



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora

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

Orientadora: Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Juri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos

Bernardo Veiga Figueiredo Pereira Tavares

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora, com vista
à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação
Física desenvolvido na Escola Secundária Fernando Namora, sob a supervisão de Mestre
Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha e de Mestre Hamilton Marcus
Alcoforado dos Santos, no ano letivo de 2014/2015.

Bernardo Veiga Figueiredo Pereira Tavares

2016

Agradecimentos

Sem o contributo e apoio das pessoas e instituições abaixo mencionados, não seria possível desenvolver e concluir este meu ano de formação.

Às escolas e aos professores dos ensinos básicos e secundários, pelos quais sempre mantive uma grande estima e que influenciaram positivamente todo o meu percurso académico.

À Faculdade de Motricidade Humana e seus colaboradores, que contribuíram para a minha formação desde a licenciatura. Sem eles não seria possível concluir este percurso.

À Escola Secundária Fernando Namora, nomeadamente órgãos de gestão, professores em geral, funcionários e alunos por todos terem tido um papel imprescindível ao longo deste ano. Realço os meus alunos, pelo seu contributo na minha aprendizagem e no desenvolvimento das minhas capacidades enquanto Professor.

Aos meus orientadores de estágio por, pela orientação e apoio prestados, terem feito com que conseguisse percorrer este caminho através da consecução sustentada de todas as etapas de formação.

De forma específica, ao Professor Hamilton Santos por ter orientando o meu processo de formação de forma muito próxima e por comigo ter partilhado o seu saber e a sua experiência. À Professora Fernanda Santinha pela palavras sábias com as quais nos foi presenteando ao longo das etapas de formação e por ter orientado não só a nossa atuação como também ajudando a gerir variadíssimas situações que pouco tinham que ver com esta área de intervenção. Agradeço, uma vez mais, a ambos pela disponibilidade, dedicação e pela partilha do conhecimento.

À Diretora de Turma, a Professora Mónica Miranda, por toda a dedicação demonstrada na minha inclusão dentro do Conselho de Turma e por me ter orientado em todas as tarefas associadas à função de Direção de Turma.

A todos os Professores do Grupo de Educação Física pela simpatia e apoio e por todo o profissionalismo que os caracteriza.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Ana Lares e João Gomes, pela amizade, companheirismo e entreaajuda que caracterizaram a longa jornada que percorremos. A coesão do nosso núcleo foi o fator chave para que todos terminássemos este ano de estágio da melhor maneira.

A toda a minha família, por todo o apoio, incentivo e confiança. Aos meus Pais, pela educação que me deram e pelo esforço que fizeram, fazem e farão sempre para que nunca desista dos meus objetivos. Porque sabem que o sucesso é uma consequência do meu esforço e dedicação. À minha irmã, por quem nutro um afeto incondicional e que me proporciona momentos de alegria irrepetíveis. Os mais sinceros agradecimentos àquela que, sem dúvida, é a melhor família que podia desejar.

A todos os meus amigos, que, ao longo de todos estes anos, partilharam alegrias e tristezas comigo e que, foram uma ajuda preciosa para eu conseguir alcançar os meus objetivos. Obrigado pela vossa amizade e apoio.

Resumo

Este relatório pretende analisar o processo de Estágio Pedagógico, desenvolvido no ano letivo 2014/2015, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O Estágio foi realizado na Escola Secundária Fernando Namora, na Brandoa, Concelho da Amadora.

Na dissertação descrevo, fundamento e reflito sobre o trabalho desenvolvido em quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4). Tais atividades visaram a aquisição e desenvolvimento de um perfil de competências que me possibilitem, no ano vindouro, um reconhecimento profissional e integração sustentada no mercado de trabalho, particularmente como professor de Educação Física. Iniciei com uma caracterização do meio em que estava inserida a escola, bem como a uma caracterização da turma que tive o privilégio de acompanhar e onde desenvolvi competências ao nível do planeamento, condução e avaliação.

É descrito também o acompanhamento ao trabalho realizado com a diretora de turma, bem como, o desenvolvimento de competências associadas ao papel de professor enquanto investigador, onde elaborei um artigo de investigação denominado “Acompanhamento parental percebido pelos alunos e relação com o sucesso académico”. Numa vertente direcionada à função de professor treinador, acompanhei a modalidade de Basquetebol inserida no Desporto Escolar e realizei uma ação de intervenção relacionada com estratégias metodológicas para o treino da condição física.

Posto isto, posso afirmar que as competências desenvolvidas, no âmbito do estágio pedagógico, incentivaram o meu desenvolvimento profissional e pessoal, potenciando a qualidade da minha futura intervenção em qualquer contexto escolar e o compromisso com a formação ao longo da vida.

Palavras – Chave: Escola; Professor, Educação Física, Estágio, Escola, Alunos, Reflexão, Avaliação, Planeamento, Condução do Ensino; Ensino-Aprendizagem

Abstract

The present summary aims to analyse the Pedagogical Traineeship that took place in the school year 2014/2015, integrated in the Masters in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education. This Traineeship took place in Escola Secundária Fernando Namora in Brandoa, Amadora.

In this dissertation, I describe, justify and reflect on the work developed in four areas of intervention: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Pedagogical Investigation and Innovation (Area 2), Participation in School (Area 3) and Relationship with the Community (Area 4). These activities aimed the acquisition and development of a profile of skills that, in the coming year, will allow me to achieve a professional recognition as well as a sustained integration in the work market particularly as a Physical Education Teacher. I started off by characterizing the environment in which the school was set as well as the class which I have been so fortunate to work with and where I have developed planning, leading and evaluating skills.

It is also described the support given to the Head Teacher of the Class, as well as the development of skills associated to the teacher's role as an investigator on which I have written an article on "Students' Perception on Parental Supervision in Relation to Academical success". I have given support in Basketball as a School Sport and I have intervened through methodological strategies for the physical condition training, given the teacher's profile as a trainer.

Therefore, I can state that the acquired skills developed throughout the teaching traineeship have led to my personal and professional development which will positively influence my future pedagogical interventions in any given school context as well as my commitment to a long term formation.

Key Words: Key; School; Teacher, Physical Education, Traineeship, School, Students, Reflect, Evaluation, Planning, Leading Teaching, Teaching-Learning.

Índice

Capítulo 1. Introdução	1
1.1. Enquadramento do estágio.....	1
1.2. Estrutura do relatório	1
Capítulo 2. A Escola	2
2.1. Localidade	2
2.2. Agrupamento de escola Amadora 3.....	3
2.3. Grupo disciplinar e recursos inerentes.....	4
2.4. A turma.....	7
Capítulo 3. O Professor e suas áreas de intervenção	8
3.1. Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem.....	8
3.1.1. A disciplina de Educação Física	8
3.1.2. Planeamento	9
3.1.3. Avaliação.....	21
3.1.4. Condução.....	25
3.2. Participação na escola.....	43
3.2.1. O papel de treinador	43
3.2.2. O papel de formador no contexto da condição física	48
3.2.3. Reflexão	50
3.3. Relação com a comunidade escolar: O papel de Diretor de Turma.....	51
3.3.1. Funções organizativas e administrativas	53
3.3.2. Interação diretor de turma e conselho de turma.....	54
3.3.3. Interação diretor de turma e encarregados de educação	57
3.3.4. Interação diretor de turma e alunos	60
3.3.5. Reflexão	61
3.4. O professor no papel de investigador	62
Capítulo 4. Considerações Finais	66
Capítulo 5. Bibliografia.....	71
Capítulo 6. Anexos	74

Capítulo 1. Introdução

O presente documento assume-se como um instrumento de reflexão sobre a minha atividade como professor estagiário nesta Etapa de Formação. Terá como objetivo a fragmentação do meu processo de formação através de uma análise crítica e reflexiva.

O processo de formação surge inerente ao estágio pedagógico desenvolvido no ano letivo 2014/2015, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana. Foi realizado na Escola Secundária Fernando Namora (ESFN) contemplando o desenvolvimento de competências referidas no Guia de Estágio 2014/2015.

O guia de estágio será a base para a construção deste relatório, propondo o desenvolvimento de várias competências que estão inseridas nas quatro áreas e sub-áreas do estágio pedagógico, nomeadamente a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, investigação e inovação pedagógica, participação na escola e relações com a comunidade.

1.1. Enquadramento do estágio

O cargo de um profissional de Educação Física não deve estar limitado apenas ao contexto sala de aula, pois ensinar não é a única função de um professor, devendo este desenvolver tarefas englobadas em três níveis diferentes: Nível Macro: tarefas relacionadas com o contexto sociocultural, Nível Meso: tarefas no contexto da instituição (escola), Nível Micro: tarefas relacionadas com o ensino (UNESCO, 1980).

Considero de extrema importância que neste processo de formação do professor, exista algum conhecimento do contexto em que vai desenvolver o seu trabalho com vista a conseguir adaptar-se ao meio onde se insere, potencializando o seu processo de ensino e as relações que desenvolve com a comunidade envolvente.

1.2. Estrutura do relatório

A organização deste relatório tem a intenção de promover uma fácil leitura caracterizando de forma fluida os acontecimentos e efeitos que este ano de estágio desencadearam em mim.

Posto isto, optei por fazer a divisão em seis capítulos. No primeiro, onde nos encontramos, é elaborado uma introdução respeitando o devido enquadramento teórico. O segundo capítulo, designado por A Escola, aborda a caracterização do contexto de atuação, referindo as particularidades da localidade, da escola, dos seus órgãos de gestão e administração, do Grupo de Educação Física, do Núcleo de Estágio e seus recursos inerentes, assim como da turma em que desenvolvi as minhas atividades letivas.

No terceiro capítulo, O professor e as suas áreas de intervenção, realizarei uma análise reflexiva e detalhada acerca do meu desempenho não só como professor como também no papel de formador e investigador.

Pretendo no quarto capítulo demonstrar de forma sucinta as principais ilações retiradas de todo este processo de formação.

Por fim, os últimos dois capítulos dizem respeito à bibliografia e aos anexos, que foram um excelente contributo para me ajudar a legitimar e sustentar todo o trabalho desenvolvido.

