



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana

Relatório final de Estágio Pedagógico com vista à obtenção de grau de Mestre
em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Orientador: Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Júri:

Presidente

Doutor Adilson Passos da Costa Marques, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor auxiliar convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Licenciada, Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho, especialista em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Sara Isabel Nicolau Brilhante

2019



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana

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

Relatório produzido com base na experiência de estágio na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, sob a orientação do Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins e de Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho no ano letivo 2017/2018.

Sara Isabel Nicolau Brilhante

2019

Agradecimentos

O estágio pedagógico foi o culminar de um percurso académico muito desejado. Apesar de longo, desafiante e exigente, foi um processo constante de aprendizagem, superação e crescimento.

Agradeço à professora Ana Carvalho, pela orientação, acompanhamento diário, dedicação, transmissão de conhecimentos e valores ao longo de todo o ano letivo.

Ao professor João Martins, pela orientação, ajuda, dedicação e também pela transmissão de conhecimentos das várias áreas e valores.

À Faculdade de Motricidade Humana e a todos os docentes com quem tive o privilégio de aprender ao longo dos 5 anos que estudei na instituição.

Às professoras Fátima Martins e Anabela Leite, pelo acolhimento, disponibilidade, cooperação e conhecimentos transmitidos, facilitando todos os processos de interações com a restante comunidade escolar.

Agradeço, à minha colega de estágio Maria Amado, que me acompanhou durante todo o processo, pela partilha, pela colaboração, pela compreensão, pelo trabalho colaborativo. Também aos meus colegas de estágio, da Universidade Lusófona com quem partilhei vários momentos de colaboração e interajuda.

Aos restantes professores de Educação Física e funcionários, que me acolheram na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, com quem partilhámos inúmeras experiências e momentos, que influenciaram positivamente o meu processo de formação.

Não posso deixar de agradecer à minha família, principalmente aos meus pais, por estarem sempre do meu lado, nos melhores e piores momentos, pelos exemplos de perseverança, por serem os principais motivadores para seguir este caminho que tanto desejava. Ao meu irmão pela inspiração e ensinamentos de perseverança e conquista. Obrigada.

Ao meu namorado, Gonçalo, e aos meus amigos, em especial à Beatriz e à Mariana pela amizade, pelo apoio, por me acompanharem ao longo de todo o percurso, dando-me força e motivação para continuar a investir na minha educação.

Também aos meus colegas de mestrado, pelo acompanhamento em todo o processo, pelos inúmeros momentos e experiências partilhadas.

Lista de Abreviaturas

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

DE – Desporto Escolar

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

ESBC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

FID – Fichas de Informação ao Diretor

GAD – Gabinete de Apoio Disciplinar

GEF – Grupo de Educação Física

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

UE – Unidades de Ensino

Resumo

O objetivo deste relatório final de estágio, realizado no ano letivo 2017/2018, é demonstrar toda a experiência de estágio e realizar uma reflexão de todo o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo.

O processo de formação inicial culminou com uma experiência, que a meu ver, se caracterizou como das mais ricas e desafiantes que alguma vez realizei até hoje. Assim sendo, neste documento, primeiro realizo uma reflexão de como contexto escolar influenciou o meu estágio, e só posteriormente pondero sobre todas as áreas desenvolvidas, enquanto professora de educação física. Seguidamente, realizo a caracterização da turma e explico como foi realizado todo o acompanhamento da direção de turma. Posteriormente, pretendo explanar todas as minhas funções referentes ao 9º, nomeadamente, o planeamento, lecionação, avaliação, e referentes à intervenção na comunidade escolar com a investigação-ação realizada. Mais reflito sobre a minha participação na restante comunidade educativa, como no desporto escolar e nas várias atividades que decorreram na escola.

Pretendi realizar um discurso de exposição do contexto e de todo o processo de estágio, com a demonstração dos pontos fortes e principais dificuldades sentidas nas diferentes áreas. Toda a supervisão do processo de estágio foi permanente, o que permitiu uma constante superação de dificuldades e desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Palavras chave: Formação Inicial; Educação Física; Estágio Pedagógico

Abstract

The objective of this final internship report, carried out in the academic year 2017/2018, is to demonstrate the entire internship experience and to reflect on the whole course developed throughout the school year.

The process of initial formation culminated in an experience, which in my view has been characterized as the richest and most challenging I have ever experienced. Therefore, in this document, I first reflect on how the school context influenced my internship, and only later I ponder over all the developed areas as a physical education teacher. Then, I characterize the class and explain how all the class management was followed. Subsequently, I intend to explain all my functions related to 9a, namely, planning, teaching, evaluation, and referring to intervention in the school community with the research done. I reflect more about my participation in the rest of the educational community, such as school sports and the various activities that took place in school.

I wanted to give a speech about the context and the entire internship process, demonstrating the strengths and main difficulties experienced in the different areas. All the supervision of the internship process was permanent, which allowed a constant overcoming of difficulties and development of meaningful learning.

Key words: Initial Formation; Physical Education; Internship

Índice

1 – Introdução	1
2 – A minha escola de estágio	2
2.1 – Agrupamento.....	2
2.2 – Grupo de Educação Física.....	4
2.3 – Recursos.....	5
2.3.1 – Recursos temporais	5
2.3.2 – Recursos espaciais	6
2.3.3 – Recursos materiais	7
2.4 – Núcleo de Estágio	7
3 - A minha Turma.....	9
3.1 – Caraterização.....	9
3.2 – Direção de Turma.....	11
3.3 – Aulas de Formação	12
3.4 – Visitas de Estudo.....	13
4 – A nossa investigação	14
4.1 – Pergunta de partida.....	14
4.2 – Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	14
4.3 – Métodos	16
4.4 – Resultados.....	17
4.5 – Discussão de resultados	18
4.6 – Conclusões da nossa investigação	19
4.7 – Apresentação	20
4.8 – Impacto na formação	21
5 – A minha intervenção.....	22
5.1 – Educação Física	22
5.2.1 – 9º	23
5.2 – Desporto Escolar	36
5.3 – Atividades do Grupo de Educação Física	39
6 – Conclusão	40
7 – Referências Bibliográficas	43

1 – Introdução

O estágio pedagógico é último momento de formação inicial, de aplicação de todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, com o objetivo de habilitar para o desempenho das atividades inerentes à função de Professor de Educação Física (EF) no ensino básico e secundário (Departamento de Educação e Ciências Sociais e Humanas, 2016).

O estágio pedagógico, num contexto real de escola, era um momento aguardado com alguma expectativa, do que poderia acontecer, como é que iria ser recebida na escola, como seriam os alunos, como seria trabalhar com outros professores da mesma disciplina e disciplinas diferentes. Todas estas questões, fizeram com que aguardasse o momento com alguma ansiedade e preocupação. Quando iniciou o estágio, rapidamente percebi que todo o processo de estágio iria ser devidamente orientado e acompanhado pelos orientadores de escola e faculdade.

O objetivo deste relatório final de estágio, é apresentar toda a experiência de estágio, realizando simultaneamente uma reflexão crítica, por vezes confrontada com a literatura, do percurso realizado nas várias intervenções ao longo do ano letivo

Com este documento, pretendo abordar e demonstrar o que realizei nas várias áreas de intervenção do estágio: Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem; Inovação e Investigação Pedagógica, Participação na Escola; Relação com a comunidade. Ao longo do documento, realizo uma reflexão de toda a intervenção, salientando as dificuldades sentidas e a forma como as consegui ultrapassar ao longo do tempo, os principais pontos fortes, relatando as experiências de estágio que tive a oportunidade de vivenciar.

A divisão do documento é feita em quatro capítulos: o primeiro de contextualização do estágio e da escola; o segundo de caracterização da turma e das atividades inerentes à direção de turma; o terceiro relativo à investigação realizada; e o quarto capítulo referente à minha intervenção pedagógica, na turma 9º, no desporto escolar e nas restantes atividades da escola. Todos os capítulos apresentados estão organizados numa sequência temporal de acontecimentos.

2 – A minha escola de estágio

2.1 – Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC) localiza-se na freguesia de Carcavelos, concelho de Cascais. É composto por seis escolas, a escola sede: Escola Básica e Secundária de Carcavelos, e cinco escolas com ensino pré-escolar e 1º ciclo: EB1 do Arneiro, EB1+JI de Carcavelos, EB1+JI dos Lombos, EB1 da Rebelva e EB1 + JI de Sassoeiros (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2017).

Com uma oferta educativa extensa, o AEC apresenta uma oferta formativa desde o Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) ao Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos, Curso Artístico Especializado, Cursos Profissionais e Ensino Recorrente) (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2017).

A Escola Básica e Secundária de Carcavelos (ESBC) disponibiliza o ensino diurno e noturno, dando oportunidade para que todos consigam concluir o ensino obrigatório consoante as suas possibilidades e condições. O ensino diurno está dividido em 66 turmas pelos diferentes ciclos, e o ensino noturno dispõe de 3 turmas (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2017).

O nível sociocultural e económico da população escolar do Agrupamento, integra um elevado número de alunos com diversas nacionalidades e diferentes realidades económicas, verificando-se ser um Agrupamento multicultural e heterogéneo (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2017).

O Agrupamento rege-se por opções pedagógicas que pretendem influenciar a formação do aluno no seu todo, pelo que o Projeto Educativo indica como fundamental três áreas de intervenção: A) Uma Educação para o Sucesso: promovendo o desenvolvimento multifatorial do aluno; B) Uma Educação para a Vida: proporcionando oportunidades de autoconhecimento e contato com outros contextos; C) Uma Educação para Comunidade: desenvolvendo dinâmica de solidariedade e participação na comunidade (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2017). A utilização destas três áreas de intervenção na educação dos alunos, permite uma formação eclética que melhor prepara os alunos para a integração na sociedade.

O AEC apresenta várias características que o distinguem dos restantes, realçando a importância que é os alunos adotarem responsabilidade, para que possam intervir diretamente no seu processo de formação e aprendizagem, através da não utilização de toques (sinais sonoros para entrada e saída das aulas), da responsabilidade do delegado e subdelegado com o transporte dos livros de ponto e a participação nas assembleias de ano e o preenchimento das Fichas de Informação ao Diretor (FID). Estas Fichas de Informação ao Diretor também são preenchidas pelos professores. O facto de tanto os alunos como os professores realizarem as FID,

permite realizar um balanço de como estão a ser apreendidas todas as competências que os alunos têm que adquirir.

As FID possibilitam a adaptação nos processos de aprendizagem, servindo como mais uma ferramenta para verificar quais as aprendizagens que estão a ser adquiridas. Até ao momento a experiência de passar por esta forma de gestão/avaliação, permitiu uma maior consciencialização que o trabalho do professor deverá ser moldado de acordo com as necessidades de cada aluno.

O gabinete apoio disciplinar (GAD) é um espaço complementar de apoio disciplinar, que possibilita a tomada de estratégias que contribuem para amenização do clima escolar. Neste gabinete é possível realizar um acompanhamento pedagógico, com vista à disciplina dos alunos; prevenir e reduzir o número de incidentes disciplinares; colaborar com o diretor de turma; fazer a ligação entre escola-casa; contribuir para o desenvolvimento da cidadania dos alunos (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2017). A criação desta estrutura de acompanhamento dos alunos, realça a importância da cidadania no dia a dia de todos os jovens, sendo mais uma estratégia de responsabilização dos alunos pelos seus comportamentos.

No ano letivo 2017/2018, o AEC tornou-se um dos agrupamentos piloto do projeto “Autonomia e Flexibilidade Curricular”, que dá liberdade à escola de realizar a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário de acordo com a contexto em que se insere (Despacho n.º 5908/2017, 2017).

Na abertura do ano letivo, em setembro, a escola programou duas semanas com vários seminários. Foram vários os temas abordados, nomeadamente sobre o novo projeto piloto implantado na escola a todos os professores; novas formas de planeamento; inclusão no ensino; feedback; o contexto do agrupamento, entre outros. A oportunidade de poder acompanhar estes seminários, contribuiu significativamente para o aumento do conhecimento sobre o projeto piloto que a escola adotou; para conhecer todo o contexto do agrupamento e das práticas de trabalho realizadas na escola; e aprofundar conhecimento sobre várias temáticas.

O contexto que a escola apresenta, bem como as suas particularidades permitiram-me estar envolvida num ambiente escolar que não se limita à lecionação dentro da sala de aula. A utilização de uma estratégia pedagógica com áreas de intervenção, A) Uma Educação para o Sucesso: promovendo o desenvolvimento multifatorial do aluno; B) Uma Educação para a Vida: proporcionando oportunidades de autoconhecimento e contato com outros contextos; C) Uma Educação para Comunidade: desenvolvendo dinâmica de solidariedade e participação na comunidade, permitiu-me verificar a importância de uma educação multilateral que melhor prepara os alunos para se transformarem em cidadãos ativos e conscientes.

