionado no segundo dia. Neste segundo dia, os atrasos deveram-se à falta de pontualidade dos alunos participantes. Os atrasos, no entanto, não impediram a realização dos jogos, tendo sido, no entanto, encurtado o tempo de alguns jogos para que os torneios se realizassem dentro do tempo previsto.

Para além dos atrasos, existiu apenas uma pequena falha no quadro competitivo do primeiro escalão, que foi apenas notada com o decorrer do mesmo. Foram realizadas as alterações necessárias no momento, garantindo a continuidade do torneio e o cumprimento do quadro competitivo.

Nesta área ainda ajudei na dinamização da Corrida de Precisão, atividade desenvolvida pelo NEULHT, colaborando na contagem dos tempos dos diversos grupos participantes e na dinamização dos jogos tradicionais que complementavam a atividade principal.

Particpei na organização do corta-mato escolar e concelhio. Foram realizadas reuniões do GEF, nas quais estive presente, com vista à sua organização dos eventos, nomeadamente, a definição dos percursos e divisão de tarefas. No corta-mato escolar fiquei responsável por controlar o trajeto dos alunos num determinado local. No corta-mato concelhio fiquei no final do percurso, com a tarefa de retirar os dorsais e ditar os números de todos os participantes que terminavam a prova. Ambas as tarefas permitiram-me assistir de perto aos processos que envolvem a organização destes eventos e até mesmo tendo participação ativa em algumas decisões tomadas na disposição do material e na estruturação da zona envolvente à meta.

Na segunda etapa participei na organização do Torneio de Atletismo. Previamente à sua organização foi realizada uma reunião do GEF onde foram apresentadas as informações necessárias para o cumprimento do evento e distribuídos os professores do grupo pelas diversas disciplinas de atletismo que iriam ser disputadas no torneio. Fui colocado no concurso de salto em comprimento. No dia do evento ajudei os outros professores do

GEF que estavam nesta disciplina a organizar os alunos, na limpeza da pista, na medição das distâncias e no apuramento dos alunos dos diversos escalões. Através da minha participação no torneio de atletismo contactei com a organização de eventos desta natureza e da organização das provas das diferentes disciplinas da modalidade de atletismo, para que estas corram de uma forma natural e sem problemas de maior.

Colaborei também na atividade de *megasprint* na qual acompanhei os alunos da EBSC apurados no torneio de atletismo da escola, durante toda a manhã, encaminhando-os para as suas provas. Foi mais uma boa experiência, em que convivi com os alunos fora do espaço escolar e onde assisti a uma organização de um evento desportivo de nível regional.

## **6. Área 4 – Relação da Escola com a Comunidade**

“O Director de Turma é o eixo em torno do qual gira a relação educativa.” (Marques, 2002, p. 15)

Esta área inclui o acompanhamento da direção de turma, no horário de direção de turma, aulas de formação e o estudo turma. Fazem ainda parte as reuniões de Conselho de Turma, os Conselhos de Diretores de Turma e as reuniões de Encarregados de Educação.

Ao longo do ano letivo manifestei cooperação com os pares, num clima de cordialidade e respeito, demonstrando responsabilidade nas ações e cumprimento dos prazos. A interajuda, o sentido crítico, a capacidade de iniciativa, a criatividade e a adaptabilidade foram mais explorados a partir da segunda etapa, depois de existir uma maior segurança e autonomia, bem como um maior conhecimento das pessoas envolvidas nesta área, do corpo docente e da melhor forma de abordar as pessoas e em que circunstâncias.

Nas relações com a comunidade, foi realizada a caracterização da turma, permitindo um conhecimento mais aprofundado dos alunos, através da análise do *dossier* individual de cada um e de uma análise às relações e interações existentes na turma, através da utilização de inquéritos diagnósticos e testes sociométricos.

Durante as três etapas de formação procurei estar presente em todos os momentos que estivessem relacionados com a direção de turma. Estive constantemente presente no horário de atendimento destinado à turma do 9ºB, às terças-feiras das 10:20h às 11:50h. Nas funções mais burocráticas das tarefas do diretor de turma, fui mais participativo no terceiro período letivo, fui mais proactivo e insisti mais na coadjuvação ao nível do tratamento das tarefas de cariz burocrático, cumprindo assim o objetivo de perceber os processos de levantamento de faltas e respetiva justificação, a realização de atas, a preparação das reuniões, nos quais me tornei mais útil, introduzindo assuntos relevantes nas mesmas. Ao longo do primeiro período e mais centrado na fase inicial, trabalhei apenas na atualização das diversas informações dos alunos. O lançamento de notas foi feito apenas na perspetiva de professor de EF e não como diretor de turma. Por sua vez, no atendimento aos Encarregados de Educação estive presente em todas as reuniões que se desenrolaram no horário destinado para o efeito, adotando uma postura crítica, reflexiva e interventiva, sempre que me era permitido.

A função de DT incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: professores, alunos e encarregados de educação (Roldão, 1995).