Capítulo 2. A Escola

2.1. Localidade

A Escola Secundária Fernando Namora situa-se na Brandoa, uma das freguesias da Amadora, o município nacional com maior densidade populacional, segundo os dados dos Censos 2011, sendo delimitado pelos concelhos de Lisboa, Odivelas e Sintra. É o município com maior número de habitantes por quilómetro quadrado (Instituto Nacional de Estatística, 2011). Esta densidade populacional, que refletiu uma migração desordenada e uma construção clandestina, tantas vezes não ultrapassando a barraca, estigmatizou esta zona que, apesar da sua progressiva requalificação, ainda acarreta o peso de uma marginalização social que se projeta na tentativa de fuga de muitos dos nossos jovens para dentro da cidade de Lisboa (Projeto Educativo da Escola Secundária Fernando Namora, 2011/2014).

A freguesia da Brandoa apresenta uma densidade populacional de 7449,8 habitantes por quilómetro quadrado (Instituto Nacional de Estatística, 2011) e procedeu durante a

década de 80 a uma requalificação e reabilitação que deram lugar a infra-estruturas básicas e equipamentos sociais (Escola Secundária Fernando Namora, 2011).

Associando este interesse em desenvolver esta localidade, não só por parte da Camara Municipal como também por parte da escola, existe um grande interesse na promoção do desporto, realizando inúmeras iniciativas anuais, léticas, como os jogos juvenis da amadora, e não letivas, para toda a comunidade como corridas e passeios.

2.2. Agrupamento de escola Amadora 3

O Agrupamento de Escolas Amadora 3 foi criado em 30 de abril 2013, integrando o Jardim de Infância n.º 2 da Brandoa, a Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral, a Escola Básica 1/JI da Brandoa, Escola Básica 2, 3 Sophia de Mello Breyner Andresen e Escola Secundária c/ 3.º Ciclo Fernando Namora, estando todas elas situadas na freguesia Encosta do Sol e muito próximas entre si. O Agrupamento garante uma oferta educativa variada, em primeiro lugar assegurando uma cobertura das necessidades da comunidade, desde a educação pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade, em segundo lugar diversificando, segundo critérios anualmente definidos, os caminhos de estudo, de acordo com as expectativas dos alunos e do meio envolvente. Assim, no 2.º e 3.º Ciclos, a par do ensino regular, ministram-se cursos vocacionais e, no Ensino Secundário, embora a maior parte da oferta se centre nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, são também lecionados cursos profissionais na área dos serviços, que pretendem dar resposta às necessidades do tecido empresarial e das instituições da zona.

Segundo o Projeto Educativo da Escola Secundária Fernando Namora (2011/2014), a mesma foi criada em 1978 como Escola Secundária da Brandoa e passou a ocupar as atuais instalações em 1989/1990. Serve cerca de mil alunos com características muito heterogéneas. Através da análise realizada, comparando a formação académica e a categoria profissional dos pais, conclui-se que um número significativo de estudantes tem carências económicas. Nos últimos anos, a escola tem recebido vários imigrantes dos diferentes continentes, cuja integração embora se tenha realizado sem problemas, obriga a adaptações permanentes, criando apoios e adequações nas condições de aprendizagem.

2.3. Grupo disciplinar e recursos inerentes

A disciplina de Educação Física encontra-se agrupada a outras dentro do Departamento Curricular de Expressões que é a estrutura representativa das áreas disciplinares relativas aos grupos de recrutamento de Artes Visuais, Educação Física, Educação Tecnológica e Ensino Especial.

Cingindo-me ao GEF, este é composto por dez professores e tres professores estagiários. A coordenação do grupo está a cargo de uma das subcoordenadoras do Departamento de Expressões, sendo, esta professora nomeada pela Diretora da Escola. Estão a cargo de outros membros do grupo a coordenação do Desporto Escolar, a coordenação do tecnológico de Desporto, a representação no Conselho Geral e a direção de Instalações.

Em relação aos instrumentos desenvolvidos e disponibilizados pelo GEF, destaca-se o Plano Curricular de Educação Física (PCEF). Este documento, realizado com base nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), foi o apoio para o desenvolvimento de todo o meu trabalho no âmbito do planeamento, condução e avaliação dos alunos, devido à quantidade de informação e instrumentos aos quais pude recorrer. O referido documento contém um conjunto de decisões prévias, nomeadamente Tabelas de Referência para o sucesso em Educação Física, o Plano Curricular das matérias nucleares e das matérias alternativas, o Protocolo de Avaliação Inicial, que descreve em cada matéria, segundo o ano letivo, as situações e em que condições de realização para se efetuar a avaliação; Protocolo de Avaliação da Condição Física; critérios de avaliação específicos e alternativos e, por ultimo os instrumentos de registo relativamente à avaliação.

Porém, após a utilização do PCEF verifiquei algumas incongruências entre este e os PNEF. Desta forma e apesar da importância deste documento, seria positivo a realização de alguns ajustamentos de modo a não existir, por exemplo, a desvirtuação dos níveis de ensino (verificado em algumas matérias) ou da avaliação sumativa (fiz referência no ponto destinado à mesma).

Este grupo assume-se como um grupo dinâmico, interessado e trabalhador, que se preocupa com a qualidade do ensino da Educação Física. Cada professor desenvolve o seu trabalho, tendo em conta o compromisso que estabeleceu com o grupo. A decisão tomada por este relativamente à rotação de espaços no início do ano letivo é um exemplo elucidativo do trabalho efetuado em grupo, estando assumido em grupo que a rotação de espaços é semanal. O compromisso é levado a cabo por todos os

professores. Contudo, este grupo, como pude comprovar em várias reuniões, poderia ter uma maior capacidade de trabalho em grupo e maior cooperação, em benefício dos interesses dos alunos.

No que concerne ao Núcleo de Estágio de Educação Física, no qual estou inserido no presente ano letivo, foi composto por três estagiários, pelo professor orientador da escola e pela professora orientadora da Faculdade. A relação entre os professores estagiários permitiu uma excelente dinâmica de grupo conseguida em todas as atividades de estágio através da partilha de dados e informações que culminaram com proveitosos debates bastante enriquecedores na minha formação.

Parece-me importante fazer referência ao facto de a coordenação do departamento de Expressões não ser realizada por parte de um dos professores do GEF. Apesar de o professor orientador da escola fazer parte do Conselho Geral, seria importante uma maior participação de professores de Educação Física nos órgãos de gestão da escola, na conquista de posições de liderança em departamentos ou em conselho de diretores de turma no sentido de estimular uma legitimação da disciplina mais eficiente e eficaz (Brás & Monteiro, 1998).

Para além disso, poderia, igualmente, ser feito um diagnóstico das necessidades formativas, bem como as competências (e.g. matérias mais fortes) de cada professor, no sentido de projetar um processo de formação contínuo que contribuísse para a melhoria da qualidade dos professores do GEF. Consequentemente, dever-se-ia organizar ações de formação entre os professores do grupo e/ou com convidados.

Relativamente à supervisão da atividade de estágio, esta foi realizada por dois orientadores. Do orientador da escola, destaco a disponibilidade e experiência enquanto professor e orientador, sendo, por isso, uma mais-valia na partilha de conhecimento e na orientação das atividades de estágio. Saliento, também, o espírito de equipa e a capacidade de intervenção em matérias nas quais apresentávamos algumas lacunas. De referir igualmente, o papel da orientadora de faculdade, que, apesar de não poder estar tão presente fisicamente como o orientador de escola, acompanhou sempre o trabalho desenvolvido, estando disponível para auxiliar, partilhar conhecimento e sugestões, assim como para nos esclarecer dúvidas relativamente ao processo de estágio. Destaco, também, a observação de algumas aulas de cada um dos estagiários e a consequente análise e reflexão conjunta em conferência pós-aula.

No que diz respeito aos recursos materiais, a Escola Secundaria Fernando Namora é composta por seis pavilhões de dois pisos, um refeitório, um Pavilhão

gimnodesportivo, um campo de jogos e um segundo campo, próximo do refeitório, que foi reapropriado para estacionamento do corpo docente.

A Direção, os serviços administrativos, a reprografia, o A.S.E, a Biblioteca, o Serviço de Orientação Escolar, a Sala de trabalho dos Diretores de Turma, a Sala de atendimento dos E.E., o Serviço de Apoios Educativos, o Gabinete do Aluno e o Espaço Saúde funcionam no pavilhão A. O Pavilhões B é constituído por salas de aula normais, Sala de Técnicas de Expressão (Teatro), Sala de Educação Tecnológica, Gabinete do Projeto EPIS e uma sala ampla, onde se desenrolam atividades de grandes grupos, como reuniões ou conferências, por falta de outra estrutura. Os Pavilhões C a F são constituídos por salas de aula e laboratórios que dispõem, a par dos pavilhões supra mencionados, de retroprojektor, videoprojektor, quadro interativo e computador com ligação à Internet.

A necessidade de equipar as salas com tecnologia informática surgiu como resposta, às novas exigências dos currículos. A criação de cursos Tecnológicos e de cursos no âmbito das Novas Oportunidades bem como a procura de estratégias didáticas mais interativas e atrativas implicam, assim, a reestruturação sistemática dos espaços disponíveis. Com isto, a familiarização dos alunos com este tipo de recursos proporciona-lhes grandes vantagens futuras.

Especificamente para a Educação Física, a escola possui um pavilhão e um campo exterior, sendo que estes se distribuem por quatro espaços para que possam decorrer quatro aulas em simultâneo. Assim, no interior do pavilhão, o polidesportivo divide-se em dois espaços diferentes, um que ocupa 2/3 do pavilhão (espaço 1) e outro que ocupa 1/3 do pavilhão (espaço 2). O ginásio, também no interior do pavilhão, funciona como outro espaço (espaço 3) e, por fim, existe o campo exterior (espaço 4). Para além disso, esta escola apresenta-se dotada de material, o que possibilitou a abordagem a todas as matérias nucleares e ainda a algumas não nucleares.

De forma a assegurar condições que potencializem o desenvolvimento escolar e pessoal do aluno, a escola oferece um conjunto de serviços e atividades: Gabinete de Apoio ao Aluno, Tutoria, Apoios Curriculares, Serviço de Psicologia e Orientação, Projeto de Educação para a Saúde, Projeto Eco Escolas, Projeto EPIS, Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar, entre outros.