As dinâmicas de trabalho colaborativo existentes na escola, e nas quais eu pude estar presente, através das reuniões, quer seja reuniões geral de professores, de departamento, de grupo, ou de conselho de turma, enfatiza ambientes propícios de aprendizagem tanto para os professores como para os alunos e destaca sentimentos de partilha e cidadania tão importantes para viver em comunidade (Damiani, 2008). Vivenciando esta forma de trabalhar, tornou-se cada vez mais claro que o trabalho colaborativo me propôs a um crescimento profissional e pessoal, aprendendo a ouvir, trocar ideias, questionar e a viver em sociedade.

2.2 – Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) está integrado no Departamento de Expressões, coordenado por um professor de EF, juntamente com Educação Visual e Tecnológica, Artes Visuais, Música e Ensino Especial. O GEF é constituído por 17 professores e 5 professores estagiários, sendo um grupo disciplinar com um grande número de docentes.

O GEF realizou várias reuniões ao longo do ano letivo, como forma de planeamento do ano letivo, realização de balanços da atividade letiva, planeamento de atividades uma vez que era grupo dinamizador de várias atividades na escola, pelo que era necessário reunir os vários docentes para planear e organizar as atividades.

O GEF da ESBC trabalhava colaborativamente sobre várias formas, com a realização de várias reuniões, com momentos de aprendizagem partilhada e de aferição de critérios de avaliação em conjunto, que se demonstram fundamentais para a uniformização e credibilização de todo o trabalho desenvolvido na disciplina. (Costa, Onofre, Martins, Marques, & Martins, 2013)

No que concerne à EF, existem coordenadores por ciclo/ano que têm como principal função organizar as conferências curriculares, juntando e analisando toda a informação relativa ao estado dos alunos e suas aprendizagens. Posteriormente as conferências curriculares com todos os professores de ciclo/ano tem como objetivo realizar uma reflexão global das principais dificuldades que os alunos demonstram e que estratégias se poderão utilizar para atingirem sucesso. Este trabalho colaborativo, de reflexão coletiva de resultados, influencia a gestão de ecologia das aulas de EF dos professores do grupo, e por consequência influencia o sucesso das aprendizagens dos alunos (Costa et al., 2013).

O agrupamento tem neste momento um projeto de coadjuvação em EF no 1º ciclo, no 3º e 4º anos, onde os professores do grupo de EF em conjunto com os professores titulares lecionam semanalmente uma aula, que deverá ser replicada durante a mesma semana pelo professor titular. Este projeto pretende realizar uma

articulação vertical e coordenação pedagógica, entre os diferentes ciclos, fazendo cumprir o currículo do 1º ciclo, nomeadamente a área de EF que apresenta uma carga de cinco horas semanais (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2017; Decreto-Lei 55/2018, 2018). Em coadjuvação com o professor titular da turma, é pretendido desenvolver as competências motoras associadas às faixas etárias, combatendo as principais dificuldades dos alunos, que se verificam quando chegam ao 5º ano na escola sede. Ao promover a atividade física no 1º ciclo e desenvolvendo as competências básicas, é possível influenciar a futura adoção de estilos de vida saudáveis (Martins, Marques, Rodrigues, Sarmiento, Onofre e Carreiro da Costa, 2018; Quitério et al., 2016).

Ao ter a possibilidade de acompanhar este projeto de perto, acompanhando um professor de EF ao longo de todo o ano letivo, tive a oportunidade de participar num contexto de lecionação em idades mais novas, compreendendo melhor as suas necessidades e quais os principais desafios impostos nestas faixas etárias face ao programa do 1º ciclo. Esta experiência também permitiu aumentar o reportório de situações e atividades diferenciadas que estes alunos podem realizar, sentindo-me mais preparada para lecionar estas idades no futuro.

O grupo disponibiliza um dossiê digital a todos os professores do grupo com os vários documentos orientadores para a lecionação de EF, como por exemplo o Plano Plurianual, as Fichas de Competências para cada ano de escolaridade, o Perfil do Aluno.

Os critérios de avaliação utilizados pelo GEF regem-se pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), apresentando as três áreas de extensão e as respetivas condições para a obtenção das várias classificações.

O acompanhamento e participação de todas as atividades associadas ao GEF, verificaram-se essenciais para a minha formação, percecionando a forma de trabalho de um grupo disciplinar, principalmente nas componentes de planeamento do ano letivo, de realização de balanços da atividade letiva, de organização e participação de atividades/torneios.

2.3 – Recursos

2.3.1 – Recursos temporais

As turmas atribuídas ao núcleo de estágio, sendo do 3º ciclo, apresentam uma carga horária que vai ao encontro do que é referido nos PNEF. Semanalmente os alunos do 3º ciclo têm cerca de 135 minutos de EF, distribuídos por um bloco de 90 minutos e um bloco de 45 minutos em dias não consecutivos.

A turma que acompanhei apresentava no seu horário aulas de EF à terça feira, das 8h30 às 10h00, e à sexta feira do 12h00 ao 12h45min.

Verificando o funcionamento da aplicação deste horário, o facto da aula de 90 minutos se realizar ao primeiro tempo da manhã permitiu aos alunos trabalharem mais focados e empenhados. Os atrasos à terça feira foram residuais comparativamente aos atrasos registados à sexta feira, variando por vezes do local onde a turma está a trabalhar. Nas aulas de 45 minutos, tornou-se mais difícil a gestão e organização da aula, derivado da turma se caracterizar por ser conversadora e desatenta, havendo também pontualmente problemas de atraso, principalmente nas aulas do exterior. Para combater os atrasos nas aulas de 45 minutos foram utilizadas várias estratégias, como relembrar a importância de chegar a horas à aula, de forma a rentabilizar ao máximo o tempo, e a utilização de tarefas antes da informação inicial (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017b). O facto de a aula de 90 minutos se realizar primeiro que a aula de 45 permitiu aos alunos assimilarem as formas de trabalho e condições de funcionamento, para que na aula de sexta feira pudesse realizar uma instrução mais breve e os alunos estariam o máximo tempo em atividade possível.

2.3.2 – Recursos espaciais

A ESBSC disponibiliza cinco espaços, diferentes entre si, para a realização de atividade física e lecionação das aulas de EF: pavilhão 1, pavilhão 2, ginásio, exterior 1 e exterior 2. O GEF incutiu um sistema de rotações de espaços em que cada turma permanece no mesmo espaço durante duas semanas seguidas, à exceção do período da avaliação inicial em que apenas permanece no mesmo espaço durante uma semana. Na avaliação inicial, o sistema de rotação permitia passar pelos vários espaços no espaço de cinco semanas, pelo que conseguia abranger um maior número de matérias observadas. Mesmo sendo espaços polivalentes, existem matérias que só podem ser lecionadas em determinados espaços.

Este sistema de rotação de espaços permitia que uma turma estivesse no mesmo espaço durante duas semanas, pelo que a formação de unidades de ensino ficava mais facilitada pois esse conjunto de aulas mantinha a mesma estrutura e os mesmos objetivos pedagógicos.

Para o planeamento das primeiras etapas e do restante ano letivo tive em consideração o facto que cada espaço apresenta particularidades, e por isso, existem matérias que só podem ser lecionadas em espaços vocacionados.

O pavilhão (1 e 2) apresenta-se como o espaço mais polivalente, onde podem ser realizados todos os jogos desportivos coletivos(JDC), ginástica (aparelhos e solo), atletismo (algumas disciplinas), desportos de raquete e algumas matérias alternativas.

No espaço exterior 1 podem ser realizados JDC e matérias alternativas (orientação). No espaço exterior 2 podem ser realizados andebol, futebol, basquetebol e atletismo. No ginásio é possível lecionar ginástica (solo e aparelhos), dança e desportos de combate e atletismo.

Realizando um balanço da logística de cada aula por espaço, destaco as aulas do ginásio como sendo as aulas onde existiram mais comportamentos fora da tarefa e desmotivação para a realização das atividades propostas, maioritariamente relacionadas com ginástica, uma vez que não era a matéria preferida de grande parte dos alunos. Para tentar combater esta situação, investi na criação de um bom clima de trabalho para manter os alunos envolvidos nas tarefas, através da existência outras tarefas, como por exemplo dança e desportos de combate (luta). Nas aulas lecionadas no exterior, foi necessário realizar um maior controlo dos atrasos, sendo que são mais consistentes quando as aulas são lecionadas neste espaço, por vezes por razões que não eram exclusivamente culpa dos alunos. No pavilhão, as principais dificuldades foram relacionadas com a gestão do espaço e material, uma vez que o espaço foi sempre partilhado com outra turma.

2.3.3 – Recursos materiais

A escola disponibiliza três arrecadações para os materiais utilizados nas aulas de EF, distribuídas pelos três espaços: pavilhão, exterior e outra no ginásio.

A nível dos recursos materiais, no geral, a escola possui material em bom estado para a leção das aulas. Apesar de ser perceptível que alguns materiais já são mais usados, estes continuam num estado de preservação que permite continuarem a ser utilizados.

Realizando uma análise geral, o material utilizado deu boa resposta às necessidades dos professores, sendo que por vezes foi necessário uma gestão, colaboração e adaptação quando existia mais que um professor num espaço a utilizar por vezes o mesmo material.

2.4 – Núcleo de Estágio

A dinâmica em volta do núcleo de estágio foi baseada na capacidade de interajuda, capacidade de reflexão, crítica, solidariedade e respeito.

Todas as decisões relacionadas com a intervenção pedagógica, desde o planeamento, gestão da aula e avaliação eram cuidadosamente pensadas, discutidas e supervisionadas, sendo que sempre existiu oportunidade para colocar questões e experimentar novas formas de organização.

Desde o início do ano letivo, todas as aulas lecionadas, tanto minhas como do par, foram seguidas de um momento de conferência pós-aula, podendo o professor

estagiário expor a sua reflexão sobre os vários acontecimentos da aula, seguido do par e por fim do orientador de escola. Esta dinâmica permitiu que existisse um processo de aprendizagem constante, que influenciava positivamente a aulas seguintes.

Destaco a importância da supervisão realizada ao longo de todo ano, que conduziu todo o percurso permitindo uma aquisição progressiva e sistemática das aprendizagens., que incitou o desenvolvimento de práticas reflexivas, aumentando gradualmente autonomia e responsabilidade de todos os processos pedagógicos, indo de encontro ao que grande número dos estagiários sentiram sobre a influência dos orientadores (Albuquerque, 2003).

3 - A minha Turma

3.1 – Caraterização

O 9º foi uma turma de continuidade, constituída por 29 alunos, sendo que 14 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. As idades dos alunos variavam entre 13 e 15 anos, sendo que a média de idades era aproximadamente 14,3 anos.

Quanto à nacionalidade dos alunos, a turma era constituída maioritariamente por alunos com nacionalidade portuguesa, tendo dois alunos dupla nacionalidade.

Considerando a situação familiar, 22 alunos viviam com os pais (mãe e pai), cinco com a mãe e outros dois alunos noutra situação. O apoio escolar era usufruído por três alunos, sendo que dois estavam no escalão A e um no escalão B.

Relativamente ao estado de saúde, há a salientar que 11 alunos apresentavam problemas de saúde, sendo que existiam alunos com dificuldades visuais, asma, alergias e com síndrome de Asperger, também se verifica que 6 alunos tomavam medicação regularmente.

No 9º, existiam quatro alunos com necessidades educativas especiais. O aluno diagnosticado com síndrome de asperger, tinha adequações curriculares em duas disciplinas, matemática e EF, e adequações nos processos de avaliação (mais tempo para a realização das provas). O aluno diagnosticado com síndrome da hiperatividade e défice de atenção, dislexia, problemas cognitivos e emocionais tinham adequações curriculares nas disciplinas de: português, matemática, geografia, ciências naturais e físico-química e adequações nos processos de avaliação, nomeadamente mais tempo para a realização das provas. O aluno diagnosticado com défice cognitivo, possui adequações curriculares. A aluna diagnosticada com a síndrome da hiperatividade e défice de atenção e perturbações na escrita e leitura (dislexia e disortografia) tinha adequações curriculares na disciplina de EF e adequações ao nível da avaliação, podendo usufruir mais tempo para a realização das provas.

De forma a entender as diferentes dinâmicas dentro da turma, foi realizado um estudo sociométrico. Os resultados demonstraram que a turma mantém boas relações a nível social, educacional e lúdico -desportivo. Apesar de se verificar que existiam claramente grupos sociais, ou seja um conjunto de alunos que mantinham boas relações entre eles em todas as situações, a turma caracterizava-se por ser coesa e com bons climas relacionais. A nível educacional existem algumas alterações comparativamente à dimensão afetiva. Apesar de alguns alunos continuarem a escolher os colegas com quem mantêm uma relação mais próxima, salienta-se que outros alunos mudaram as suas escolhas e entendem que para obter melhores resultados, precisam de trabalhar com alunos que são mais trabalhadores. Nesta dimensão salienta-se um grupo de três alunos com mais nomeações, que se verificam

como sendo trabalhadores, estudiosos e empenhados. Relativamente à dimensão lúdico-desportiva continuou a existir um grupo de alunos que se mantiveram com o grupo social, mas verificou-se que grande parte procurou escolher os alunos com melhores performances físicas, que demonstram gostar mais de realizar atividade física e por isso mais dedicados e trabalhadores em tarefas relacionadas com desporto.