Na relação com os outros professores, no primeiro CT a minha presença foi meramente de observador. Contudo, no segundo, participei mais ativamente, dinamizei a apresentação do estudo de turma, com base nos resultados do inquérito de diagnóstico, e ainda apresentei os resultados do teste sociométrico aplicado, para que os professores tivessem um maior conhecimento relativamente às relações no seio da turma. No que concerne às reuniões de diretores de turma, a minha presença foi meramente de observador, mas adquiri um maior conhecimento de todas as tarefas que estão inerentes ao diretor de turma.

No que diz respeito ao relacionamento com os encarregados de educação, nas reuniões realizadas com os mesmos, durante a primeira, a minha participação foi pouco relevante, visto que apenas aproveitei a reunião para dar algumas informações específicas da disciplina de EF e pedir autorização aos pais relativamente às filmagens das aulas. Auxiliei a diretora de turma na entrega das cadernetas e na distribuição dos documentos. Contudo, na segunda reunião, onde foram eleitos os representantes dos encarregados de educação, tive oportunidade de apresentar a caracterização da turma aos encarregados de educação e de conversar com alguns deles que tinham dúvidas relativamente à disciplina de EF. Nas restantes reuniões de EE fui mais participativo e interventivo, transmitindo pontualmente informações relativamente às aulas de EF e aos restantes problemas reportados pelos restantes docentes da turma.

No que toca ao horário de atendimento, estive sempre presente, tendo intervindo quando me foi solicitado e por vezes quando achava oportuno. Muitas das vezes estas informações diziam respeito a aspetos mais concretos da disciplina de EF, mas também interagi com os EE sobre as temáticas de uma forma geral, sempre na perspetiva de encontrar soluções para os problemas apresentados.

Relativamente à interação com os alunos, tive presença assídua nas aulas de Formação, onde senti que aquele é o momento e o local privilegiado para contactar com a turma e com os alunos individualmente, aumentando assim as relações aluno-professor e criando cada vez mais um clima positivo nesta mesma vertente. Durante esta hora foram debatidas situações do quotidiano da escola e foram exploradas diversas temáticas fundamentais para o desenvolvimento dos jovens. Nas sessões a minha participação na dinamização das mesmas foi mais interventiva a partir da segunda etapa, tendo assumido a aula por diversas vezes, desenvolvendo a atividade proposta. Ao nível do planeamento também me demonstrei mais ativo a partir da segunda etapa, apresentando algumas propostas para dinamizar a aula. Procurei direcionar a minha contribuição para

pesquisa relacionada com o problema existente no momento e apresentação de soluções de uma forma breve e com pertinência, ou através do planejamento de atividades apelativas para a dinamização dos temas pré estabelecidos pela escola e iguais para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.

Ao nível pessoal, o principal objetivo de compreensão e a familiarização com as tarefas a desempenhar por parte da direção de turma foi alcançado, mas poderia ter tido um maior investimento na abordagem ao programa INOVAR. No entanto, o ganho de autonomia para desempenhar as funções sem ser preciso a indicação da diretora de turma foi aumentando com o decorrer do ano letivo, sendo progressivamente mais antecipatório e não tanto de resposta, com a apresentação de propostas para as diferentes atividades.

## **7. Relação entre as áreas**

As competências expressas no Guia de Estágio Pedagógico 2014/2015 estão discriminadas por áreas, ou por subáreas, no entanto, não significa que estejam desintegradas. Antes pelo contrário, estas encontram-se articuladas.

Relativamente à Área 1, é de salientar a relação existente entre as três subáreas: Planeamento, Avaliação e Condução. Ao longo do ano letivo, e através da avaliação formativa que foi desenvolvida, tive a preocupação de produzir um planeamento cada vez mais estruturado, justificando todas as decisões tomadas. A minha observação começou a ser mais eficaz e, deste modo, a avaliação formativa dos alunos ia sendo mais rica. Tal só pode ser conseguido, seguindo um processo de condução organizado e centrado nas aprendizagens dos alunos. A reflexão feita regularmente após as aulas sobre a forma de autoscopias e balanços permitiu que elaborasse um planeamento cada vez mais coeso na resolução dos entraves encontrados.

A área 1 é aquela que se encontra mais articulada com as restantes. Nomeadamente, com a área 3, estas tiveram um grande auxílio recíproco. Isto é, a experiência que fui adquirindo das aulas lecionadas permitiu melhorar o meu desempenho ao nível do planeamento, condução e avaliação no núcleo de DE e, conseqüentemente, ter um desempenho que contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

As tarefas da área 4 também aumentaram o meu conhecimento da turma. Ao estar em permanente contacto com a DT, permitiu ficar ao corrente de tudo o que se passava em relação à turma, no seu todo, e a cada aluno, em particular. Este aspeto contribuiu para as atividades da área 1, na medida em que tinha em conta esses aspetos no planeamento e organização das aulas (por exemplo na formação de grupos).