Apesar das melhorias nos recursos materiais e na oferta escolar, no que concerne aos recursos humanos, nos últimos anos o número de funcionários, foi significativamente reduzido e a escola não apresenta problemas de maior por ter beneficiado de contratos de emprego e inserção (Projeto Educativo da Escola Secundária Fernando

Namora, 2011/2014). Atualmente, a escola tem 132 professores, sendo que 78,7% pertence ao quadro da Escola. O pessoal não docente é constituído por 35 elementos. A experiência profissional é elevada, uma vez que 81,0% dos docentes e 77,1% dos não docentes têm 10 ou mais anos de serviço (Avaliação Externa, 2012).

A escola apresenta excelentes condições, atividades e serviços colocados ao dispor de toda a comunidade escolar, o que permite o seu bom funcionamento. Todos os esforços dos órgãos de gestão da escola são recompensados, devido à participação ativa dos alunos, funcionários e professores nas diversas atividades, projetos e iniciativas, assim como reconhecida pelo trabalho desenvolvido pelas juntas de freguesia, pela Câmara Municipal da Amadora e por outras entidades com as quais a escola trabalha.

Analisando os documentos internos da escola, recorrendo à avaliação externa de 2012, domínios dos Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão a escola obteve a classificação de "Bom". Através dos resultados obtidos, constata-se que as atuações positivas desenvolvidas têm tido impacto na melhoria dos resultados educativos e nos níveis de satisfação positivos, expressos nas respostas de todos os intervenientes aos questionários realizados (Avaliação Externa das Escolas, 2011/2012).

De forma a dar resposta aos pontos fortes e fracos definidos através de uma permanente monitorização e da avaliação externa, e de forma a colocar a avaliação ao serviço dos valores educativos, o Projeto Educativo de Escola (2011/2014) estabelece como objetivos a cumprir: Promover a melhoria dos resultados académicos dos alunos; desenvolver atitudes de responsabilização dos alunos relativamente à sua vida escolar; assegurar a qualidade de ensino-aprendizagem

2.4. A turma

Para lecionar neste ano de estágio, foi-me atribuída uma turma do 7.º ano inicialmente constituída por vinte alunos. Com o desenrolar do ano, saíram quatro alunos e entraram outros quatro. Esta alternância no número de alunos não foi uma situação ocasional, mas sim algo permanente que só estabilizou no término do 2º Período com a inclusão do último aluno.

Sendo uma turma composta, essencialmente, por alunos repetentes, dois foram transferidos para outra, outro foi encaminhado para um curso vocacional e por fim, um

outro emigrou. No fim do ano letivo a turma era constituída por onze elementos do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os doze e os dezassete anos, sendo a média de idades da turma de 14 anos. Em relação a alunos com Necessidades Educativas Especiais, a turma apresentava três alunos com estas características.

A indisciplina e o insucesso escolar são as principais características da turma, embora, de uma forma geral, na disciplina de Educação Física, tal não se verifique, verificando-se apenas alguma brincadeira e falta de atenção. Apesar disso, não se mostraram alunos difíceis ao nível da relação professor-aluno nem ocorreram situações de desrespeito pelo professor.

Capítulo 3. O Professor e suas áreas de intervenção

3.1. Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem

Na área destinada à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, os objetivos e atividades repartem-se por três sub-áreas: Planeamento, Avaliação e a Condução do Ensino. Esta área constitui-se como a principal do estágio e da atividade docente, estando intimamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, referindo-se a decisões pré-interativas, interativas e pós-interativas, respetivamente.

3.1.1. A disciplina de Educação Física

A lecionação da disciplina de Educação Física surge integrada na área 1 do Guia de Estágio, estando os seus objetivos e orientações articulados com as competências do desempenho profissional da função docente. Neste sentido, assume-se "o compromisso entre a qualidade da formação profissional e a qualidade das práticas educativas realizadas pelos estagiários, no seio das escolas onde os núcleos de estágio estão inseridos" (Guia de Estágio, 2014). Apesar de o guia de estágio enunciar quatro áreas de intervenção, estas não assumem características estanques, ou seja, a evolução nas capacidades do professor numa área de intervenção não é isolada das outras áreas, acabando por influenciar as restantes áreas e, dessa forma, contribuir para que o trabalho do professor seja mais coerente e eficaz.

Através do trabalho e atuação nesta área de organização e gestão do ensino e aprendizagem dos alunos, é de referir que todas as decisões tomadas ao nível do planeamento condicionaram a minha capacidade para, ao longo das aulas, ser capaz de realizar a avaliação, da mesma forma que as decisões de planeamento levaram a

que a condução fosse facilitada ou dificultada, em função da qualidade das decisões tomadas. A avaliação, além de condicionada pelo planeamento, acabou por ter influência na minha capacidade para conduzir as sessões. É desta tríade e da consequente articulação resultante que procurei potenciar a qualidade das minhas aulas, sendo que esta é tanto maior quanto maior for a qualidade/conhecimento que o professor apresenta em cada uma das subáreas (planeamento, avaliação e condução).

Finalizado este ano de estágio, considero que adquiri uma maior compreensão sobre a importância e influência que a realização antecipada de determinadas tarefas indicadas no Guia de Estágio teve para as tarefas de organização e gestão do ensino e da aprendizagem.

A seguinte apresentação fracionada das três subáreas supracitadas não procura evidenciar uma separação de competências, dado que o planeamento, a avaliação e a condução concorrem para a melhoria do trabalho durante as aulas e, conseqüentemente, para as aprendizagens dos alunos.

3.1.2. Planeamento

O modelo de planeamento por etapas é considerado o mais adequado à consecução das aprendizagens dos alunos, na medida em que existe uma distribuição temporal dos conteúdos e vai ao encontro da polivalência dos espaços, permitindo a lecionação de várias matérias ao longo de todo o ano letivo, respeitando uma lógica progressiva. Estes fatores levaram a adoção deste modelo pelo GEF desta escola e pelo Núcleo de Estágio, dado que a existência de boas condições privilegia uma aplicação eficiente deste modelo.

Assim, o modelo de lecionação por etapas caracteriza-se por se basear num período de avaliação inicial, para definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas, utilizando, frequentemente, aulas politemáticas. Conseqüentemente, permite uma maior distribuição das aprendizagens no tempo e facilita, entre outros aspetos, a inclusão e a diferenciação do ensino e outros aspetos essenciais à concretização dos objetivos da Educação Física. As aprendizagens estão distribuídas para que possam ser consolidadas no tempo e se considerem significativas. Para além disso, este modelo permite que o professor determine de forma hierárquica os objetivos para cada uma das etapas e, assim, dar seguimento, de etapa para etapa, às aprendizagens dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de todos e de cada um.

Posto isto, o processo de planeamento foi efetivado através de um conjunto de planos em que o professor expressa as suas decisões, abrangendo vários níveis de planeamento: Plano Anual de Turma (PAT), Plano de Etapa, Plano de Unidade de Ensino e Plano de Aula.

- ***Plano anual de turma***

O PAT surge como um documento orientador que visa orientar o processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o ano letivo. Este documento vem no seguimento do término da etapa 1, Avaliação Inicial (AI), em que são recolhidos os dados de desempenho dos alunos nas várias matérias assim como os ritmos de aprendizagem e características individuais dos alunos. Tal como afirma Carvalho (1994), “é neste período que se começa a identificar as dificuldades e a compreender as possibilidades dos alunos”.

Assim, este PAT foi concebido de acordo com as linhas orientadoras do Projeto Curricular de Educação Física (PCEF), metas mínimas a atingir por ano de escolaridade definidas pelo GEF, bem como em conformidade com os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), os recursos humanos, temporais, espaciais e materiais que a turma dispõe. Sendo desta forma considerado o principal orientador da preparação direta do ensino pelo professor, atendendo às características específicas da turma (Bento, 1998).

Segundo Rosado (2003), este documento integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma ou conjunto de objetivos, estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projeto educativo anual para uma turma em particular. O PAT é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 1998). Este documento visou a seleção, planeamento e operacionalizam, à escala anual, a definição clara dos objetivos, metas e prioridades de desenvolvimento dos alunos ao longo do respetivo ano letivo.

Deste modo, a metodologia utilizada para a realização do PAT inicia-se por uma caracterização da turma e dos recursos disponibilizados.

Posteriormente são apresentados os objetivos gerais para a disciplina e específicos para cada etapa, matéria e área da Educação Física. Tendo em conta todos os aspetos mencionados anteriormente, foram ainda definidos objetivos por grupo de nível, para cada uma das áreas objeto de avaliação em EF garantindo os pressupostos da inclusão e diferenciação.

Analisando o processo de elaboração do PAT, importa referir que as principais dificuldades residiram na falta de experiência e de capacidade de projetar a longo prazo as evoluções dos alunos. Isto refletiu-se em todas as áreas de extensão da Educação Física.

De referir também a descrição das três grandes áreas da Educação Física: Atividades Físicas Desportivas, Aptidão Física e Conhecimentos. O balanço da avaliação inicial foi feito com recurso a uma análise de cariz qualitativo e quantitativo descrevendo de forma sumária o nível de prestação da turma para cada matéria assim como a definição de grupos de nível em cada matéria.

O desenvolvimento da Aptidão Física foi delineado com base nas etapas, tendo em conta as interrupções letivas que, conseqüentemente, poderiam causar um efeito de reversibilidade das capacidades físicas, sendo necessário um período de recuperação no recomeço de cada período.

No que respeita os conteúdos da área dos Conhecimentos, houve alguma dificuldade em encaixar o que se pretendia transmitir nos momentos de aula, mas rapidamente se percebeu que seria de extrema importância definir quais os conteúdos que seriam alvo de avaliação para poder planificar assim como quando e onde fazer a abordagem a esses temas. O primeiro ano de mestrado proporcionou conhecimentos muito válidos para a realização de uma matriz de um teste e neste campo não surgiram quaisquer problemas. Contudo tal não se verificou com os trabalhos de grupo dado que os problemas entre alunos da turma se revelaram extremos, levando à entrega, de forma individual, por parte de muitos alunos.