Enquanto professora de EF da turma, decidi utilizar estes resultados, nomeadamente a nível da formação de grupos e manutenção de um clima de aula positivo. Ao ter conhecimento das relações sociais existentes na turma, era possível criar tarefas onde os alunos estivessem a trabalhar com amigos, e assim aumentar as possibilidades que adotassem estilos de vida ativos, e promover estratégias de cooperação e inclusão (Martins, Rodrigues, Marques, & Carreiro da Costa, 2018) .

Tal como os PNEF referem, a constituição de grupos variou em função dos objetivos pretendidos (Ministério da Educação,2001). Assim sendo foi necessário ter em conta que para contribuir para o desenvolvimento social dos alunos era necessário que a constituição de grupos quer sejam heterogéneos ou homogéneos, tivesse como base o conhecimento que consegui recolher com o estudo turma. Em grupos heterogéneos tive o cuidado de verificar quais os alunos que se destacam pela sua performance, os que se destacam por serem o tipo de alunos se predispõe a ajudar mais os colegas e os alunos que têm mais dificuldades e as suas relações sociais. Esta análise e aplicação não se torna difícil de realizar, uma vez que todos eles mantinham um espírito de ajuda e cooperação sempre que solicitado. Uma vez realizados grupos homogéneos tive que ter atenção ao grupo de alunos que quando se juntam podiam criar mais comportamentos fora da tarefa e tinham atitudes que podiam pôr a segurança dos mesmos e dos outros em causa.

No primeiro conselho de turma realizado apresentei os principais resultados do estudo, para que os restantes professores tivessem acesso às informações, de forma a que pudessem utilizá-las nas suas aulas. Poderiam dar funções específicas aos alunos que reúnem um consenso entre todos os alunos. Ao colocá-los numa situação de condução de tarefas; transmissão de informação e demonstrações, é possível utilizar a sua influencia positiva sobre todos os alunos para motivar os restantes colegas.

Em contexto de sala de aula, a turma caracterizava-se por ser bastante conversadora e agitada, dado o elevado nível de cumplicidade existente entre os vários alunos. Este comportamento exerce influência direta no aproveitamento dos alunos e no desenvolvimento das suas capacidades. Ao longo do ano letivo, nas aulas de EF verificou-se uma melhoria na forma de estar nas aulas, derivado também de ter

adotado uma postura mais assertiva, na adoção de rotinas, e principalmente, da prevenção de comportamentos inapropriados através do diálogo. A utilização de uma estratégia de disciplina através da prevenção, permite que o professor continue a sua atividade pedagógica e que os alunos se comportem de acordo com as regras previamente definidas, e por consequente um ambiente favorável à aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000).

3.2 – Direção de Turma

Segundo o decreto nº10/99, de 21 de julho, na estrutura de orientação educativa, surge a figura do diretor de turma que intervém em várias áreas: Alunos; Professores da turma e Encarregados de Educação.

Toda a atuação do diretor de turma deverá ser focada em construir uma ligação harmoniosa entre as diferentes áreas e orientar os processos de formação dos alunos. (Clemente & Mendes, 2013)

Na relação com os Encarregados de Educação (EE), tive oportunidade de observar que o diretor de turma e os EE detinham uma relação de confiança total e de colaboração entre si, resultado tanto dos anos em que o diretor de turma acompanhava a turma, como do profundo conhecimento que o professor detinha de cada situação familiar dos alunos. Este conhecimento, aliado às competências sociais possibilitaram observar e experienciar um contexto de proximidade que fazia com que os principais beneficiados fossem os alunos. Nesta área, tinha algum receio em atuar uma vez que nunca tinha experienciado situações similares, no entanto ao longo do ano letivo também tive a oportunidade de acompanhar várias reuniões, e desenvolver algumas destas capacidades, como por exemplo ao falar e explicar como se realizava a avaliação da disciplina de EF.

Ao nível da relação com o conselho de turma, estive presente em todas as reuniões, colaborando e auxiliando sempre que necessário o Diretor de Turma nas funções que tinha de desempenhar. A oportunidade de estar presente nestes momentos, permitiu-me verificar as competências relacionadas com capacidade de negociação, diálogo e sensibilidade para orientar os processos de formação dos alunos junto dos seus colegas professores, como Sá (1996) refere como essencial, citado por Clemente e Mendes (2013). As competências estavam associadas quando, por exemplo, estavam a ser discutidas medidas educativas ou classificações sumativas.

Relativamente às funções mais organizativas, inicialmente tive um papel mais observador, que gradualmente fui tentado modificar, passando a registar as faltas dos

alunos e tendo a função de secretariado em reuniões, procurando realizar um trabalho colaborativo mais significativo.

Por todo o trabalho que tive a oportunidade de acompanhar, foi perceptível que o diretor de turma não se faz pelo conjunto de competências que têm de desempenhar, toda a função de relação tanto com os alunos, com os encarregados de educação e outros professores, é fruto de competências sociais e relacionais que são fundamentais para a contribuição para o desenvolvimento harmonioso dos alunos.

3.3 – Aulas de Formação

A disciplina de formação é uma unidade curricular disponibilizada pela escola, lecionada pelo diretor de turma e segue um planeamento semanal com os vários temas/assuntos a serem abordados nas aulas.

Ao longo do ano letivo, estive presente nas aulas de Formação, acompanhando a diretora de turma nas várias funções onde necessitava da minha colaboração, como na distribuição e recolha de documentos, e acompanhando a turma nas diversas atividades promovidas pela escola.

Durante o ano letivo, nomeadamente no segundo período, as aulas de formação de turma foram ocupadas com o desenvolvimento de um projeto de empreendedorismo onde um professor convidado deu formação de sobre emprego e noções financeiras aos alunos. Pelo que a minha função estava relacionada com o esclarecimento de dúvidas dos alunos sobre este assunto e nas várias atividades desenvolvidas e acompanhamento da atividade. O desenvolvimento desta atividade permitiu verificar como é que este tema pode ser abordado de forma a tornar-se mais aliciante para jovens com idades compreendidas entre os 14-15 anos, acrescentando com mais uma atividade que contribuiu significativamente para a minha formação enquanto futura professora.

Ao observar e participar nas aulas de formação, ao lado do diretor de turma, foi possível verificar de uma forma mais próxima toda a relação estabelecida entre diretor de turma- aluno. Através do contato direto com os alunos, a diretora de turma, que detêm profundo conhecimento individual de cada aluno e da turma, tem oportunidade de conhecer, apoiar e acompanhar cada aluno a nível pessoal, familiar e pedagógico.

Nas aulas de formação eram abordados diferentes temas, com o cariz de promover o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão consciente e informado. Também era o momento privilegiado onde existia uma conversa da diretora de turma com os alunos, com vista à solução de problemas relacionados com a indisciplina, mau aproveitamento, opções de percurso académico e visitas de estudo.

No terceiro período, lecionei uma aula de formação com o tema: relações dentro da área temática: Afetos e Educação para a Sexualidade, incluída no referencial de educação para a saúde (Á. Carvalho et al., 2017). Este tema surge face às características da turma nomeadamente a idade e o nível de maturidade emocional em que se encontravam.

Com o objetivo de dar conhecimento e ferramentas necessárias para que os alunos desenvolvam relações saudáveis entre si, enaltecendo o respeito que devem ter pelo outro e protegendo-se de relações abusivas, abordei este tema numa aula onde era solicitado aos alunos participarem ativamente.

As principais dificuldades sentidas para a realização da sessão estão associadas ao equipamento tecnológico disponível e ao estado em que se encontravam para ser utilizado, no entanto, considero que apesar das dificuldades em iniciar a sessão, o tema era bastante pertinente e os alunos estiveram interessados e motivados para abordar este assunto, pelo que o objetivo da sessão foi cumprido.

3.4 – Visitas de Estudo

O AEC enfatiza a realização de visitas de estudo, no objetivo estratégico A) Educação para o sucesso: promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes domínios. O AEC acredita que as visitas de estudo contribuem para a formação dos alunos, proporcionando diferentes experiências de aprendizagem em diferentes contextos (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2017). Assim sendo, fazia todo o sentido também experienciar esta vertente ao acompanhar a turma nas visitas de estudo.

O contexto de visita de estudo permitiu-me desenvolver as relações professor-aluno e professor-professores, contribuindo para o enriquecimento da relação com a restante comunidade educativa, uma vez que tinha oportunidade interagir com os diferentes intervenientes em contextos diferentes. Esta interação permitiu-me desenvolver algumas competências sociais, principalmente ao interagir com outros professores que também acompanhavam a turma, que expunham o seu conhecimento e experiências de vida.

4 – A nossa investigação

4.1 – Pergunta de partida

A identificação de um problema do grupo/departamento/escola tornou-se um desafio para o núcleo de estágio, mesmo realizando as entrevistas a diversos atores escolares, nomeadamente ao diretor da escola e em conversa com os professores do grupo, professores de outros grupos e auxiliares de ação educativa. O problema teria que ser da escola e todos os problemas identificados estavam relacionados com medidas de gestão, que seriam resolvidos através da aplicação de novas medidas, como futuramente foi verificado.

Decidimos aproveitar as particularidades que a escola apresenta e tentar criar uma situação de investigação que fosse interessante para o nosso enriquecimento pessoal e profissional e que pudesse contribuir para o conhecimento que existe sobre o tema.

Assim, nesse ano letivo, a escola aderiu ao projeto “Flexibilidade e Autonomia Curricular”, que consistia num projeto que promovia as aprendizagens, dando liberdade à escola de realizar a gestão do currículo de acordo com a contexto em que se inseria. Entendendo o projeto como um passo para a mudança da forma de como se ensina em Portugal, era fundamental perceber como é que este processo cria desafios às formas de atuação dos professores. Desta forma surgiu a pergunta de partida: “Qual a perceção que os professores têm da alteração das práticas pedagógicas com a introdução da flexibilização curricular?”.

4.2 – Autonomia e Flexibilidade Curricular

A autonomia e flexibilidade curricular é um projeto em regime de experiência pedagógica no ano letivo de 2017/2018, que dá liberdade à escola para participar no desenvolvimento curricular (Despacho n.º 5908/2017, 2017). Tendo como base o currículo, estabelecem-se prioridades de acordo com o contexto em que se insere, admitindo assim diversidade de acordo com os desafios do projeto educativo de cada escola. Com este projeto procura-se assim, alcançar aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos (Despacho n.º 5908/2017, 2017).

O projeto assenta em três elementos: autonomia, confiança e responsabilidade, dirigindo-se inicialmente aos anos de início de ciclo (1º, 5º, 7º, 10º ano de escolaridade), definindo os princípios e regras orientadoras da conceção, operacionalização e avaliação dos currículos. Com o objetivo de alcançar o perfil dos alunos previamente definido segundo as diretrizes do ministério da educação, à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 5908/2017, 2017).

A avaliação dos alunos adota diferentes modalidades, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, sendo que são mobilizadas diferentes técnicas com os respetivos objetivos. A conceção do projeto compreende a realização de provas de aferição, provas finais de ensino básico e exames finais nacionais (Despacho n.º 5908/2017, 2017).

Até à data, verificam-se separações: de conhecimentos, professores, especialidades e níveis, que se pretendem combater com a introdução deste projeto. Dando a todos o mesmo espaço e tempo para uma interpretação do currículo mais flexível, variada e com elevada diversidade de inteligências, ritmos e vontades (Despacho n.º 5908/2017, 2017; Matias Alves, 2017).

Pretende-se passar gradualmente de um modelo de ensino centralizado, com normas burocráticas, formulação do currículo exclusivamente pelo ministério da educação e posterior aplicação pelas escolas e professores, para um modelo de ensino descentralizado, onde é dada a possibilidade à escola da gestão de um currículo, focando o percurso orientado para a diferenciação e flexibilização, promovendo a cooperação entre os vários pares e outros profissionais envolvidos no quotidiano da vida escolar (Machado, 2017).

A atuação do professor é afetada pela modificação dos modos de pensar, planear, agir e interagir (Matias Alves, 2017). Assim sendo, são propostos os seguintes desafios: deixam de replicar matéria prevista no programa e passa a ver-se como autor promotor de aprendizagem, existindo mais interação e colaboração (Matias Alves, 2017).

A promoção da interdisciplinaridade através da aproximação entre as disciplinas juntamente com o trabalho colaborativo permite que os alunos assumam uma atitude reflexiva sobre os estudos, sentindo-se mais estimulados a pesquisar, rompendo a passividade visando o desenvolvimento do espírito crítico e a autonomia (Ramos, Sousa, Silva, & Palmeirão, 2017).