A área 2 é aquela que se encontra com menor ligação relativamente a todas as outras. No entanto, o facto do trabalho de investigação que foi realizado estar diretamente ligado com parte da Comunidade Escolar (neste caso os professores), permitiu não só estabelecer um contacto mais direto com os mesmos, como também ter um maior conhecimento relativamente às dinâmicas e relações existentes no seio da Comunidade Escolar.

## **8. Conclusão**

Chegando ao fim da análise descritiva e reflexiva do que foi o Estágio Pedagógico, resta agora procurar evidenciar as conquistas que foram feitas, bem como as dificuldades que subsistiram e que terei de ultrapassar no futuro.

Relativamente à área 1, e mais concretamente no capítulo do planeamento, penso que houve claras evoluções desde o início do ano letivo. Nomeadamente ao nível da elaboração das UE, estas tornaram-se mais completas, estruturadas e justificadas. Simultaneamente, os balanços efetuados também se evidenciaram mais reflexivos relativamente ao desempenho do professor mas também, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos.

Sempre com grande preocupação no desenvolvimento dos alunos, a avaliação formativa permitiu ainda planear de acordo com as dificuldades dos alunos, procurando trabalhar as matérias que são prioritárias para os mesmos. A inclusão dos alunos na sua própria avaliação, bem como o envolvimento dos EE, foram pontos que deveriam ter sido aprofundados durante este Estágio Pedagógico. O envolvimento de todos os participantes da Comunidade Escolar torna-se num ponto fundamental da responsabilidade do professor.

No que à condução diz respeito, constato que houve muitas mudanças, no sentido positivo, no que toca às dimensões de instrução e organização das aulas. As estratégias adotadas levaram a que esses aspetos caminhassem no sentido evolutivo. Contudo, lacunas como o feedback e a consistência do mesmo serão aspetos que continuarão a ser apostas do processo de formação.

No que toca à área 2, despertou-me a atenção a sensibilidade que o tema do trabalho criou no seio da Comunidade Escolar e a participação do corpo docente na sessão de apresentação.

Relativamente à área 3, congratulo-me pelos progressos que foram feitos, especialmente ao nível da coadjuvação do núcleo de Corfebol, onde me apresentei cada vez mais autónomo ao longo do ano letivo, não só ao nível da condução, mas também do planeamento e avaliação.

Na área 4 também foram reveladas bastantes evoluções. O conhecimento relativamente ao papel do DT foi aumentando ao longo do ano letivo.

A grande base que sustentou este processo de formação e que promoveu a minha formação foi a reflexão e avaliação formativa. Estes dois aspetos estão ligados diretamente a todas as atividades desenvolvidas. As preocupações em estruturar e justificar todas as decisões tomadas prepararam-me para as dificuldades que possam surgir tanto na futura vida profissional como pessoal.

O contacto positivo com todos os elementos pertencentes à Comunidade Escolar, desde alunos, professores e auxiliares, proporcionaram um grande enriquecimento não só a nível profissional/formativo, como também a nível pessoal.

Não posso também deixar de salientar a cooperação e amizade que vigorou no NEFMH durante todo o processo, que possibilitou aumentar a capacidade de cada um.

Para realçar a importância deste estágio pedagógico na minha formação, cito Brás e Monteiro, “não se prepara ninguém que vai para a guerra num contexto completamente diferente daquele onde se vai exercer o combate” (1998, p.3).

## 9. Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (n.d. a). *Projeto Educativo 2012/2015*. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (n.d. b). *O Agrupamento de Escolas de Carcavelos*. Retirado em 20/05/2015 de <http://www.escarcavelos.edu.pt/Agrupamento.html>

Brás, J. & Monteiro, J. (1998). *A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física*. *Horizonte*. XV (86), 1-12.

Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho. Diário da Republica, 1ª série B – nº166. Ministério da Educação. Lisboa.

Faculdade de Motricidade Humana (2014). *Guia de Estágio Pedagógico 2014/2015*. Documento não publicado.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista da Faculdade de Educação* 33 (3), p. 581-600.

Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Presença.

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

Reis, J. (2001, outubro). *Professores para a cidadania. Elementos para um programa de formação*. Comunicação apresentada em Modelos e Práticas da Formação Inicial de Professores. Seminário promovido pelo grupo de trabalho sobre formação inicial, Lisboa. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoreis.pdf>

Rodrigues, L. (2014). *Plano Individual de Formação*. Documento não publicado.

Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A., e Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. In M. R. Rivas, M. M. E. Figuera, L. Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia, & A. Pérez Abellás

(Coords.). In *Atas do X Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, (pp. 1159-1170). Poio

Tschirhart, C. & Rigler, E. (2009) LondonMet-e packs: a pragmatic approach to learner/teacher autonomy. *Language learning journal*, 37 (1), 71-83.

Zoghi, M. & Dehghan, H. N. (2012). Reflections of the what of learner autonomy. *International journal of English linguistics*, 2 (3), 22-25.

## **10. Anexos**

(Em formato digital – CD)