Contudo, o PAT foi um documento bem estruturado que respondia às principais questões, cujo objetivo foi orientar e guiar o trabalho a desenvolver com a turma ao longo do ano letivo e com a possibilidade de ajuste, consoante as evoluções e aprendizagens dos alunos.

Não posso deixar de referir o principal problema que tive ao longo deste ano letivo que influenciou esta minha área de intervenção. Devido a um incidente, não foi possível ter acesso ao registo do desempenho dos alunos relativos à avaliação inicial dos JDC. Com isto, mesmo sem a informação fidedigna, recorri ao documento do Planeamento Anual no qual descrevi quais as matérias prioritárias, destacando os alunos com mais facilidade e aqueles que se encontravam menos aptos em cada uma delas. Partindo desta informação, estabeleci os grupos de níveis para os desportos de invasão – Futebol, Basquetebol e Andebol – e grupos de nível para o Voleibol. Para completar esta informação recorri também aos planos de aula e às autoscopias para

poder reavivar a minha memória e poder conseguir retirar o maior número de ilações relativas ao nível geral de performance da turma.

Seguindo a mesma ideologia nos JDC, muita informação referente à avaliação de diagnóstico da aptidão física perdeu-se com os restantes dados. Optei por utilizar a comparação com os valores gerais obtidos nos mesmos testes realizados por outras turma de 7º ano, pretendendo tirar o maior numero de ilações referentes ao trabalho realizado.

Importa referir que o PAT apresentou um nível inferior de planeamento, aos Planos de Etapa, sendo que a informação nele contida foi sendo aferida e, quando necessário, alterada de Etapa para Etapa, acontecendo o mesmo em relação às unidades de ensino. Considero que tal facto foi eficaz e produtivo, uma vez que a avaliação formativa foi operacionalizada de forma sustentada.

Ainda sobre a coerência e unidade revelada no planeamento, devo referir que foi necessário cumprir o princípio indispensável de elaborar todo e qualquer documento considerando-o de nível superior, ou seja, elaborar os planos de aula em função dos planos de unidade, os de unidade em função dos de etapa e, por fim, os de etapa em função do PAT.

- ***Plano de Etapa***

Para Rosado (2003), o modelo de aprendizagem por etapas caracteriza-se pela existência de um período de avaliação sobre todas as matérias, introdução, aprendizagem, desenvolvimento das aprendizagens e conclusão. Na continuidade desta lógica de organização das aprendizagens, o Núcleo de Estágio decidiu que, tal como se tem vindo a realizar, o ano seria organizado em quatro etapas: Avaliação Inicial, Aprendizagem e Desenvolvimento, Desenvolvimento e Aplicação, Consolidação e Revisão. O mesmo autor considera que a distribuição das aprendizagens, ao longo do tempo, facilita a aquisição e a retenção, permitindo também retirar o máximo rendimento dos recursos materiais, espaciais e temporais. Assim, realizou-se o planeamento tendo, também, em conta as interrupções e férias letivas, reconhecendo um efeito de reversibilidade das aprendizagens durante estes períodos.

A estruturação dos Planos de Etapa (Anexo I) constituiu-se, também, como um momento oportuno para se fazer os balanços das aprendizagens dos alunos bem como das decisões metodológicas tomadas. Neste nível de planeamento foram também redefinidas as matérias prioritárias, processo que tem como consequência o reajustamento da periodização anual realizada no início do ano letivo.

Na etapa de avaliação inicial, o objetivo era realizar uma recolha de informações sobre o nível em que os alunos se encontravam nas diferentes matérias de ensino. Realizei o planeamento do período da avaliação inicial, tendo por base as valências dos espaços disponíveis, o PCEF, o Roulement, assim como os recursos materiais da escola e as características da turma. Respeitei as diretrizes do protocolo de avaliação inicial do grupo de Educação Física da escola e fui ao encontro dos objetivos estabelecidos para esta etapa de avaliação inicial. A meu ver, o correto planeamento demonstrado foi suficiente para possibilitar uma boa avaliação inicial nas três áreas de extensão, o que permitiu sustentar o planeamento anual.

O Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) é um documento que já se encontra estipulado pelo Grupo de Educação Física (GEF) no Plano Curricular de Educação Física (PCEF), em que estão presentes fichas de registo que operacionalizam este processo. Contudo verificou-se a necessidade de se adaptar estes material de suporte, de modo a torná-los mais operacionais. Ainda nesta questão das fichas de registo, foi fundamental a aferição dos critérios entre o grupo de estágio com o objetivo de homogeneizar o registo das diversas habilidades. Considero de extrema relevância a implementação desta política, não só no núcleo de estágio mas também, em todos os grupos de Educação Física nas escolas, cumprindo os objetivos do PNEF.

A segunda etapa, designada de Aprendizagem e Desenvolvimento, é caracterizada por um período de desenvolvimento de novas aprendizagens na tentativa de homogeneizar o nível dos alunos, recuperando os de nível inferior. Desta forma privilegiou-se a consecução dos objetivos de base que permitiam evoluir nas etapas seguintes. Ao nível das decisões tomadas, nesta etapa, o trabalho realizado foi desenvolvido essencialmente através de grupos heterogéneos, da utilização do estilo de ensino recíproco e de uma abordagem eclética das matérias, respeitando a priorização definida.

Para este processo de planeamento, é fundamental considerar a etapa anterior, refletindo sobre as decisões e estratégias implementadas, no sentido de perceber o que deve ser modificado e o que deve ser mantido.

O plano de terceira etapa, designada de Etapa de Desenvolvimento e Consolidação, projetar este ciclo de ensino-aprendizagem, tendo por base o balanço e avaliação daquilo que foi realizado nas etapas anteriores, realizando o reajustamento de prioridades e objetivos de formação dos alunos da turma do 7.º ano da Escola Secundária Fernando Namora.

Realço, desta forma, a importância de cada balanço realizado no início de cada plano de etapa, respetivo à etapa anterior. Neste etapa consegui rentabilizar a informação recolhida conseguindo realizar um balanço quantitativo e qualitativo das aprendizagens dos alunos até ao momento. Para além disso, foi ainda sistematizada a forma de abordagem a cada uma das matérias, retirando elações das principais implicações que tinham refletido nos alunos.

Exemplo:

" A partir dos resultados apresentados, considero que dentro dos JDC, o Basquetebol é a matéria em que os alunos demonstram maior número de skills motoras o que se reflete no seu aproveitamento. É de salientar ainda, que existe uma maior aproximação destes alunos, e da respetiva comunidade envolvente, por esta modalidade em específico."

" Para a Dança houve uma grande evolução desde a primeira aula de AI para as restantes. E essa evolução, deveu-se principalmente, à melhoria da minha atuação enquanto lecionador, o que teve influencia direta na melhoria do desempenho dos alunos, sobretudo por ser uma matéria lecionada essencialmente com o estilo por comando. Importa ainda referir o recurso a alunos mais aptos como agentes de ensino, como é o caso da X e da Y, que me permiti-o sair da posição de comando e avaliar o nível da turma."

Estando inserido num processo de formação e indução profissional, faz todo o sentido que este documento vá para além da análise das aprendizagens dos alunos. Foi assim, meu objetivo, apresentar as decisões metodológicas e estratégias de atuação que foram implementadas perspetivando a sua reaplicação nesta terceira etapa.

Surgiu, também, a diferenciação dos objetivos a atingir pelos alunos e concretizada através da formação de grupos homogéneos, ou seja, grupos constituídos por alunos que partilhavam os mesmos objetivos. A possível falta de experiência no período de avaliação inicial e respetiva debilidade na capacidade de prognóstico implicaram, a necessidade de reajustar alguns níveis dos alunos, uma vez que o seu ritmo de aprendizagem não correspondeu ao esperado.

Por fim, a quarta etapa, designada no Plano Anual de Turma como Etapa de Consolidação e Revisão, visa a consolidação das aprendizagens, direcionando a atenção para o período de avaliação final.

Neste documento, o balanço que recai sobre a etapa anterior, conseguiu ser mais completo, comparando, assim, o registo do desempenho dos alunos também com as etapas anteriores. Isto transmitiu a ideia de evolução da turma durante os dois primeiros

períodos, sendo possível efetuar um prognóstico com mais certeza das necessidades a implementar para o último período.

Por fim, sendo esta etapa muito direcionada para a avaliação, realizei, de forma meticulosa, o planeamento da mesma, discriminando as minhas opções respetivas ao quando, onde, o quê, quem e como avaliar. Atendendo aos diferentes níveis dos alunos, e de modo a poder diferenciar a avaliação, existe a necessidade de que a observação seja concentrada em diferentes aspetos do desempenho para diferentes níveis. Por forma a facilitar esta diferenciação, além das componentes a observar, também as situações de aprendizagem foram diferenciadas consoante o nível dos alunos.

Para facilitar a avaliação, privilegiei a formação de grupos com níveis homogêneos, de modo a que o desempenho dos alunos fosse semelhante, podendo, assim, as situações ser o mais adequadas possível à realidade.

- ***Plano de Unidade de Ensino***

As Unidades de Ensino (UE), (Anexo II) definem-se como a aula ou um conjunto de aulas agrupadas sobre critérios pedagógicos semelhantes (Rosado, 2003). Neste sentido, o planeamento das UE deverá contemplar um conjunto de decisões que potenciem as aprendizagens dos alunos a partir da aplicação de um mesmo estímulo e/ou suas variantes num determinado período de tempo.

Nos documentos de unidade de ensino, defini os objetivos a serem trabalhados em cada uma das matérias a serem abordadas nesse conjunto de aulas, bem como as situações de aprendizagem a serem realizadas para atingir esses mesmos objetivos. Os documentos passaram a incluir anexos de fichas de aula, facilitadoras do ensino (como imagens) e diferenciadoras do ensino também (como a definição de diferentes sequências gímnicas para diferentes grupos de alunos). Todos os temas e conteúdos que abordei, fizeram parte da constituição destes documentos bem como as estratégias de avaliação formativa e sumativa.