A promoção do trabalho colaborativo entre professores passa pela criação de espaços informais e de convívio como espaços de tempo de “trabalho real”. Onde se criam novas relações interpessoais, há troca de informação, de ideias, conhecimento e reflexões sobre o trabalho, que são essenciais para o desenvolvimento do projeto. No entanto, verifica-se que o maior desafio é a rutura de condutas convencionais e a conseqüente adesão a princípios de equidade de diferenciação e de gestão curriculares (Leite & Fernandes, 2010).

São vários os desafios relatados pelos professores com a flexibilidade curricular, nomeadamente: durante o planeamento, em grupo, cada professor tem tendência a falar só da sua área, não saindo da zona de conforto; estão expostos a

expectativas contraditórias, uma vez que por um lado têm deveres estandardizados a nível nacional (como o programa nacional), por outro lado, procuram adaptar-se ao contexto em que a escola está inserida (Flores, 2005).

4.3 – Métodos

Identificando a linha de investigação que queríamos seguir, foi fundamental procurar literatura de sustentação e caracterização do problema, do projeto de “Autonomia e Flexibilidade Curricular”, recorrendo a documentos oficiais do Ministério da Educação. As restantes referências bibliográficas serviram de suporte para definir alguns conceitos bases, identificar qual o modelo de ensino aplicado na maior parte das escolas, qual o modelo de ensino que se pretende atingir e quais principais problemas sentidos por parte dos professores com a aplicação da flexibilidade curricular.

O passo seguinte seria a criação de uma ferramenta de investigação, que passou por várias fases. A primeira fase foi a construção de questionário piloto onde aplicamos apenas a cinco professores de forma a recolher feedbacks sobre a estrutura e conteúdo do questionário. Após os feedbacks, verificamos que era essencial reduzir o número de perguntas, para tornar o questionário menos extenso e mais objetivo. De seguida refizemos o questionário de acordo com a informação obtida.

O questionário “Qual a perceção que os professores têm da alteração das práticas pedagógicas com a introdução da flexibilização curricular?” pretendia recolher quais as principais perceções dos professores sobre as eventuais alterações nas práticas pedagógicas com a introdução do Projeto.

O questionário desenvolvido era constituído por três grupos, o primeiro grupo com perguntas para recolher dados sociodemográficos. O Grupo II, constituído por perguntas com resposta restrita de forma a entender qual a perceção dos professores sobre a aplicação do Projeto. Por fim, o último grupo, de resposta aberta, pretende questionar os professores sobre as principais diferenças e dificuldades sentidas na atuação pedagógica dos professores.

Inicialmente, a aplicação do questionário foi realizada através da plataforma online “Google Forms”, sendo que enviámos o mesmo a todos os professores envolvidos no Projeto. Após a primeira abordagem, verificamos que existiam poucos questionários respondidos, pelo que voltamos a enviar e reforçar as datas limites de preenchimento. Verificando que ainda não tínhamos o número suficiente de questionários preenchidos, decidimos entregar pessoalmente a vários professores. Sendo este o nosso constrangimento mais significativo ao longo de todo o processo, foi necessário continuar com a investigação com uma amostra de 35 professores.

O tratamento dos dados foi realizado através de análise indutiva do conteúdo e posteriormente por estatística descritiva, através da utilização do software SPSS 24.

4.4 – Resultados

Sendo um estudo qualitativo, importava perceber quais as principais perceções dos professores sobre a aplicação do projeto, quais as maiores vantagens detetadas para uma posterior melhor atuação e o que poderia ser melhorado para existirem ainda melhores resultados.

De uma forma geral, todos os professores apresentavam uma ideia semelhante sobre a finalidade do projeto e em que é que consistia, permitindo então que todos trabalhassem com as mesmas linhas orientadoras e finalidades.

Sobre o trabalho colaborativo entre professores, apesar de mais metade da amostra referir que não sentiu diferenças com a introdução do projeto, este facto pode estar relacionado com a filosofia da escola que promove esta componente entre professores.

Quanto às principais facilidades que os professores sentiam com a aplicação do projeto, as categorias mais mencionadas foram a gestão do currículo e a diferenciação do ensino. Nesta questão grande parte dos professores também referia que não sentia que existia facilidades.

Por sua vez, quando questionados sobre as principais dificuldades os professores referem a dificuldade que têm em realizar trabalho colaborativo, a falta de tempo e falta de equipamento tecnológico.

Relativamente às atuações pedagógicas mais de metade dos professores afirmou que sentiram mudanças quanto à atuação pedagógica com a introdução do projeto, nomeadamente ao nível das novas metodologias de ensino, à utilização de estilos de ensino divergentes e ao trabalho colaborativo entre professores.

Sobre as vantagens e desvantagens nas aprendizagens dos alunos com a implementação do projeto, grande parte dos professores afirmou que existem vantagens, como a promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos; a realização de trabalhos em grupo; as aprendizagens diferenciadas e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

Por último, cerca de 90% dos professores afirmam que são necessárias algumas alterações para que o projeto possa melhorar, como a criação de mais tempos para o conselho de turma se juntar, alteração do formato e da avaliação do currículo e a melhoria dos recursos tecnológicos.

4.5 – Discussão de resultados

Quanto ao que cada professor entende pelo o Projeto “Autonomia e Flexibilidade Curricular” verifica-se que, na generalidade, conhecem o novo conceito e o projeto de autonomia curricular, sabendo que defende a gestão do currículo de acordo com o contexto de cada escola e de cada aluno. Estes resultados vão ao encontro do que o Ministério da Educação apresenta como definição do projeto.

Com a aplicação do projeto, admite-se uma maior colaboração, interação e interdisciplinaridade entre os vários professores, que se pretende cada vez mais frequente (Despacho n.º 5908/2017, 2017; Matias Alves, 2017). No entanto, a amostra analisada demonstra que ainda existe um longo caminho a percorrer nesta vertente, uma vez que 57% dos professores inquiridos admite que não existem diferenças no trabalho colaborativo desde a aplicação do projeto.

Esta percentagem elevada, poderá estar associada ao facto de alguns professores responderem “não” por já realizarem este tipo de trabalho mesmo antes de ser aplicado o projeto; outro fator pode o facto de não existirem tempos comuns onde, principalmente, os professores do mesmo conselho de turma possam trocar ideias e pensamentos. Esta última justificação vai ao encontro de uma das principais propostas de alteração para que o projeto funcione de uma melhor forma e do que a literatura indica, para a promoção do trabalho colaborativo é necessário criar condições através de espaços informais e de convívio como espaços de tempo para trabalho em conjunto (Leite & Fernandes, 2010).

Relativamente às alterações das práticas pedagógicas dos professores com a introdução do projeto, verifica-se que 51,4% dos inquiridos admitem que os professores adotaram práticas pedagógicas diferentes, nomeadamente ao nível do trabalho colaborativo, da adoção de estilos de ensino divergentes, novas metodologias de trabalho. A adoção de estilos de ensino divergentes permite aos alunos uma maior autonomia no seu processo de aprendizagem, com uma maior componente reflexiva, de pesquisa, desenvolvendo o espírito crítico e a autonomia dos alunos, tal como a literatura analisada sugere (Ramos et al., 2017).

Sobre as vantagens nas aprendizagens dos alunos, a amostra observada indica que cerca de 80% dos professores acham que existe vantagens nas aprendizagens dos alunos com a introdução do Projeto, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos e da capacidade de trabalhar em grupo, competências consideradas essenciais os alunos adquirirem até ao final do ensino obrigatório.

Relativamente às desvantagens, os professores que consideram que há desvantagens na aprendizagem dos alunos com a aplicação do projeto, havendo uma

sobrecarga de atividades dos alunos. Também é referenciado que as aprendizagens dos alunos ficam comprometidas uma vez que no contexto da escola analisada, os equipamentos tecnológicos não estão em condições adequadas para a sua utilização, sendo esta também uma das propostas de melhoramento para o projeto ter sucesso.

A impossibilidade de utilização regular dos equipamentos tecnológicos impede os professores de adotarem novas metodologias e novos estilos de ensino, que incentivam a descoberta, e impede o professor de adotar figura promotor de aprendizagem.

Na questão onde existiu mais conformidade entre os professores analisados, foi na questão referente à necessidade de existir alguma alteração no projeto para que pudesse funcionar de uma forma mais eficaz. As principais respostas do que deverá ser melhorado, vão de encontro aos princípios básicos do projeto: interdisciplinaridade; gestão e avaliação do currículo; contextualização e tecnologia.

Das propostas de alterações que os professores apresentaram, falta ainda abordar a avaliação. A amostra analisada refere que é necessário repensar a forma de avaliação do currículo, uma vez que existe uma adaptação do currículo de acordo com o contexto da escola e de cada aluno é necessário analisar se a forma de avaliação utilizada continuará a ser a mais justa e adequada. A necessidade de ponderação sobre a forma de avaliação do currículo, está associada a um grande fator de preocupação dos professores, onde em grande número, expressam a preocupação de adaptar o currículo e respetiva avaliação e dificuldade em aprofundar as matérias, uma vez que ainda existe obrigação de responder aos programas nacionais e aos exames nacionais, tal como os artigos analisados referem (Flores, 2005).

4.6 – Conclusões da nossa investigação

Ao analisar os resultados verifica-se que os professores percecionam que o projeto necessita de algumas alterações para um melhor funcionamento, nomeadamente a criação de tempos no horário dos professores para a realização de trabalho colaborativo; criação de material de apoio; mais e melhores recursos multimédia; turmas com menos alunos; escolha do tema do projeto por parte dos alunos e adaptação dos métodos de avaliação.

Para além de analisar os principais resultados que este estudo transversal e quantitativo apresentou, é fundamental salientar que este foi o ano experiencial do projeto autonomia e flexibilidade curricular, sendo expectável que ao chegar ao fim do ano letivo se verifique que várias alterações possam ser realizadas para que a implementação do projeto decorra da melhor forma possível.

As principais limitações relacionadas com o estudo estão relacionadas com tamanho da amostra, sendo que apenas conseguimos retirar informações de 50% dos professores envolvidos no projeto na ESBC. Esta limitação poderá ter estado associada ao tempo que os professores tiveram para responder aos questionários. Futuramente, aumentar a amostra é fundamental para retirar conclusões mais significativas.

De forma a aprofundar o tema e as principais ideias, após o questionário, a realização de grupos focais com alguns professores, selecionados de acordo com o grupo disciplinar a que pertencem e os anos de escolaridade que lecionam, traria benefícios para o estudo do tema.

Outra limitação que foi bastante significativa está relacionada com a literatura existente. Como um projeto analisado é recente existe pouca literatura com a qual podíamos comparar os resultados obtidos.

Por outro lado, o facto de ser um projeto recente que está no ano piloto, a abordagem deste tema foi bastante pertinente uma vez que através das principais dificuldades detetadas, foram propostas algumas alterações dos métodos de aplicação do Projeto, indo ao encontro das necessidades sentidas pelos professores envolvidos.

Com a realização deste estudo conseguimos transmitir em que consistia o projeto de “Autonomia e Flexibilidade Curricular” e qual a importância da alteração das práticas pedagógicas dos professores.

4.7 – Apresentação

A divulgação da sessão foi realizada através da colocação de cartazes pela escola, nomeadamente na sala de professores e da colocação de convites nas mesas da sala de professores. Também nas reuniões de grupo de EF e nos respetivos Conselhos de Turma os professores foram convidados pessoalmente. Para que os restantes núcleos de estágio tivessem conhecimento da sessão, enviamos mail a todos os docentes e respetivos estagiários. Antes da apresentação houve reunião geral de professores, onde o diretor da escola reforçou a existência da apresentação do seminário.

Apesar do reforço, estiveram apenas 10 professores presentes na apresentação, entre os quais os orientadores de estágio, diretor da escola, coordenador do grupo de EF, professores e estagiários de EF, professoras envolvidas na coordenação do projeto “Flexibilidade e autonomia curricular” na escola, e um outro professor da Faculdade de Motricidade Humana.

A estrutura da apresentação seguiu uma lógica pré-definida: justificação e pertinência do tema, enquadramento teórico e explicação da metodologia, análise dos

resultados e finalmente propostas futuras de melhoria de aplicação do projeto. No final existiu um momento de discussão das ideias apresentadas, sendo que praticamente todos os professores envolveram-se partilhando os seus pareceres. A apresentação decorreu de acordo com o planeado, destacando a segurança e à vontade nos conteúdos que estávamos a apresentar.

4.8 – Impacto na formação

A experiência relacionada com inovação e investigação pedagógica, permite aos estagiários realizar estudos de investigação-ação de acordo com o contexto da escola em que estão inseridos (Departamento de Educação e Ciências Sociais e Humanas, 2016).

Esta área teve uma preponderância significativa, no sentido em que o tema que foi escolhido para trabalhar era um tema que desconhecia, pelo que o aprofundamento me trouxe ensinamentos significativos. Também o facto de ser um tema pouco abordado, os resultados tornam-se bastante pertinentes para que o projeto possa ter ainda mais sucesso, pelo que salientou a importância da realização de investigação para a construção de estratégias que possam melhorar as aprendizagens, e por consequência o sucesso dos alunos.