Referi nesses mesmos documentos como seria a organização das aulas, assim como as minhas estratégias de ensino para as mesmas. Estas foram elaboradas antes do início da unidade de ensino, sendo sempre antes realizado um balanço da unidade de ensino anterior, de modo a contribuir para uma maior adequação às necessidades e dificuldades sentidas pelos alunos e professor na unidade de ensino anterior. Procurei que as aulas incluídas em cada unidade de ensino tivessem em comum os objetivos e

a sua organização assim como uma continuidade e progressão do processo de ensino-aprendizagem formando uma unidade coerente. Sendo que os aspetos de continuidade e de progressão que me causavam algum receio, decidi ser muito claro nas opções que tomei relativamente ao planeamento da calendarização. Como se pode comprovar no seguinte excerto de diferentes autoscopias:

A presente calendarização foi organizada com o intuito de cumprir os pressupostos de uma Unidade de Ensino. Assim, e de acordo com a necessária continuidade e concomitância de objetivos ao longo deste período de duas semanas, com exceção da patinagem e do badminton, que só surgem em uma das aulas, a opção foi agrupar as matérias em conjuntos de duas aulas. Também o futebol foi uma exceção uma vez que esta matéria surge em três das quatro aulas.

As matérias não serão lecionadas necessariamente em aulas contínuas, procurando-se aproveitar as características semelhantes dos espaços para proporcionar uma elevada multiplicidade de estímulos. Assim o atletismo (barreiras) e o futebol estarão presentes em ambas as semanas. Esta opção justifica-se com a pouca oportunidade de prática das barreiras e com a necessidade de melhorar o nível técnico dos alunos nesta mesma matéria e com o facto de o futebol ser a matéria prioritária para a turma. De modo a potenciar as aprendizagens dos alunos aumentar-se-á o tempo de aprendizagem através de um maior contacto com esta modalidade.

Assim, em todas as aulas serão trabalhadas, pelo menos, três matérias procurando-se manter a intensidade das mesmas e variar os estímulos e condições de aprendizagem.

Pelo facto de se pretender que dentro de cada semana haja também uma continuidade e similaridade de objetivos foram de um modo geral, agrupados os desportos de invasão na mesma semana e desportos que requerem/mobilizam competências de deslocamento e antecipação de trajetórias aéreas de um objeto. Deste modo, pretende-se que possa ser potenciado o transfere de competências entre as modalidades de modo a promover melhores aprendizagens nos alunos.

Uma vez que o badminton e o voleibol, no nível em que os alunos se encontram atualmente, proporcionam uma carga interna reduzida, optou-se ainda por agrupar estas matérias com outras que potenciem níveis mais elevados de carga interna.

De referir o facto de a aptidão física estar presente em todas as aulas devido à longa paragem a que os alunos estiveram sujeitos durante a interrupção letiva. Assim, a reposição dos níveis de aptidão física dos alunos são uma preocupação para esta Unidade de Ensino.”

Comecei por definir objetivos abrangentes, mas com o apoio das reuniões do grupo de estágio, tornou-se necessário especificá-los de forma a tornar real a nossa atuação. Potencializei o meu planeamento ao diferenciar os métodos de organização preferencialmente utilizados como é o caso das estações. Ou seja, também consegui retirar mais valias com a utilização de aulas monotemáticas com diferentes abordagens de organização.

Em termos operacionais, a junção do planeamento de duas semanas de trabalho num único documento serviu para antecipar problemas e salvaguardar o desenvolvimento harmonioso das aprendizagens. Apesar da semelhança entre os documentos, um era incapaz de substituir o outro porque existem sempre informações que deverão constar em cada plano.

Relativamente aos exercícios propostos, foi notória a evolução na diferenciação de objetivos dos alunos. Houve uma forte aposta na fragmentação dos elementos, principalmente nas modalidades individuais, retirando elações das áreas mais críticas que devia direccionar a minha intervenção. Evoluí para a realização de exercícios diferentes e na utilização mais frequente de exercícios contextualizados que se desenvolvem em situação de jogo, quer nos grupos mais evoluídos quer nos restantes.

As características da minha turma tiveram uma influência direta neste ponto. Por se tratar de uma turma que facilmente se desmotiva ao ser apresentada alguma tarefa que envolva varias repetições, independentemente da modalidade, este aspeto teve de ser tido em conta no planeamento das aulas. Desta forma, apesar de as UE's serem um conjunto de aulas com organização e objetivos idênticos, dever-se-á tentar criar sempre situações novas de aprendizagem. Ultrapassei estas dificuldades através da diversificação dos exercícios e variando a organização da aula (estações, circuitos ou massiva) sem deturpar as matérias e os seus objetivos para a UE.

- ***Plano de aula***

Segundo Bento (1998), apesar das vantagens apresentadas acerca do planeamento de nível macro, muitos professores só concebem a ideia e a necessidade de planeamento e preparação do ensino unicamente em relação com a aula.

Considero que o plano de aula (Anexo IV) assume uma real importância no processo de planeamento por ser o terminar de um conjunto de documentos e por ser aquele que mais se aproxima da realidade, embora não o consiga destacar os outros níveis de planeamento. As principais características destes planos é serem muito operacionais e direcionados à atividade, devendo ser de fácil compreensão de forma a que qualquer profissional, da área, possa pegar nele e replica-lo.

Apesar de iniciar a direccionalidade do meu foco às questões organizativas com o objetivo de criar rotinas nos alunos, socorria-me deste documento de suporte para rever estratégias previamente elaboradas direcionadas à condução da aula.

Houve uma melhoria na conceção dos planos de aula. Nestes documentos, foram apresentados, primariamente, o que era pretendido para cada uma das matérias, as diferentes progressões de desenvolvimento dos mesmos, demonstrando alguma falta de consistência na exaltação dos erros mais comuns para cada gesto técnico e dos *feedbacks* que podiam ser dados para esses erros, refletindo também a pertinência de inclusão de variante de facilidade de dificuldade.

Outras adaptações aplicadas ao plano de aula foram a redução de frases “clichés” e de conteúdos muito académicos, para um plano mais simples e objetivo para a lecionação de cada matéria e o aumento da continuidade dos exercícios e as suas progressões de aula para aula, passando, assim, a elaborar planos de aula semanais. Este processo facilitou-me bastante na lecionação das aulas, tirando muitas vantagens deste método como a redução dos tempos de transição e o aumento do tempo útil de aprendizagem dos alunos, pela maior familiarização destes com os exercícios.

A evolução do plano de aula não significou maior utilização do mesmo. Pelo contrário, a existência de uma preparação prévia da minha parte sobre os conteúdos abordados na aula e alguma experiência conseguida neste curto espaço de tempo permitiram-me desvincular rapidamente deste documento.

O plano de aula revelou-se uma grande ajuda, principalmente, nas matérias onde não tinha tanto conhecimento como, por exemplo, no basquetebol ou no badminton, onde a identificação prévia de *feedbacks* associados aos erros mais comuns foram uma grande ajuda na minha intervenção sobre as tarefas e as ações dos alunos.

Outro aspeto que influenciou a minha intervenção neste ponto foram as reflexões realizadas dentro do grupo de estágio, bem como as autoscopias. Estas acompanharam todo o meu processo de estágio e fui capaz, com elas, de discriminar a minha linha de pensamento discriminando os aspetos positivos e negativos da minha intervenção, refletindo também na relação entre a aceitação dos exercícios e

formas de organização por parte dos alunos. Desta forma, conseguia corrigir na aula seguinte os aspetos menos bem conseguidos como demonstra os exemplos explicitos em diferentes autoscopias:

Partimos de imediato para o aquecimento onde o objetivo era a promoção do contato físico. Apesar da simplicidade dos exercícios, foram notórias as dificuldades que os alunos sentiram quando se deparavam com o que tinham que fazer. Partindo deste pressuposto, terei que investir mais em pequenos momentos da aula nestes tipos de exercícios, com o objetivo de facilitar a abordagem à minha matéria alternativa, Desportos de Combate

Devo ter atenção no teste da velocidade aos seguintes aspectos que não podem ser esquecidos: introdução de voz de partida; tirar o tempo no fim da linha; fornecer um conjunto de informação capaz de aumentar o sucesso na realização do teste, por exemplo, não travar antes da meta.

No que diz respeito ao material auxiliar (quadro branco), penso ter feito uma má preparação prévia deste instrumento uma vez que só preenchi os grupos já durante a aula, não identifiquei graficamente onde iriam estar as estações e também não coloquei conhecimentos que tenho por norma escrever

Na aula de noventa minutos, corriji estes pontos e notei logo diferença, não só na organização dos alunos, mas principalmente no meu a vontade na aula

Em jeito de conclusão, realço como a minha principal valia a minha capacidade em adaptar o planeamento a imprevistos de última hora (e.g. condições climatéricas, ausência de um número elevado de alunos, falta de material para alguma matéria, etc.). Considero que é muito importante prever alguns constrangimentos, elaborando, assim, um plano ou estratégia alternativa, mas a necessidade de intervir no momento revelou-se mais usual do que seria esperado e tais constrangimentos nunca impediram o bom desenvolvimento da aula.

- **Articulação entre os níveis de planeamento**

Todas as decisões de carácter geral encontram-se definidas no Plano Anual de Turma, pelo que, à medida que os documentos se particularizam a um determinado período, especificam-se as decisões inerentes ao mesmo. Assim, a coerência entre os diferentes níveis de planeamento foi sempre bem conseguida porque respeitei a hierarquia dos documentos e salvaguardei sempre as decisões tomadas anteriormente

para sustentar a evolução do trabalho da turma. Para Bento (1998), apesar das particularidades dos níveis e da diversidade dos documentos de planeamento, a relação entre eles deve ser evidente.

Com base nos diagnósticos da avaliação inicial e da avaliação formativa, foi possível identificar casos críticos, redefinir prioridades de ensino e estabelecer orientações para os níveis planeamento seguintes.

Ao contrário do documento do PAT, que não sofreu alterações associadas as avaliações contínuas realizadas pelo professor, os PE, as UE e os PA foram sempre mais flexíveis estando, assim, sujeitas a reajustes, tendo sempre em vista a otimização do processo ensino-aprendizagem.

Considero que a minha atuação no planeamento foi positiva, pois consegui garantir unidade e coerência entre os documentos do planeamento, estando essa unidade refletida na lógica sequencial entre as aulas. Esta coerência é necessária tendo em consideração “a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Carvalho, Comédias, Jacinto e Mira, 2001), sendo que se essa coerência não existisse, não seria possível garantir progressividade de objetivos a atingir de etapa em etapa, bem como efetuar os ajustes necessários de uma etapa para a outra.

Realço que a avaliação formativa se cruza, de uma forma muito próxima com os documentos de planeamento, uma vez que só com o recurso à avaliação formativa o professor será capaz de compreender que as necessidades dos alunos se vão alterando, resultando que as “etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor” (Carvalho et al., 2001). A seleção de objetivos intermédios foi outra das minhas prioridades neste ano letivo, no entanto, tive alguma dificuldades para garantir efetividade a esta intenção. Tal como afirma Carvalho et al., (2001), “o critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas é o aperfeiçoamento efetivo dos alunos. Trata-se de formular as prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa”.

Por fim, diferenciando o plano de aula com o plano de UE, penso que na UE devem estar discriminadas todas as componentes críticas e critérios de êxito de uma determinada ação técnica. No plano de aula, deve estar apenas selecionado aquilo a que quero dar mais atenção para determinado grupo de alunos, tornando o processo mais simples e operacional.

Apesar de a elaboração da unidade de ensino, mantive sempre a elaboração do plano de aula de modo a definir, como é pretendido, de forma ainda mais operacional e aprofundada os objetivos para cada aula e para cada grupo de alunos, definindo bem as estratégias a utilizar em aula.

3.1.3. Avaliação

A avaliação é um processo de recolha e interpretação de informações que permite tomar decisões. Há três tipos de informações diferentes e com propósitos distintos: em primeiro lugar, as informações recolhidas no início do ano e que permitem projetar todo o processo de ensino-aprendizagem que decorrerá ao longo do ano; em segundo lugar, as informações recolhidas durante o processo permitindo apreciar aquilo que realmente os alunos estão a aprender; e por último, pela necessidade de atribuir uma classificação em função da consecução dos objetivos (Carvalho,1994).

Neste sentido, a avaliação em Educação Física contempla duas dimensões distintas: a avaliação formativa e avaliação sumativa, pressupondo a inclusão da avaliação inicial na avaliação formativa. As avaliações têm por base o PCEF, tal como a construção dos diversos instrumentos de avaliação como é o caso das fichas de registo. No PCEF, estão também descritos os critérios de avaliação, onde discriminando as ponderações para cada uma das áreas de extensão da Educação Física. Naturalmente, foram realizados alguns ajustes em algumas situações preconizadas por este de acordo com as características da turma e o espaço onde foi efetuada a avaliação.

A coerência entre as informações recolhidas nos vários momentos através dos diversos instrumentos utilizados faz com que a classificação final do aluno tenha uma maior consistência. Porém, de acordo com Carvalho (1994), qualquer que seja o objetivo da avaliação e as decisões daí decorrentes o professor confronta-se com um problema: recolher com o rigor (pedagógico) e a objetividade possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas.

Como já foi referido anteriormente, a avaliação, nomeadamente a **avaliação formativa**, cruza-se de uma forma muito direta com o planeamento, na medida em que é através dela que o professor retira alguns dos dados necessários à elaboração dos documentos de planeamento. Nesse sentido, a avaliação formativa deverá ser um dos “alvos” principais do professor, não só porque lhe permite ter uma base factual sobre a qual tomar decisões, mas também porque a avaliação formativa possibilita que

os alunos tomem conhecimento do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens ao longo do ano letivo.

Segundo Onofre (1996), a avaliação é o suporte de um processo de ensino-aprendizagem estruturado, ou seja, é através da avaliação que conseguimos aferir se o processo está ou não de acordo com aquilo que era expectável que estivesse a acontecer, sendo que, segundo o mesmo autor, permite ao professor decidir sobre as condições que ajudem os alunos a superar as dificuldades que vão manifestando ao longo do ano letivo. Considero ter conseguido efetuar os ajustamentos no planeamento, em virtude dos dados recolhidos através da avaliação formativa.

Desta forma procurei implementar, logo deste o primeiro período, medidas com algum interesse pedagógico relativo a operacionalização da avaliação formativa. Produzi um ficha de avaliação formativa (Anexo V), contendo informação útil para os alunos (e encarregados de educação) acerca da sua prestação nas matérias e áreas de extensão da disciplina. Os métodos empregues atenderam a uma perspetiva pedagógica e didática para que facilmente fossem percebidos pelos alunos (gráficos e diagramas de fácil análise e perceção). Esta estratégia revelou-se tão positiva que mantivemos a estratégia nos três períodos, respeitando a devida articulação com os diversos níveis de planeamento.

Este aspeto é muito importante, uma vez que a avaliação formativa, segundo Onofre (1996), deverá ser utilizada de forma a proporcionar uma informação contínua sobre o processo, sendo fulcral para possibilitar, aos diversos intervenientes, a consulta da informação recolhida e como tal, capazes de discutir com o professor essa mesma informação.

Ainda sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, considero que, associado à baixa experiência que o grupo de estágio tinha, a estratégia aplicada na **avaliação inicial**, que se caracteriza por ser uma recolha sistemática de informação, para a qual se possa formular um juízo de valor, que facilite a tomada de decisões para o professor (Peralta, 2002), foi conseguida com total sucesso, pois tratou-se de um trabalho cooperativo muito eficaz que garantiu uma acuidade inabitual para a primeira fase deste processo formativo. Outra mais valia deste processo foi o feedback que recebemos em não direcionar o foco excessivamente na avaliação de cada aluno, uma vez que na 2ª etapa teria tempo, para confirmar, alterar ou completar informações provindas do período de avaliação inicial.

Desta forma a avaliação diagnóstica foi realizada no tempo e *roulement* previsto na decisão do grupo disciplinar (uma semana por espaço/instalação num total de quatro

semanas). Foi simultaneamente promovida a elevação da condição física e preparação para os testes diagnósticos desta área de extensão.

Algumas das estratégias implementadas para auxiliar no procedimento de avaliação inicial foram a preocupação em focar-me nas matérias consideradas prioritárias para o GEF nesta escola, nas matérias que tivesse mais dificuldades enquanto professor e em identificar alunos com maiores dificuldades ou que se destacassem pelo seu maior nível de desempenho (possíveis agentes de ensino). Além disso, com base numa percepção subjetiva e num hipotético transfere entre algumas matérias (e.g. jogos desportivos coletivos), procedeu-se à formação de grupos, que facilitou e tornou mais eficiente a recolha de dados.

Além do objetivo da avaliação e do diagnóstico das capacidades da turma nas diversas matérias nucleares e no período de tempo disponível para o efeito, articulou-se este objetivo com a implementação de rotinas organizativas nos diferentes espaços, o que permitiu a coesão do grupo turma e o bom clima com o professor e com a disciplina a par da minha afirmação enquanto líder do grupo.

Contudo, como ponto menos positivo nesta avaliação inicial, penso que houve alguma sobrevalorização das capacidades dos alunos em algumas matérias que fui ao longo do ano corrigindo, refletindo isso no planeamento e avaliações seguintes.

Considero que evoluí, face ao início do ano letivo, nas limitações ao nível da minha capacidade de observação, principalmente ao nível das matérias coletivas. Isso espelhou-se na melhoria da capacidade de recolher dados, o que contribuiu para promover uma diferenciação de ensino cada vez mais eficaz e adequado às capacidades de cada aluno. O planeamento da terceira e quarta etapas de ensino e aprendizagem refletem isso mesmo, dado que os momentos de avaliação das matérias revelaram maior maturidade, estando claramente definidas todas as variáveis subjacentes a este ponto.

A transmissão de informação aos alunos foi sendo aprimorada ao longo do ano letivo, pois fui sentindo maior segurança. Procurei, sempre que possível, associar a informação vinculada aos objetivos referentes a cada nível de especificação. Como tal, tentei que os alunos percebessem e interiorizassem os níveis introdutório, elementar e avançado de forma a promover um maior envolvimento nas suas aprendizagens.

O processo de **avaliação sumativa** seguiu os critérios estipulados pelo GEF para as três áreas assim como para as atitudes. Apesar das estratégias para facilitar a interiorização dos critérios de avaliação da disciplina, estes não deixaram de suscitar algumas dificuldades de compreensão, dificultando o processo de autoavaliação, nos

dois primeiros períodos. No último período, toda a turma entendeu a forma de construção da sua classificação na disciplina de Educação Física, realizando, assim, uma autoavaliação válida e coerente.

Penso que o conjunto de estratégias desenvolvidas durante o ano letivo no âmbito da avaliação, associado à constante preocupação em transmitir, refletir e exigir dos alunos as normas e os comportamentos esperados de alunos de um 7.º ano de escolaridade, foram, em grande parte, eficazes. Procurei sempre articular as metas e os objetivos da ESFN com o planeamento anual da turma, à medida que fui aferindo os seus documentos internos.

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem no sentido de avaliar resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. À medida que ia decorrendo o ano, ia aumentando um conjunto de informações bastante extenso sobre cada aluno que me sustentou a totalidade das classificações atribuídas. Desta forma, é inegável o sentimento de maior segurança na atribuição das classificações finais, no segundo e terceiro períodos.

Em relação às atitudes, como estas eram avaliadas por percentagem independente das três áreas de extensão, contrariando o PNEF, a estratégia utilizada para este processo de avaliação foi a implementação de um método sistemático de recolha de dados relativos às atitudes dos alunos, a partir de uma ficha de registo dos atrasos, assiduidade, pontualidade, comportamento e prestação na lecionação de um aquecimento. Esta informação era transmitida aos alunos, aula a aula, logo no início, para reforçar a pontualidade ou no fim para reforçar a atitude e comportamento durante a aula.

Ao nível da condição física, a realização dos testes previstos no PCEF revelou-se bastante eficaz e bem conseguida na avaliação das várias capacidades. Naturalmente, após a avaliação inicial, houve uma capacidade maior de aplicar os testes de condição física devido a um maior conhecimento dos mesmos. Deste modo, foi aplicado o Protocolo de Avaliação da Condição Física, em que estão previstos os testes do Fitnessgram: Força Média (abdominais), Força Superior (extensões de braços), Resistência (vaivém), Flexibilidade (senta e alcança) e Velocidade (quarenta metros). Foi ainda realizado o teste de coordenação que consiste em realizar o maior número de “saltos à corda” durante um minuto.