5 – A minha intervenção

5.1 – Educação Física

“A concepção de Educação Física (...) centrando-se no valor educativo da actividade física ecléctica, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.” (Ministério da Educação, 2001)

Toda a intervenção que realizei ao longo do ano de estágio teve como base as decisões do grupo disciplinar, que por sua vez eram seguidas pelas diretrizes nacionais para a EF, nomeadamente os PNEF.

A EF desenvolve benefícios a nível físico, nomeadamente a nível do aumento da atividade física, aumento da aptidão cardiorrespiratória e da performance muscular e desenvolvimento motor (Bailey et al., 2009; Fernandes et al., 2017; Pate, Wang, Dowda, Farrell, & O'Neill, 2006; Strong et al., 2005). Destacam-se ainda, benefícios a nível da saúde mental, com o desenvolvimento das habilidades intelectuais, que se refletem em áreas como a matemática, a literatura e as ciências (Reed et al., 2010), que por sua vez que podem sustentar um rendimento académico positivo (Marques, Gómez, Martins, Catunda, & Sarmiento, 2017). A escola e a EF são fundamentais na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Green, 2014; Martins, 2015; Martins, Marques, Peralta, Palmeira, & Carreiro da Costa, 2017).

Por acreditar numa EF ecléctica que apresente os benefícios indicados anteriormente, toda a minha intervenção ao longo do ano letivo pretendeu legitimar a disciplina perante os alunos, encarregados de educação e restantes membros da comunidade educativa.

Abordando um modelo educacional, a EF que pratiquei enquanto professora, pretendeu dar oportunidade às crianças em idade escolar de desenvolverem conhecimentos e práticas relacionados com o desporto e a atividade física (Marques, Martins, & Santos, 2013).

5.2.1 – 9º

1º Período

“(…) a Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.” (Ministério da Educação, 2001)

O primeiro desafio relacionado com a intervenção pedagógica, enquanto professora do 9º, foi referente à primeira etapa: avaliação inicial. O processo de avaliação inicial pressupõe diferentes objetivos, ao nível da identificação das matérias prioritárias; recolha de dados para construir o plano de turma; identificar alunos com necessidades específicas; recolher dados para estabelecer metas específicas para o plano plurianual (Carvalho, 2017).

Sendo uma etapa fundamental ao nível de decisões de planeamento, pressupõe um período de tempo onde os alunos passem por várias situações de aprendizagem nas diferentes matérias, e que o professor observe e acompanhe a atividade, fornecendo feedback aos alunos para que melhorem as suas prestações (Carvalho, 2017).

Para um período de cinco semanas definido pelo GEF, realizei um plano de avaliação inicial, protocolo que consistia na observação das várias matérias para determinar qual o estado dos alunos nas mesmas, tendo em conta as várias diretrizes do grupo de EF (protocolo de avaliação inicial/perfil do aluno), a turma, os recursos temporais e espaciais disponíveis. Durante este período inicial, realizei planos de aula, de forma a preparar com mais detalhe a aula, oferecendo mais segurança à minha atuação e organização da aula. De forma a facilitar o registo, criei grelhas de observação de cada matéria com as competências e indicadores de observação referentes a cada nível (Introdutório, Elementar), com todos os alunos da turma.

Juntando o impacto do entrar numa escola como professora, ao facto de num curto espaço de tempo ter de formular juízos sobre as prestações que os alunos estão a realizar, por ainda não qualquer experiência neste aspeto, a tarefa ainda se tornou mais desafiadora por no início ano letivo lidar constantemente com situações de comportamentos inapropriados em sala de aula, que desviavam a minha atenção.

Estes factos estão em concordância com o discurso dos estagiários entrevistados num estudo em que referiram como principais dificuldades o planeamento, a avaliação e o clima relacional/disciplina (Inácio et al., 2015).

Para além destas contrariedades, a falta de experiência na organização e gestão da aula também eram um desafio que aula a aula e com o apoio da professora orientadora eram superados progressivamente, pelo que o plano de avaliação inicial e respetiva calendarização estava a ser constantemente reformulado, consoante as informações que conseguia obter em cada aula.

A avaliação inicial para além de fornecer informações para a realização do plano de etapa seguinte, também forneceu dados para a realização de um plano a longo prazo, o plano anual de turma (PAT).

O PAT, um plano a longo prazo, deverá conter vários tópicos, como os objetivos específicos da disciplina nas várias disciplinas, as metas de para cada aluno em cada matéria, as matérias que são prioridades de intervenção, a caracterização da turma, caracterização dos recursos disponíveis e a calendarização anual (Januário, 2017). Incluindo no PAT, está ainda a realização de uma estimativa das unidades de ensino realizadas aos longo do ano letivo, ou seja, o conjunto de aulas com os objetivos e organização idênticas. (Ministério da Educação, 2001). A necessidade de prognosticar possíveis desenvolvimentos dos alunos e de realizar planeamentos a longo prazo, surgiu como a principal dificuldade nesta fase do planeamento, indo de encontro às principais dificuldades descritas pelos estagiários (Teixeira & Onofre, 2009).

No fim da avaliação inicial, surgiu o primeiro conselho de turma, onde também surgiram várias informações sobre os alunos, as estratégias e objetivos a serem utilizados. Foi ainda reforçado quais as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais e quais as medidas implementadas para cada um deles. Em EF, dois alunos tinham adequações curriculares no processo de avaliação, que implicavam mais tempo para a realização de fichas de trabalho e adequação das normas avaliativas na área das atividades físicas, ou seja, os alunos para terem sucesso à disciplina teriam que ter seis níveis introdução.

Uma vez realizado o primeiro planeamento e o respetivo balanço (Plano/Balanço de Avaliação Inicial), aplicado, analisado e discutido com os inter pares e orientadores (escola e faculdade), a realização dos planeamentos seguintes tornou-se mais objetiva e adequada.

No fim do período de avaliação inicial foi realizada uma conferência curricular entre os professores do GEF do mesmo ciclo (3º ciclo), ou seja 7º, 8º e 9º ano, com o objetivo de realizar uma reflexão global sobre as principais dificuldades desta

população escolar nas diferentes matérias, e assim definir as matérias prioritárias na fase seguinte, com base nas matérias onde existiam mais alunos que não atingiam o nível introdutório. Esta conferência curricular permite estabelecer estratégias para que os alunos possam atingir sucesso, e assim uniformizar o trabalho realizado pelos vários professores (Costa et al., 2013).

A segunda etapa, correspondente ao período entre a avaliação inicial e o final do primeiro período, pretendia fundamentalmente recuperar as matérias onde os alunos apresentavam maiores dificuldades (Ministério da Educação, 2001). O plano de segunda etapa foi realizado tendo em conta os dados fornecidos pela avaliação inicial, nomeadamente as matérias críticas da turma, ou seja, matérias onde existia mais alunos que ainda não atingiam o nível introdutório, neste caso, ginástica de solo, basquetebol, voleibol e andebol (Ministério da Educação, 2001).

Na elaboração do planeamento, verificou-se mais uma vez a inexperiência em projetar, uma vez que defini objetivos demasiado ambiciosos para um curto espaço de tempo. Assim sendo, houve necessidade de um reajustamento constante verificando também as evoluções dos alunos e reajustando todas as estratégias de aprendizagem.

Nesta fase as questões organizativas das aulas ganharam mais preponderância, dado a falta de experiência que tinha no planeamento e na utilização das várias estratégias para a organização da aula.

Entendendo-se por gestão, como o conjunto de comportamentos que permite regular os comportamentos dos jovens, os tempos, as atividades, os espaços e materiais a utilizar, tornou-se fundamental uniformizar a minha atuação de forma a tornar-me uma melhor gestora (Sarmiento, Leça-Vieira, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1993).

Querendo potenciar o tempo potencial de aprendizagem, ou seja, o tempo suscetível de promover a aprendizagem quando o aluno concretiza a tarefa com 80% de sucesso, sem cometer mais 20% de erros era fundamental dominar estratégias de gestão e organização desde a instrução, de rotação de tarefas, arrumação de material, que fizessem render ao máximo o tempo de aula para os alunos estarem nas atividades propostas (Martins, et al., 2017a).

Ao dominar esta vertente, a organização (criação de rotinas), uma das principais técnicas para a eficácia do ensino de EF, iria permitir-me controlar melhor a turma, e focar-me nas restantes variáveis: clima emocional e motivacional e feedback pedagógico (Martins, et al., 2017a).

No início das aulas, tentei realizar uma instrução de forma breve e objetiva, transmitindo o objetivo da aula, organização e tarefas que iriam ser realizadas.

Assegurando que estava numa posição onde conseguia ver todos os alunos e onde conseguia ser vista, nesta fase foi fundamental manter um discurso assertivo direto e entusiasmado de forma a captar a atenção dos alunos (Martins, et al., 2017a), tendo por vezes mais dificuldades em realizar a informação inicial de uma forma contínua e sem ter que interromper para corrigir algum comportamento inapropriado ou conversa paralela, verifiquei que era necessário continuar a investir nesta técnica.

Nos processos de comunicação existem constantes perdas de informação, pelo que é fundamental utilizar estratégias que envolvam diferentes canais de comunicação, adaptar a informação à faixa etária dos alunos e criar empatia por parte do professor (Rosado & Mesquita, 2011). Assim sendo, ao longo de todo o ano letivo fui tentando utilizar a demonstração como referência visual, podendo concentrar-me em realizar simultaneamente a descrição das componentes críticas de cada tarefa, realizando feedback ao aluno como deverá executar as tarefas. Esta estratégia permitiu-me também contribuir no processo de motivação de alguns alunos que por se sentirem mais confortáveis com a atividade física por vezes ficavam desmotivados por não poderem estar em tarefas de acordo com a sua performance uma vez que a turma não acompanhava esses níveis de performance.

Na organização, nomeadamente na formação de grupos inicialmente foi feita através dos números, sendo que na segunda etapa comecei a realizar grupos de trabalho, que estariam colocados numa folha onde todos os alunos poderiam ter acesso quando eu indicasse. Na mesma folha também estava descrito qual a sequência de tarefas para os diferentes grupos, para que antecipadamente soubessem a transição de tarefas que iam realizar. Para a arrumação de material levei mais tempo a criar uma rotina, uma vez que inicialmente terminava a aula e depois eu é que arrumava o material. Rapidamente entendi que os professores devem garantir que os alunos devem ser responsabilizados pela correta arrumação do material. Assim sendo, chamava todos os alunos ao centro, em “U” e destacava alguns alunos para realizarem a arrumação.

Esta forma de organização, conseguiu rentabilizar tempo de aula, aumentando o tempo em que os alunos estão em tarefa e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos, e fundamentalmente realizar todas as tarefas de forma organizada, introduzindo rotinas aos alunos, tentando não dando espaço para surgirem comportamentos inapropriados (Martins et al., 2017).

Relativamente à criação das tarefas, nesta fase do ano letivo o meu foco esteve na criação de tarefas em função dos alunos que tinham mais dificuldades para que conseguissem recuperar as matérias onde sentiam mais dificuldades, no entanto verifiquei que para os alunos com melhores prestações esta forma de trabalhar

poderia desmotivar, levando a um aumento de comportamentos fora da tarefa. Esta componente seria trabalhada ao longo das aulas, principalmente nas conferências pós aula através das reflexões realizadas com a orientadora e a colega de estágio.

De forma a que as aprendizagens decorressem de uma forma mais contínua ao longo do período, a utilização da avaliação formativa considerou-se peça fundamental, permitindo recolher informações para desenvolver e melhorar a aprendizagem. A utilização de procedimentos de avaliação formativa, nomeadamente as grelhas para cada modalidade com as competências trabalhadas, permitiu-me ter informações válidas e atualizadas das aprendizagens dos alunos. Durante o 1º período, os alunos estavam conscientes da constante recolha de informações sobre as suas prestações, mas ainda não me sentia confiante, principalmente pela constante preocupação com o comportamento, para os envolver diretamente na tarefa. Assim sendo ficou definido para a próxima etapa, tentar envolver os alunos neste processo.

No final do primeiro período, registou-se o primeiro momento de avaliação sumativa, resultado do processo de recolha e posterior interpretação de informações que permitiram realizar um determinado juízo de valor (Araújo, 2017).

De acordo com os objetivos propostos no plano de etapa, no final desta etapa era pretendido que os alunos que ainda não atingiam o nível introdutório nas várias matérias trabalhassem de forma a chegar ao nível introdutório. Apesar deste objetivo ser muito ambicioso, dado ao curto espaço de tempo, verificou-se que os alunos evoluíram e trabalharam pretendendo chegar ao nível introdutório.