A área dos conhecimentos foi avaliada através de um teste escrito nos dois primeiros períodos e através de um trabalho escrito, de grupo, no último período. No caso das

matérias, a avaliação desta área visa completar o processo de registo feito na avaliação formativa e atribuir um nível de desempenho a cada matéria (Introdução, Elementar e Avançado). Para efeitos de cálculo da classificação final, e sabendo que não está previsto no PNEF, são ainda consideradas “partes de nível” e a todos é atribuída uma pontuação.

Foi, então, utilizada uma tabela de Excel fornecida pelo GEF, onde estão identificados e diferenciados os parâmetros relativos às três áreas de avaliação. A utilização deste instrumento (folha de Excel com as fórmulas) foi bastante fácil e permitiu, de forma rápida e eficaz, o registo do desempenho dos alunos, tendo em conta os critérios estabelecidos no PCEF.

Em jeito de conclusão, realço ainda outras incongruências entre o PCEF e o PNEF uma vez que, no PCEF desta escola são atribuídas ponderações a cada uma das áreas havendo, quanto a mim, uma sobrevalorização das áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos. Ao atribuírem uma ponderação final de 20% na Aptidão Física e 15 % na área dos Conhecimentos, não vão ao encontro do que sugere o PNEF, que indica que a referência para o sucesso é o aluno encontrar-se na Zona Saudável de Aptidão Física e na área dos Conhecimentos o aluno deve evidenciar Conhecimentos relativos ao programa dos objetivos do 3º ciclo. Por sua vez, nas atividades Físicas foi feita, também, uma alteração que não vai ao encontro do que recomenda o PNEF, sendo atribuída uma ponderação (20%) à “cooperação com os companheiros”, objetivo que está estipulado como parte integrante do nível Introdutório em todas as matérias, como já tinha sido referenciado anteriormente.

É interessante denotar a preocupação da escola em adaptar-se às condições diferenciadas de trabalho, através de uma gestão local, com o objetivo de proporcionar o sucesso nos alunos. Contudo, considero, que se houver uma grande diversidade do currículo dos alunos, causa um maior afastamento no seu desenvolvimento. Apesar de não ser possível, nem desejável, garantir um currículo igual para todos os alunos, é, todavia, desejável que se procure determinar um patamar no qual se possam inserir todos os alunos que demonstrem possuir as competências essenciais promovidas por esta área disciplinar, tal como recomenda o PNEF.

3.1.4. Condução

O processo de condução constitui uma boa parte da alteração comportamental que pretendemos imprimir nos alunos. É através deste processo que surge a interação do professor com os alunos, que se preconiza, sobretudo, durante a aula.

A condução do ensino é o fator mais preocupante na formação de um professor estagiário, mas, apesar dos vastos conhecimentos que precisamos de adquirir nesta área a experiência que tinha de outras situações, permitiu-me ultrapassar as dificuldades com maior facilidade, o que me leva a considerá-la como uma das sub-áreas que mais valorizaram o meu processo de formação.

Segundo o PNEF, reconhece-se ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas para que os efeitos na atividade do aluno correspondam aos objetivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim. Deste modo, proponho-me refletir sobre a minha prestação como professor, utilizando a sistematização proposta por Siedentop (1988), adaptando-a à sistematização utilizada pelo Guia de Estágio (2014/2015), sugerindo que a condução possa ser organizada do seguinte modo: estruturas organizativas e procedimentos de gestão da aula; estilos de ensino; instrução; acompanhamento ativo da aprendizagem dos alunos; processos de observação; disciplina; clima e gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem. Será também realizada, uma abordagem à Semana a Tempo Inteiro relacionando-a com a Observação.

Em jeito de síntese e apesar de algumas dificuldades e obstáculos com que me fui deparando, penso que consegui orientar o trabalho da turma e atingir grande parte dos níveis esperados. No término desta experiência de ensino possuo agora uma maior capacidade para selecionar e gerir as formas de organização da aula, a gestão do espaço e dos materiais a utilizar, o tipo de instrução à turma ou a determinados alunos, o tipo de feedback a utilizar e o meu comportamento e atitude como professor face às ocorrências na aula. Estes fatores são essenciais para promover um processo de ensino-aprendizagem adequado e ajustado à transmissão dos conteúdos programáticos.

- ***Organização, Gestão e Estilos de Ensino***

A primeira etapa é particularmente marcada pelo conhecimento das formas de trabalho do professor e da turma, o que torna pertinente a criação de um conjunto de rotinas organizativas com o intuito de potenciar o tempo útil da aula. Segundo Onofre (1995), todas as medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da gestão do tempo, dos espaços, materiais e dos alunos da turma durante a aula fazem parte da organização da mesma. Assim, esta etapa caracteriza-se pela adoção de estratégias semelhantes de aula para aula, o que leva à criação de rotinas de trabalho com o

objetivo de potencializar processos de autonomia libertando o professor para eventuais tarefas organizativas da aula e responsabilizando os alunos por determinadas tarefas, como por exemplo o aquecimento e o trabalho de flexibilidade. Se numa primeira fase consegui várias situações em que colocava um aluno em pré-autonomia (o aluno realiza o pedido do professor apenas com algumas dicas por parte do mesmo), concluí o ano a conseguir que o aluno realize de forma autónoma a tarefa pedida.

Foram desenvolvidos aspetos de menor dimensão mas também importantes para a gestão da aula e promoção de autonomia, como por exemplo a utilização de material didático (quadro branco) A utilização do quadro revelou-se importante por permitir uma maior autonomia dos alunos durante a organização e gestão da aula. Utilizei-o para colocar não só a formação dos grupos, mas também a disposição dos mesmos no espaço de aula, os exercícios a realizar em cada estação e o sentido das rotações entre estações.

Importante salientar que esta turma não possuía qualquer herança de rotinas vindas de outros estagiários, portanto a implementação de medidas capazes de assegurar o bom desenvolvimento da aula, com a criação de rotinas para potenciar a autonomia, foi a primeira barreira a ultrapassar no processo de estágio.

Dado que as questões de organização e gestão de aula deixaram de ser uma preocupação, desde o início do ano letivo, procurei centrar-me na qualidade da aprendizagem dos alunos, tendo para isso, decidido introduzir, numa primeira fase, algumas variantes de facilidade para os alunos que revelam maiores dificuldades. Para os mais aptos promovi a introdução de variantes de dificuldade, nomeadamente na ginástica, uma vez que alguns alunos revelaram desempenhos muito positivos, pelo que senti a necessidade que necessitavam de lhes dar um estímulo/desafio para se manterem empenhados na atividade.

Apesar de ser uma turma que sempre recebeu bem os diferentes exercícios propostos e de um modo geral, gosta da disciplina, muitas vezes os alunos não aproveitavam o tempo das estações para repetirem o exercício e entram em comportamentos fora da tarefa necessitando da minha supervisão para que o exercício se desenrolasse naturalmente. Isso demonstra alguma falta de autonomia, mas também pode ser associado à falta de motivação por parte dos discentes. Para tentar aumentar o nível de empenho, passei a colocar em cada estação, metas/objetivos específicos, por aula, de acordo com as capacidades e níveis de aprendizagem dos alunos.

Gostaria ainda de mencionar a minha preocupação em encontrar a melhor forma de organização e de gestão dos momentos em que foi desenvolvido o treino das capacidades físicas. Concluí que, para assegurar a correta execução da técnica bem

como o cumprimento das repetições solicitadas, necessitava de realizar o trabalho de força, com recuso ao peso do corpo (exercícios calisténicos), de forma massiva. Este trabalho era, frequentemente, acompanhado por um segundo exercício em estações em que os alunos trabalhavam a coordenação, propriocetividade e também exercícios de força mas dinâmicos

No entanto é de salientar o facto de a flexibilidade ser a característica física que mais rapidamente se "destreina", quando não existe um treino regular e constante. Esta questão levou-me a refletir sobre a necessidade de executar um trabalho mais sistemático desta capacidade devendo esta de estar presente em todas as aulas. Considero que criei uma estratégia adequada para o treino desta capacidade física, com a turma, implementando uma sequência de alongamentos de fácil e rápida memorização que os alunos realizavam em plena autonomia, respeitando inclusive o tempo ideal de contagem. A mesma autonomia também foi ganha na condução do aquecimento, sendo ambas as situações alvo de avaliação.

Apesar de deste o início do ano letivo, ter começado a diferenciar o ensino, só me apercebi da importância da verdadeira diferenciação após começar a planificar as aulas. Considero que as melhorias ao nível da diferenciação ocorreram a par de uma melhor ou mais consciente escolha dos estilos de ensino e procedimentos de gestão da aula que fui desenvolvendo ao longo desta segunda etapa formativa. Isto levou a que as aulas fossem melhor rentabilizadas e que os alunos dispusessem de maior tempo de prática, aumentando, deste modo, a motivação para a prática e evitado, em simultâneo, acumulação de tempos "perdidos" em transições.

O excesso de trabalho burocrático característico deste ano de estágio influenciou a evolução do meu desempenho nas aulas. Considero que seria importante e útil a construção de um documento sobre os estilos de ensino de forma a contribuir para a efetividade desta tarefa. Há uma relação direta entre as formas de organização consoante o estilo de ensino utilizado, estilos estes propostos por Muska Mosston e analisados posteriormente por Krug (2009).

Desde o início do ano letivo que tive a tendência para recorrer a estilos de ensino convergentes: comando e tarefa. O primeiro estilo de ensino foi, principalmente, utilizado na abordagem à Dança. Este estilo de ensino permite-me ter um maior controlo, quer do próprio empenho dos alunos nas tarefas quer da própria execução, o que facilita a transmissão frequente de *feedback* prescritivo (principalmente à turma). À medida que a turma foi adquirindo rotinas de trabalho e melhorando os seus níveis de desempenho, o recurso ao estilo de ensino por tarefa foi cada vez mais frequente, pois este, para além de promover uma maior autonomia dos alunos e, conseqüentemente, maior sentido de responsabilidade nas suas aprendizagens,

permite-me estar mais liberto em relação às preocupações com a organização, instrução e comando.