No que diz respeito ao trabalho nas restantes áreas, nomeadamente na aptidão física, o principal objetivo seria que no final da segunda etapa todos os alunos tivessem dentro da zona saudável. Apesar de se verificar ser um objetivo bastante ambicioso, na realidade constatou-se que os alunos melhoraram os seus parâmetros de aptidão física, quer seja ao nível da aptidão respiratória ou da resistência/força abdominal.

Os alunos que não se encontravam na zona saudável nos testes de resistência aeróbia e resistência/força abdominal, tiveram a oportunidade de repetir os testes no final do primeiro período.

Na área dos conhecimentos o tema trabalhado, ao longo da segunda etapa foi “Sistemas e Estruturas que produzem o movimento”. Durante na instrução inicial, foi realizada a transmissão do tema, solicitando aos alunos a sua participação através do questionamento.

A questão aula foi realizada no final da segunda etapa, e foi constituída por 3 itens. O primeiro item sobre as propriedades do músculo, o segundo item sobre a interação dos sistemas que influenciam a produção do movimento, e por fim, o último

item sobre a constituição de cada sistema. Todos os alunos tiveram classificação superior a 50%, pelo que o objetivo que todos os alunos tivessem “aptos” na área dos conhecimentos foi cumprido.

No fim do 1º período, e da 2ª etapa, para formular uma classificação sumativa, recorri aos critérios utilizados pelo grupo de EF, que facilitaram o processo, sem nunca esquecer que a nota do final do primeiro período é vista como “estratégica”, podendo servir de incentivo para o aluno continuar o bom trabalho, ou servir para demonstrar que as posturas da sala de aula não são as mais corretas, uma vez que está contemplado na avaliação da EF a capacidade de cooperação e entreajuda dos alunos.

2º Período

“Ao especificar/preparar cada uma das etapas, considerando as suas características genéricas (revisão/consolidação, prioritariamente novas aprendizagens, etc.), a definição das prioridades e a formação de grupos deve permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso, dedicando-se mais tempo de prática (qualitativamente) apropriada nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades.” (Ministério da Educação, 2001)

Com o início do segundo período, e da terceira etapa de aprendizagem e desenvolvimento, iniciou-se um processo de aprendizagem mais focado no desenvolvimento de novas habilidades, levando o aluno a superar-se e atingir novos objetivos. No entanto, dado as características da turma, nesta altura não foi possível focar-me apenas nesse aspeto.

Como a turma se caracterizava como bastante agitada, conversadora e perturbadora, as questões organizativas da condução de aula juntamente com o planeamento mais específico, assumiam um papel preponderante para melhor conseguir lecionar os objetivos previamente definidos.

Relativamente à organização da aula, desde o primeiro momento procurei investir em medidas organizativas que permitissem as aulas decorrerem naturalmente sem quebra na atividade, criando rotinas de aula, garantindo a formação de grupos de trabalho (Martins, et al., 2017a). Pelo que senti que no segundo período a turma já tinha adquirido algumas destas rotinas que me permitia focar a minha atenção noutras componentes da aula.

Ao longo do ano letivo para facilitar a minha intervenção, também senti necessidade de investir na realização de uma instrução objetiva, breve e perceptível. Para tal, foi necessário ter conhecimento de quais os objetivos específicos que pretendia para a sessão, as tarefas e componentes críticas das mesmas, podendo assim transmitir a informação de uma forma mais objetiva e perceptível a todos os alunos (Martins, et al., 2017a). Quanto mais à vontade me sentia com os conteúdos que estavam a ser lecionados, melhor foram os procedimentos de instrução sobre as atividades da aula, e por consequente melhor foi a compreensão dos alunos sobre as tarefas que iriam ser desenvolvidas. O investimento nesta técnica de ensino permitiu verificar uma redução de tempo na instrução, o que permitia aos alunos estarem mais tempo em atividade (Martins, et al., 2017a).

Para ajudar também na realização da instrução, tentei utilizar algumas estratégias como simultaneamente a demonstração com recurso a palavras chaves, e o questionamento no final da instrução para garantir a qual o grau de compreensão das tarefas.

Para a criação de grupos de trabalho tive sempre em consideração a promoção da cooperação entre os alunos e o clima de aula positivo, quer sejam grupos de trabalho heterógenos ou homogéneos.

As formações de grupos de trabalho estavam de acordo com os objetivos propostos e a matéria que estaria a ser lecionada, sendo que preferencialmente se mantinham ao longo da unidade de ensino. Na etapa anterior foram, fundamentalmente, utilizados grupos heterogéneos, de forma a que na recuperação das matérias onde existia mais dificuldades, os colegas se pudessem ajudar entre si. Numa fase onde o objetivo seria a aprendizagem e desenvolvimento de novas competências era fundamental criar grupos níveis com objetivos específicos para cada um, no entanto nem sempre era possível uma vez que fazia com que um determinado grupo de alunos se juntasse e afetasse o clima de aula criado (Martins, et al., 2017a).

Os estilos de ensino predominantemente utilizados foram convergentes (comando e tarefa). O grupo de estilos de ensino convergentes são marcados por uma consonância cognitiva, ou seja, o professor indica o que o aluno tem que fazer e ele repete (Mosston & Ashworth, 2008). O professor tem maior responsabilidade ao guiar toda a sessão, permitindo um maior controlo da turma e todas as atividades que estão a ser realizadas (Gomes et al. 2017; Mosston & Ashworth, 2008). Dependendo das matérias, como dança e ginástica de solo, e com o avançar do ano letivo, utilizei outros estilos de ensinamentos convergentes como o autoavaliação e ensino-recíproco, que permitia direcionar maior responsabilidade aos alunos (Mosston & Ashworth, 2008).

À medida que o ano letivo foi avançando e com o aumento da experiência na coordenação de sala de aula, consegui abster-me apenas dos fatores organizativos da aula e passei a focar-me numa intervenção pedagógica de mais qualidade.

O feedback consiste na informação fornecida pelo professor, sobre determinados aspetos da performance dos alunos (Hattie & Timperley, 2007). Assim sendo, é uma ferramenta que permite ao professor reagir ao desempenho do aluno, e que possibilita o aluno tomar conhecimento do seu desempenho, e caso seja necessário emitir informações que permitam os alunos superarem as suas dificuldades e melhorar a sua prestação (Martins, et al., 2017a). É por isso uma das maiores influências no processo de aprendizagem dos alunos, reduzindo as lacunas existentes entre o que o aluno está a fazer e o que é pretendido que o aluno faça (Hattie & Timperley, 2007).

O fornecimento de feedback tornou-se tão mais fácil de realizar quanto melhor conhecimento tinha da tarefa em causa e das suas componentes críticas. Numa fase inicial do ano letivo, a minha ação enquanto professor estava mais focada na supervisão e chamada de atenção sobre as formas de estar na aula, impedido uma maior atuação ao nível do fornecimento de feedback a todos os alunos. Ao longo do ano letivo, como a turma adquiriu formas de estar na sala de aula, permitiu-me começar a intervir de uma forma pedagógica mais adequada para o desenvolvimento dos alunos. O fecho do ciclo de feedback também se tornou uma preocupação, uma vez que é a única forma que o professor tem de verificar se o seu feedback foi específico e adequado ao aluno.

Apesar de ser um processo gradual, os balanços críticos das aulas nas conferências curriculares, permitiram-me arranjar mais ferramentas de acompanhamento ativo da tarefa, nomeadamente o feedback, posicionamento e controlo à distância e também de diferenciação curricular.

A diferenciação curricular, ou seja, a adequação das tarefas às capacidades de cada aluno permitindo que todos aprendem, tornou-se uma preocupação. Os alunos não sendo todos iguais, originários de contextos diferentes, apresentam dificuldades distintas, e a criação de tarefas que permitem todos estarem a trabalhar consoantes os objetivos propostos para cada um foi um trabalho iniciado no planeamento, de forma a ser uma ferramenta útil, pensada e mais objetiva (Henrique, Aniszewski, & Anacleto, 2017).

Nesta fase do ano letivo, a diferenciação tornou-se um desafio, uma vez que não detinha um reportório de exercícios suficiente para criar progressões adequadas às necessidades dos alunos. Para combater esta dificuldade foi fundamental realizar estudo autónomo, sobre as diversas modalidades, e também o acompanhamento das

aulas da orientadora, pelo que senti que ao longo do tempo fui conseguindo adequar as situações de aprendizagens às reais carências dos alunos.

Realizando uma análise sobre o conteúdo programático, verifiquei que sentia mais dificuldade na abordagem dos jogos desportivos coletivos do que nos desportos individuais. Esta dificuldade era derivada de uma das principais características dos jogos desportivos coletivos: a imprevisibilidade. Apesar de ser possível realizar momentos mais analíticos, a avaliação dos jogos deverá ser realizada em situação de jogo uma vez que só assim poderia aferir se o aluno toma as decisões corretas dadas as circunstâncias do jogo. A dificuldade foi sendo combatida gradualmente, ao longo o ano letivo, com a observação de várias aulas, vários níveis de jogo, com a definição clara do que pretendia observar em cada situação de jogo.

Relativamente aos desportos individuais, senti mais facilidade na sua abordagem uma vez que são conteúdos bem definidos e não estão dependentes da aleatoriedade do jogo.

Na área da aptidão física, também desenvolvi estratégias ao longo do ano letivo. Verificando o que era necessário trabalhar nesta área, inicialmente optei por realizar circuitos, onde os alunos teriam que passar por várias estações realizando tarefas distintas. Posteriormente, com o objetivo de manutenção da aptidão física, apostei nos jogos pré desportivos e na realização de percursos no início da aula. Outra estratégia utilizada foi quando realizava aula por estações, contemplava uma estação onde pretendido que os alunos para além da tarefa, no fim realizassem alguma tarefa mais específica de aptidão física (e.g., abdominais) ou então uma estação específica de aptidão física. No que diz respeito à aplicação dos testes, também fui desenvolvendo algumas estratégias, principalmente de registo dos resultados. Por exemplo, como dividir a turma em pares, e enquanto um aluno realiza outro faz contagem e depois vem comunicar-me o resultado, e solicitar a um aluno lesionado ou que não realizava a aula que me acompanhasse no registo.

Na área dos conhecimentos, preferencialmente transmitia a informação no início da aula. Inicialmente sentia alguma dificuldade na exposição da matéria, em salientar os pontos fundamentais que era necessário transmitir aos alunos. Com o trabalho autónomo e sintetização da matéria previamente às aulas sentia-me mais confortável na transmissão da informação.

Ao nível da avaliação formativa, tornou-se fundamental acompanhar as aprendizagens dos alunos, retirar informações e registar nas grelhas criadas as informações sobre as suas prestações para conseguir organizar as várias sessões seguintes de acordo com as suas atuações. Este exercício permitiu uma diferenciação

do ensino, que permitiu um processo de aprendizagem mais adequado às necessidades de cada aluno.

Ao nível da promoção de um clima positivo de aprendizagem, procurei nas aulas criar tarefas mais dinâmicas, lúdicas e que aumentem o entusiasmo dos alunos, nomeadamente ao nível do aquecimento, como por exemplo com a aeróbica e outras matérias alternativas quando a turma tinha aulas no ginásio, uma vez que era o espaço onde os alunos gostavam menos de estar. Esta estratégia, aliada à criação de situações de aprendizagem desafiantes, à ênfase dada à colaboração e interajuda entre todos, à demonstração de disponibilidade por parte do professor para responder a qualquer dúvida contribui para a promoção de clima positivo, nomeadamente entre o professor-aluno.

A experiência de professor a tempo inteiro também foi fundamental para a minha formação, permitindo-me verificar outros contextos, e por consequente aumentar a minha confiança para a condução de aula. Tive a oportunidade de experienciar um horário completo, com vários anos de escolaridade: 5º, 7º, 9º, 12º ano. Para além da alteração dos conteúdos programáticos de acordo com o ano de escolaridade, também esta experiência contribuiu para o desenvolvimento da postura de assertividade e capacidade organizativa na sessão de aula, uma vez que as turmas eram bastante diferentes entre si, no entanto era necessário lecionar uma aula e cumprir os objetivos que tinha propostos.

Nesta fase o planeamento quer da etapa quer das unidades de ensino(UE) e respetivos balanços, com o feedback foi possível adequar-se mais às sessões que iriam ser lecionadas, ajudando-me a definir objetivos mais específicos para cada aluno, e assim ter uma visão clara do que pretendia de cada um em cada matéria.

Também a utilização de momentos de avaliação intercalares, permite aos docentes da EBSC uma maior monitorização do estado dos seus alunos, permitindo comunicar mais regularmente aos encarregados de educação como é que os seus educados estavam em cada disciplina. Esta monitorização também é mais uma oportunidade para os professores guiarem os seus processos de aprendizagem, sendo que para mim também se tornou essencial no sentido de verificar os desenvolvimentos dos alunos e aplicar as classificações sumativas respetivas.

3ºPeríodo

“É conveniente que a etapa final do ano, permita a revisão/consolidação das matérias no nível do tratamento atingido pelo conjunto da turma,

conciliando-se esta possibilidade com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias, ou de outras.” (Ministério da Educação, 2001)

O terceiro período, correspondente à última etapa, surge como o período mais pequeno a nível de recursos temporais, e tem como principal objetivo a apresentação de novas matérias e consolidação/recuperação de matérias consideradas essenciais para os alunos atingirem sucesso na disciplina (Ministério da Educação, 2001).

Chegada a última fase do ano letivo, com questões organizacionais esclarecidas, com rotinas e regras definidas e com os objetivos bem definidos e claros, penso que foi a fase do ano letivo em que me senti mais confortável para explorar outras dinâmicas e estar focada nos aspetos pedagógicos.

Também no feedback, forma de acompanhamento das tarefas, senti que inicialmente detinha muitas dificuldades no diagnóstico dos erros nas performances, percebendo que o resultado final não era aquele, no entanto não conseguia detetar imediatamente o erro que causava o resultado. Esta dificuldade era causada pela falta de conhecimento do conteúdo, principalmente no basquetebol e andebol, pela inexperiência de observação das tarefas e pela necessidade de focar noutras componentes de aula. Dificuldades que gradualmente foram diminuindo pelo investimento no estudo autónomo, observação de várias aulas de diferentes anos letivos e maior capacidade de realizar acompanhamento da tarefa.

Objetivando as necessidades de cada aluno em cada planeamento, senti que na última fase do ano letivo a minha intervenção tornou-se mais concreta quanto ao que cada aluno precisava para obter a melhor classificação que conseguisse.

Ou seja, nesta fase do ano letivo, a avaliação formativa ganhou um significado completamente diferente para mim enquanto professora, podendo observar os seus efeitos a cada aula e a cada prestação dos alunos. Consciencializar-me que com um pequeno feedback ou com uma alteração numa progressão um aluno consegue realizar um determinado gesto, fez com que atribuisse uma nova importância à avaliação formativa que até ao momento por falta de prática não conseguia verificar os seus efeitos. A realização da avaliação formativa que consistia na constante recolha de informação, permitiu-me intervir também mais rapidamente através de um feedback ao aluno.

Verifiquei também, uma evolução constante na realização do planeamento, uma diferença substancial entre o primeiro plano de etapa realizado e o último, da quarta etapa desenvolvimento e consolidação, nomeadamente ao nível da coerência entre os vários níveis de planeamento, na definição de objetivos, na objetividade e intencionalidade de todas as decisões de planeamento, que permitiu uma melhor

aplicação de todas as suas valências em sala de aula. Esta evolução foi resultado do constante feedback dos orientadores a cada nível de planeamento. Também a constante interação e interajuda com a colega de estágio e orientadores, partilhando e discutindo ideias e dúvidas, reflete-se na realização do planeamento, promovendo também a relação de interajuda e criação de um clima de cooperação e respeito com partilha de experiências.

Ao nível da condução de aula, apesar de se verificar que a turma voltou a ficar mais irrequieta dado o fim do ano se aproximar, também foi possível verificar que conseguia realizar uma intervenção mais assertiva e preventiva de comportamentos inapropriados, algo que no início do ano não conseguia concretizar, uma vez que no início do ano letivo existe maior incidência neste tipo de comportamentos (Oliveira & Graça, 2013). As principais estratégias utilizadas para combater esta dificuldade foram realizadas ao nível do estabelecimento de rotinas, regras, objetivos conhecidos por todos e adequação das tarefas às necessidades dos alunos, sendo mais fácil maximizar os tempos de prática e promover as aprendizagens dos alunos.

No início desta fase do ano letivo, transmiti a importância de cada aluno se focar nas suas necessidades e a necessidade de todos colaborarem entre si para pudessem atingir os melhores resultados possíveis. Para que cada aluno soubesse em que matéria mais perto de atingir o nível introdução/elementar, foi fundamental objetivar as necessidades de cada planeamento realizado.

Analisando as ferramentas de acompanhamento da tarefa, como o feedback que no terceiro período penso que se tornou mais eficaz, como os resultados dos alunos nas áreas desenvolvidas podem demonstrar. Quanto ao objetivo, o feedback mais utilizado durante o ano letivo foi prescritivo e avaliativo, sendo que no final tentei utilizar o interrogativo. Quanto à forma foi mais variado, sendo cinestésico, visual, auditivo e misto.

Nesta fase do ano letivo, no encerramento da sessão, onde tinha como objetivo a revisão dos conteúdos lecionados e também a motivação, situando os alunos onde estão e quais os objetivos necessários a atingir, tentando destacar as evoluções verificadas até ao momento e realizar momentos conjuntos de reflexão de comportamentos (Rosado & Mesquita, 2011).

Relativamente ao ambiente das aulas, tentei sempre promover um ambiente positivo, onde valorizava a integração de todos os alunos, a cooperação, interajuda, incluindo um clima de aula onde os alunos pudessem expor as suas dúvidas, dificuldades e preocupações relativas à disciplina. Este tipo de abordagem, que colocou ênfase no esforço e no trabalho permitiu construir relação entre professor-

aluno baseada em confiança, promovendo o modelo ecológico desenvolvido nas aulas (Rosado & Ferreira, 2011).

Realizando uma reflexão global, ao nível de intervenção pedagógica sentia mais dificuldade na lecionação nos jogos desportivos coletivos, uma vez que os jogos de invasão são de carácter imprevisível, requerendo que as habilidades técnicas sejam trabalhadas em contextos com perturbações e situações de imprevisibilidade (Mesquita, 2011). A maior dificuldade era sentida na observação para retirar as informações, que aos poucos julgo que foi sendo combatida principalmente através de um planeamento mais objetivo, com os objetivos específicos mais presentes em toda a minha atuação. Neste aspeto também foi fundamental a observação das aulas da colega de estágio, orientadora, dos outros professores da escola e outros colegas noutras escolas. Nos desportos individuais, com objetivos mais específicos, já senti mais facilidade em expor a todos os alunos o que é que era necessário e o que era pretendido em cada aula, bem como construir progressões. Fruto do estudo autónomo, da observação de aulas e também a influência do desporto escolar, nomeadamente a nível do atletismo, senti que evolui ao nível da construção de progressões e adequação de tarefas ao nível dos alunos.

Também o acompanhamento das aulas ao 1º ciclo semanalmente, ao longo de todo o ano letivo, permitiu uma consolidação das estratégias de acompanhamento de da tarefa, da construção de progressões pedagógicas e contribuiu significativamente para a observação de performances em diferentes tarefas.

Realizando um balanço quantos às evoluções nas diferentes áreas verificou-se que a turma terminou o ano letivo com um balanço positivo, apresentando progressos significativos.

Na área das atividades físicas, nos desportos individuais, nomeadamente na ginástica de solo, matéria prioritária, foi possível verificar uma evolução substancial na turma, sendo que contrariamente ao que acontecia no 1º período, vários alunos atingiram o nível introdutório. Na ginástica de aparelhos destaco a evolução dos alunos no boque/plinto onde vários alunos terminaram o ano letivo a trabalhar o nível elementar. No geral em atletismo, no final do ano letivo, a turma apresentou um nível introdutório. Nos jogos desportivos coletivos, as matérias prioritárias identificadas na avaliação inicial foram: basquetebol, andebol e voleibol. A maior evolução verificou-se no voleibol, onde inicialmente os alunos tinham alguma dificuldade nos parâmetros correspondentes ao nível introdutório, sendo que terminei o ano letivo já a trabalhar grande parte da turma em transição para o nível elementar. No basquetebol era a matéria onde foi possível verificar que os alunos tinham mais dificuldades, apesar de se verificar alguns progressos, em alguns casos não foi possível chegar ao nível

pretendido. O mesmo sucedeu-se no andebol, matéria onde também foi possível observar evoluções. Na dança, a turma terminou ano letivo com um balanço muito positivo, onde grande parte dos alunos chegou a trabalhar níveis elementares. Quanto às matérias alternativas, luta e orientação, os alunos corresponderam aos objetivos propostos, sendo que em orientação grande parte da turma trabalhou em nível elementar.

Na aptidão física, no início do ano letivo alguns alunos estavam fora da zona saudável. Todos os alunos terminaram o ano letivo dentro da zona saudável da aptidão física.

Na área dos conhecimentos, todos os alunos demonstraram ter conhecimento dos conteúdos teóricos programados para o 9ºano de escolaridade.

5.2 – Desporto Escolar

“O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados” (Diário da República, 1986)

As escolas possuem várias ofertas de atividades extracurriculares, nomeadamente de cariz desportivo- desporto escolar. Estas atividades apresentam vários benefícios ao nível da educação, do comportamento, do autoconhecimento, do rendimento escolar, e das relações sociais, aspetos fundamentais para o desenvolvimento dos jovens em idade escolar (Massoni, 2011).

O desporto escolar proporciona ainda a oportunidade de vivenciar as práticas desportivas nas suas várias vertentes, de ensino, treino, recreação e competição (Direção-geral de Educação, 2017).

No ano letivo 2017/2018, na EBSC existiram cerca de treze núcleos de desporto escolar, desportos de cariz individual e coletivo, enfatizando a missão do desporto escolar, tentando dar a possibilidade aos alunos de adotarem estilos de vida saudáveis, e transmitindo valores como a responsabilidade, entreaajuda, espírito de equipa, cooperação através da realização de atividade física e desporto (Ferro, 2014).

Com vista a integração total na escola e passagem por todas as funções associadas ao professor de EF, no ano de estágio tive a oportunidade de acompanhar um núcleo de desporto escolar da EBSC, o núcleo de Atletismo para todas as idades e misto.

A minha opção recaiu sobre o núcleo de atletismo, dado as possibilidades de escolha que tinha e de ser uma modalidade com a qual tive pouco contato. As experiências anteriores com a modalidade, para além do contato enquanto aluna durante todo o ensino básico e secundário, recaem essencialmente nas didáticas que frequentei durante a licenciatura.

As atividades desenvolvidas ao longo do ano estiveram relacionadas com a participação na coadjuvação do planeamento, condução das atividades do núcleo do desporto escolar.

No grupo equipa de Atletismo estavam inscritos 21 alunos. O grupo etário com maior prevalência, tinha idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos (nascidos entre 2004 e 2007), pertencentes aos escalões Infantil A/B e de Iniciados. Dos 21 alunos, 11 eram do sexo feminino e 10 do masculino.

À medida que o ano letivo foi decorrendo, os treinos passaram de ter apenas 6/8 alunos e passaram a ter 10/12. Isto deve-se ao facto de os alunos mais novos, pertencentes todos à mesma turma, chamarem os colegas para participarem nos treinos.

Sendo uma modalidade, que engloba várias disciplinas individuais (Salto em Comprimento, Salto em Altura, Corrida de Barreiras, Corrida de Velocidade e Lançamento do Peso), a fidelização dos alunos tornou-se mais forte a partir do segundo período, quando os encontros começaram mantendo os alunos mais motivados para a participação no núcleo.

O planeamento anual seguiu uma periodização por mesociclo, de acordo com as datas das provas e a disciplinas presentes em cada um deles. Uma vez que não tinha experiência nesta área de planificação em treino desportivo, todo o trabalho foi feito em articulação com o professor responsável pelo grupo-equipa, dando-me bases e ferramentas de trabalho que contribuíram significativamente para a minha formação.

Nos treinos as minhas funções eram diversificadas. Estando sistematicamente relacionadas com a preparação do treino, nomeadamente na preparação do material que vai ser utilizado, no registo das presenças e guardando os pertences dos alunos nos cacifos. Habitualmente, costumava estar responsável pelo aquecimento a realizar, baseando-me no na fase do planeamento onde nos encontramos e se era um treino de 45 ou 90 minutos. Durante o treino, acompanhei as tarefas que estavam a ser realizadas, dando feedback sempre que necessário a cada aluno.

Dado que nos encontramos numa situação de ambiente escolar foi fundamental respeitar os tempos de crescimento de cada criança, verificando qual a melhor forma de aprendizagem determinados gestos técnicos. Nestas idades, os alunos apresentam a estabilização/combinção de *skills*, verificando-se progressos

acentuados na motricidade geral, estando na fase ideal adquirir movimentos específicos (Barreiros, Cordovil, & Neto, 2014). Assim sendo, torna-se na idade indicada para o ensino de determinadas modalidades desportivas, ensino que deve ser devidamente acompanhado.

Neste grupo-equipa, dado o escalão etário dos alunos, a nossa atuação enquanto professores foi baseada em dois pilares: na aprendizagem das diferentes técnicas através de progressões e utilização da forma jogada sempre que possível, para desenvolver as capacidades pretendidas e de forma a manter os alunos empenhados e interessados.

O constante acompanhamento do treino permitiu-me combater as maiores dificuldades detetadas no início do ano letivo, no que diz respeito ao nível da criação de situações de aprendizagem, da deteção das principais dificuldades de cada aluno e do fornecimento de feedback que melhore a performance de cada aluno.

Relativamente à minha participação nos encontros, acompanhei o grupo equipa no transporte e em toda a atividade desenvolvida, sendo que uma vez que existem vários escalões e provas diferentes de acordo com escalão, eu e a professora titular realizamos uma gestão, de forma a que os alunos tenham sempre acompanhamento. No último encontro tive a oportunidade de realizar trabalho mais “oficial”, colaborando ativamente na recolha dos resultados das provas e posterior realização do ranking final, para que no final do encontro pudessem ser entregues as medalhas. Esta experiência permitiu-me verificar e ficar a saber, fazendo, as práticas necessárias para desenvolver os resultados dos encontros e posteriormente criar o ranking encontro após encontro.

As minhas expectativas relativamente aos encontros foram concretizadas, uma vez que como a professora responsável sempre partilhou comigo, o ambiente que se vive é de desportivismo e de gosto pela prática, havendo sempre bastante cordialidade e respeito entre os diferentes professores e alunos presentes.

A possibilidade de participar nos diferentes encontros contribuiu significativamente para a minha formação enquanto professora, uma vez que tive possibilidade de observar várias provas de Atletismo das diferentes disciplinas, e com isto melhorar a minha capacidade de observação das várias componentes críticas e o conhecimento da modalidade. Também a interação com os diferentes professores permitiu aumentar o conhecimento da modalidade e promover o conhecimento de outros percursos de vida profissional dos diferentes professores. O facto dos encontros se realizarem noutras escolas, permitiu-me conhecer outros contextos escolares, nomeadamente diferentes condições para a lecionação das aulas de EF.

A cooperação e interação com o professor responsável foi bastante positiva, contribuindo para o meu crescimento enquanto profissional e pessoal. Inicialmente a minha participação no núcleo era essencialmente de observação e auxiliar em qualquer momento que fosse necessário, estando os treinos ao encargo do professor responsável. Ao longo do ano letivo, de uma forma gradual comecei a assumir pequenas partes do treino, como o aquecimento e posteriormente assumindo todo o treino

5.3 – Atividades do Grupo de Educação Física

O GEF da ESBC é o grupo disciplinar que mais desenvolve atividades na escola ao longo de todo o ano letivo, entre os quais a receção aos alunos do 5º ano; Corta-mato; torneio de atletismo e torneio de voleibol. Também esteve envolvido na organização de outras atividades, como o corta mato concelhio.

O planeamento e organização das atividades decorre durante as reuniões do GEF, de forma a estarem presente todos os professores, e assim todos tenham conhecimento do trabalho que está a ser desenvolvido. Apesar de alguns professores ficarem especificamente responsáveis por cada atividade, todos os professores estão envolvidos diretamente, nomeadamente no dia da atividade, com tarefas designadas a cada um. Esta forma de trabalho do GEF, realçou a importância do trabalho colaborativo dentro do grupo disciplinar para que todas as atividades decorram com sucesso.

Durante o ano, os estagiários da Faculdade Motricidade Humana e da Universidade Lusófona tiveram a oportunidade de participar na realização nas atividades realizadas, como também de planear e organizar uma atividade autonomamente, o torneio de voleibol.

O torneio de voleibol destinou-se a todos os alunos da ESBC, desde o 5º ao 12º ano, envolvendo 540 alunos, sendo a atividade interna de maiores dimensões organizada no Agrupamento.

A organização do torneio pressupôs um tempo de planeamento, realização e apresentação de um projeto da atividade ao GEF, processo que foi devidamente acompanhado pelas respetivas orientadoras.

Os principais pontos positivos a ressaltar na organização do torneio estão relacionados com a delimitação da zona do secretariado e a zona de espera das equipas; com a nomeação de três alunos da organização com função de estafeta dos boletins de jogo, identificando com uma cor de colete diferente; a limitação da entrada do pavilhão apenas aos alunos inscritos e a atribuição de funções específicas dos elementos da organização, principalmente no secretariado.

As maiores dificuldades sentidas na realização da atividade, estiveram relacionadas com a constituição do quadro de competitivo, que teve que ser várias vezes revisto uma vez que existiram várias equipas inscritas fora do prazo de inscrições, o que obrigou a reformulações.

O balanço da atividade foi bastante positivo, tendo decorrido com normalidade, tendo apenas a registar alguma dificuldade em supervisionar os alunos que estavam a auxiliar na organização. Para o sucesso da atividade, foi fundamental a colaboração de todos os professores do GEF.

6 – Conclusão

O processo de estágio pedagógico, em contexto de escola, foi o culminar da formação inicial, permitindo realizar o maior desafio de todos: colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas até ao momento.

Não tendo qualquer tipo de experiência em lecionação e treino, as primeiras dificuldades sentidas estavam relacionadas com o “vestir” o papel de professor para os alunos. Esta dificuldade tinha influência direta no controlo de turma e por consequência no acompanhamento da tarefa.

Gradualmente esta dificuldade foi-se dissipando dando lugar a questões relacionadas com a minha atuação pedagógica, desde o conhecimento do conteúdo, feedback e diferenciação curricular. Estas questões foram sendo trabalhadas ao longo de todo o ano letivo, percebendo que um professor se faz pelo seu todo, e apesar das carências iniciais que tinha relativamente ao conhecimento do conteúdo, à minha perceção de eficácia e ao controlo de turma, todo o processo de supervisão permitiu-me arranjar ferramentas para gradualmente, conseguir combater as dificuldades que iam surgindo e aprimorar os meus pontos fortes.

Todas as áreas envolveram dificuldades, desafios constantes e experiências marcantes, tal como em todas elas existiu evolução gradual e sistemática. Na área 1, destaco todo o processo de planeamento, e as diferenças significativas na eficácia entre os primeiros planeamentos realizados e os últimos. Também na condução da

aula, no último período verifiquei a importância e influência que um feedback correto e adequado pode ter na evolução de um aluno.

No desporto escolar, destaco todos os ensinamentos e experiências partilhados com a professora responsável, foi de facto um privilégio conhecer melhor a modalidade ao lado de uma especialista. Com a experiência que tive enquanto aluna do ensino básico e secundário, no desporto escolar já tinha percecionado da importância do trabalho desenvolvido nesta área, sendo que agora ao ter a possibilidade de estar do outro lado e perceber como todo o processo de organização e planeamento de um grupo-equipa foi muito gratificante.

Na direção de turma, saliento todo o trabalho de contacto do diretor de turma com o encarregado de educação, onde mais uma vez foi possível percecionar que o professor não se faz só pelo trabalho desenvolvido durante a aula, sendo fundamental um conjunto de competências sociais de forma a conseguir chegar a todas as pessoas com quem nos cruzamos.

Relativamente ao contexto escolar onde tive a oportunidade de estagiar, destaco as particularidades da escola, que fizeram experimentar um contexto profissional distinto, com políticas de trabalho colaborativo muito presentes que me fizeram crescer enquanto profissional. Também as particularidades da escola, permitiram que o projeto de investigação-ação se tratasse de um assunto bastante pertinente e atual, dado que o projeto “Autonomia e Flexibilidade Curricular” era um projeto piloto a que a escola tinha aderido neste ano e sobre o qual ainda existia pouca informação. Apesar da dificuldade em reunir literatura relacionada com o tema e a amostra ser reduzida, as principais conclusões da investigação verificaram-se ser objetivas, adequadas e realistas em questões de aplicações futuras.

Sendo um processo altamente exigente a nível de todo o trabalho desenvolvido, é também fundamental realçar todo o processo de desenvolvimento pessoal que senti ao longo de todo o ano letivo, através do trabalho colaborativo desenvolvido tanto com a colega de estágio, como os professores orientadores e restantes professores com quem tive a oportunidade de trabalhar.

7 – Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (2017). Projeto Educativo 2017-2020.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Em *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 119–149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Fases do desenvolvimento motor. Em *Desenvolvimento Motor na Infância* (Faculdade Motricidade Humana, pp. 53–64). Cruz Quebrada.
- Carvalho, Á., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C., Abrantes, E., Mota, E. A., ... Lima, R. (2017). Referencial de Educação para a Saúde. Ministério da Educação.
- Carvalho, L. (2017). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 10–11*, 135–151.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica, 7*, 70–85.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a Gestão da Ecologia da Aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 37*, 61–80.

- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213–230.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Departamento de Educação e Ciências Sociais e Humanas. (2016). *Guia de Estágio 2017-2018*. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade de Lisboa.
- Direção-geral de Educação. (2017). *Programa do Desporto Escolar 2017-2021*.
- Fernandes, G., Barbosa, L., Nunes, N., Santos, N., Silva, V., & Marques, A. (2017). O Contributo da Educação Física para o Desenvolvimento Motor: Uma Revisão Sistemática. *Gymnasium*, 2(2). Obtido de
<http://revistagymnasium.info/articulo/o-contributo-da-educacao-fisica-para-o-desenvolvimento-motor-uma-revisao-sistemica-2287-sa-x595efe5091611/>
- Ferro, N. (2014). Desporto Escolar na Europa. O Desporto Escolar em Portugal. *Diversidades*, 45, 10–20.
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), 401–413.
<https://doi.org/10.1080/09585170500256479>
- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357–375. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.683781>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henrique, J., Aniszewski, E., & Anacleto, F. (2017). O Ensino Diferenciado nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira Educação Física Escolar*, 1, 105–118.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67.

- Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de educação física. Em *Referenciais para o ensino de qualidade em educação física escolar* (pp. 109–119). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), 198–204.
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. Em *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 25–37). Porto: Universidade Católica.
- Marques, A., Gómez, F., Martins, J., Catunda, R., & Sarmiento, H. (2017). Association between physical education, school-based physical activity, and academic performance: a systematic review. *Retos*, 31, 316–320.
- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2013). Educação Física: Uma disciplina, diferentes perspectivas. Implicações práticas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 63–72.
- Martins, J. (2015). *Educação Física e estilos de vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?* (Tese de Doutoramento não publicada). Univesidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Gomes, L., Martins, J. & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de Ensino em Educação Física. Em *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87–108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017a). Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade. Em *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 1–29). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Palmeira, A., & Carreiro da Costa, F. (2017b). Correlates of physical activity in young people: A narrative review of reviews. Implications for physical education based on a socio-ecological approach. *Retos*, (31), 292–299.

- Martins, J., Marques, A., Rodrigues, A., Sarmiento, H., Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (2018). Exploring the perspectives of physically active and inactive adolescents: how does physical education influence their lifestyles? *Sport, Education and Society*, 23(5), 505–519.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1229290>
- Martins, J., Rodrigues, A., Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2018). Let's talk about active youth. Changes in childhood transition to adolescence - A dialogue between family, friends and physical education. In M. Holzweg, C. Scheuer & A. Bund (Eds.), *Changes in Childhood and Adolescence. Current Challenges for Physical Education. Keynotes, Invited Symposia and Selected Contributions of the 12th FIEP European Congress* (pp 358-288). Berlin: Logos Verlag Berlin
- Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *ESSAI*, 9(27), 83–87.
- Matias Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular. Em *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 6–14). Porto: Universidade Católica.
- Mesquita, I. (2011). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. Em *Pedagogia do Desporto* (Faculdade de Motricidade Humana, pp. 165–184). Cruz Quebrada.
- Ministério da Educação. (2001). *Programas nacionais de educação física- reajustamento 3ºciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First online edition*.
- Oliveira, M. T. M., & Graça, A. (2013). Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos na Aula de Educação Física. *Millenium*, (45), 25–43.
- Pate, R. R., Wang, C.-Y., Dowda, M., Farrell, S. W., & O'Neill, J. R. (2006). Cardiorespiratory fitness levels among US youth 12 to 19 years of age: findings

- from the 1999-2002 National Health and Nutrition Examination Survey. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 160(10), 1005–1012.
- Quitério, A. Q., Costa, J., Martins, M., Martins, J., Onofre, M., Gerlach, E., ...
Herrmann, C. (2016). Educação Física: Avaliação das competências motoras em alunos de seis anos, do primeiro ano de escolaridade. *Retos*, 0(31), 259–263.
- Ramos, A., Sousa, C., Silva, E., & Palmeirão, C. (2017). Conceber colaborativamente uma estratégia de ensino. Em *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica.
- Reed, J. A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V. P., & Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(3), 343–351.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em *pedagogia do desporto* (Faculdade Motricidade Humana, pp. 185–206). Cruz Quebrada.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em *Pedagogia do desporto* (Faculdade de Motricidade Humana, pp. 69–130). Cruz Quebrada.
- Sarmiento, P., Leça-Viega, A., Rosado, A., Rodrigues, A., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). CA: Mayfield: Mountain View.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... Pivarnik, J. M. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732–737.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico (p. 11591170). Apresentado na X Symposium Internacional sobre el *Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária*, Universidade de Santiago de Compostel.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho. Diário da República nº 55 – Série I – Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de Julho. Diário da República nº128 – Série II- Ministério da Educação. Lisboa

Lei n.º 237/1986 de 14 de Outubro. Diário da República nº46 – Série I – Assembleia da República. Lisboa