A formação de grupos heterogéneos potenciou o Estilo de Ensino Recíproco, utilizado, com o objetivo de promover a cooperação entre os alunos, sendo-lhes atribuída a responsabilidade de ajudarem o colega, observando-se e corrigindo alternadamente, beneficiando também da ajuda dos meus *feedback* e de uma ficha-critério.

A autoavaliação também foi utilizada em alguns momentos, nomeadamente, no decurso da segunda etapa esta estratégia não se limitou à situação do final dos períodos para efeitos de atribuição de um nível uma vez que procurei também, no decorrer de algumas aulas, promover situações em que o aluno trabalhava de forma a consciencializar-se do seu desempenho em determinada tarefa para, *a posteriori* e com base nos critérios de sucesso fornecido, conseguir analisar o seu desempenho. Assim, e com a utilização da autoavaliação, pretendi que o aluno tomasse consciência de si próprio de modo a conseguir identificar e perceber os sucessos conseguidos e os erros cometidos. Para além destes estilos de ensino, procurei utilizar, ainda, o estilo de ensino recíproco (aquando da lecionação da matéria de Ginástica de Solo e Barreiras) de forma a promover nos alunos o desenvolvimento da capacidade de observação, análise e informação sobre o processo de aprendizagem bem como a promoção da tolerância e das relações de cooperação e interação.

O facto de a turma ser de 7.º ano e de revelar alguma falta de coesão e trabalho de grupo, levou-me a não ter aprofundado a abordagem de estilos de ensino divergentes, visando garantir que os alunos se empenhassem e participassem nas tarefas que seleciono para as aulas, indo ao encontro das minhas características querendo ter um controlo e supervisão da aula. Mesmo assim considerei importante para a minha formação aplicar algum estilo de ensino divergente, apostando na descoberta guiada para abordar a área dos conhecimentos e a modalidade de corrida de estafetas.

Conclui que a diversificação dos estilos utilizados pelo professor pode constituir uma mais-valia para o ajuste consoante a matéria e/ou momento da aula e ainda poderá trazer benefícios ao nível da motivação dos alunos.

O estudo sociométrico permitiu-me ser mais criterioso na elaboração dos grupos de trabalho. Apesar de nem sempre ter sido possível construir grupos de acordo com as preferências dos alunos, foi um ponto que tive sempre em conta. Também procurei ter algum cuidado na formação dos grupos, tentando evitar que elementos perturbadores estivessem no mesmo grupo e incluir elementos que, pela sua atitude participativa e empenhada na aula, pudessem servir como modelos de ensino em grupos onde existiam elementos que tivessem uma apresentação menor participação nas atividades fruto de uma menor capacidade de execução dos exercícios.

A definição de alunos que servissem como agentes de ensino para os restantes colegas (caso da Dança, Basquetebol, Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos) foi possível, uma vez que esses alunos desempenharam muito bem a função de agentes de ensino, apresentando uma excelente atitude e encarando de forma bastante satisfatória o papel que lhes foi atribuído. A qualidade do desempenho destes alunos contribuiu para a evolução e superação de dificuldades dos menos aptos.

Existiu também uma intenção de dar alguma autonomia aos alunos na gestão do material a utilizar em aula. Utilizei o quadro branco para registar o material necessário por estação e definir o responsável pela sua distribuição. Estes momentos foram mais formais, quando estávamos no espaço de ginástica, onde, por questões de segurança, é fundamental proceder-se à montagem e desmontagem do material de forma responsável. A escolha dos grupos responsáveis pela gestão do material aconteceu, porque tive alguns problemas quando solicitava aos alunos, de forma massiva, ajuda para arrumar o material.

- **Instrução**

A instrução corresponde a todas as medidas que contribuem para melhorar a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, ajuda-os durante o tempo em que estão envolvidos nessas atividades e realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram (Onofre, 1995).

Nesta área a minha primeira preocupação foi garantir e definir em todos os espaços um local para dar início e por fim a aula. Refiro-me a um local por espaço, uma vez que roulement implementado pelo Grupo de Educação Física assim o exigia. Deste modo, nestes espaços, preservar o menor ruído possível dispendo os alunos em meia lua virados para o quadro branco.

A minha segunda preocupação foi a consciencialização da necessidade de ajustar o meu vocabulário à faixa etária dos alunos em questão. O facto de ser uma turma do Ensino Básico implica que os alunos não estão aptos para ouvir e aprender grandes preleções. Assim, Onofre (1995) sugere que se encurte a duração do período de instrução, mantendo a clareza na informação. Seguir esta estratégia revelou-se fundamental dado que se tratava de uma turma de Ensino Básico com problemas disciplinares. Aliás, estes problemas eram visíveis sempre que as preleções eram mais longas.

Relativamente à transmissão de informação, considero que, na primeira etapa de formação, a transmissão de informação não decorreu de forma clara e objetiva. Como

tal esforcei-me para ser mais preciso e assertivo na informação a transmitir aos alunos. Considero que a informação sobre os conteúdos e objetivos de aula passou a ser mais concisa e objetiva, levando a que os alunos compreendessem melhor o que pretendia da aula assim como do seu desempenho na mesma. Fui conseguindo evoluir a capacidade em aumentar a duração da transmissão da informação à turma, realizando também referência às aulas anteriores e projetando as aulas seguintes, criando uma ligação entre aulas.

Considero ter feito uma boa gestão dos meios auxiliares de ensino, principalmente o uso do quadro. Em todas as aulas, fui aumentando a informação disposta no quadro e, dessa forma consegui uma verdadeira ajuda na esquematização da informação a transmitir. Este aspeto, além de tornar mais clara a minha instrução, também me garantiu certificar a abordagem de todos os pontos pretendidos. A este respeito, Onofre (1995) explica que os meios auxiliares de ensino funcionam como um complemento à informação verbal, uma vez que possibilita a informação visual. Aliás, este tipo de informação é mais concreto e sincrético do que a informação verbal, o que faz com que, simultaneamente, seja mais eficaz.

A título de exemplo, ao lecionar uma turma nova de 11.º ano na semana a tempo inteiro, penso que consegui implementar um bom ritmo de preleção recorrendo a algumas demonstrações. Mais uma vez, ficou provado que a pouca preparação na estruturação das preleções levou a que me esquecesse de alguns pormenores no decorrer da primeira aula, o que fez com que tivesse de repetir algumas explicações de forma a assegurar a compreensão de todos os alunos. Segundo Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira (1998), o professor deve treinar as suas preleções antes de as levar à prática, pois o ato de comunicar deve ser planeado e ensaiado.

Não posso deixar de refletir, a relação direta entre a preparação da instrução e a idade dos alunos. A minha experiência revelou que alunos mais novos carecem de instruções mais curtas e concisas pela dificuldade em se manterem concentrados. Por outro lado, estes alunos precisam de estar mais tempo expostos a preleções, porque as questões de gestão e organização de aula são mais exigentes nestas idades.

Segundo Rosado e Mesquita (2009), os professores mais eficazes são claros e recorrem com frequência à demonstração e à emissão de palavras-chave apropriadas. As minhas características pessoais potenciaram, com facilidade, a minha predisposição para demonstrar os exercícios. Realço também que, após ter um conhecimento aprofundado das competências dos alunos em cada matéria, iniciei a utilização dos mesmos como agentes de ensino. No que diz respeito à palavras-chave,

só a experiência é que me revelou qual ou quais os feedbacks fundamentais para a execução de cada elemento ou gesto técnico.

O momento dos balanços finais também se revelou importante. Tinha por hábito realizar estes balanços enquanto os alunos realizavam a sua sequência de flexibilidade, mas, ao me aperceber que a retenção da informação era nula, comecei a separar os dois momentos quando o tempo me permitia. Apesar de planear os temas que a abordar no balanço final, tentava dirigir o meu discurso para as apreciações globais da turma ou dirigidas a um grupo, evitando intervenções individualizadas.

Como é espectável, os momentos de instrução não se cingiam a instrução inicial e balanço final de aula. Em algumas aulas, consoante a estratégia utilizada ou mesmo a necessidade de diferenciar o ensino, iniciava para um grupo de trabalho atividades através de jogos simples ou exercícios já conhecidos por eles, passando a dar instrução específica ao outro grupo de trabalho sobre as novas atividades e componentes críticas.

Em jeito de conclusão, tentei levar a minha experiência pessoal para a lecionação, uma vez que entendo como fundamental a compreensão da pertinência da informação a transmitir. Procurei, sempre que possível, legitimar a informação a leciona para os alunos conseguirem problematizá-la e entenderem a relevância que esta informação podia ter na sua formação. Segundo Rosado e Mesquita (2009), além destas estratégias utilizadas para agilizar os momentos de instrução interessa, também, estabelecer pontes ou ligações entre as atividades propostas e a vida fora da escola, situando as aprendizagens nos seus contextos autênticos, ajudando os estudantes a apreciar a relevância dos conteúdos, das metodologias e das atividades propostas.

- ***Disciplina***

Segundo Rosado (1998), a forma como o professor gere as situações de tensão e de indisciplina representa um modelo de atuação e uma fonte de aprendizagem para os alunos. Este autor defende que a gestão da disciplina resulta de uma utilização criteriosa de técnicas e métodos, do estabelecimento de relações positivas, do bom uso da autoridade, de uma boa organização e planificação, da organização de sessões interessantes e adequadas ao nível dos alunos.

Pela importância que este aspeto teve na minha formação pessoal, indo ao encontro dos principais pilares da minha modalidade, Judo, foi desde início fácil para mim atuar sempre que os alunos incorriam em erros. O meu excesso de assertividade foi alvo de comentário por parte do orientador de escola, alertando-me para a relação entre a

disciplina e o clima de aula, podendo, desta forma, a minha intransigência afetar o clima da aula.

Felizmente não foi o que aconteceu e desta forma, penso não ter tido qualquer problema no posicionamento de líder na turma, não permitindo, por isso, comportamentos desadequados por parte da turma. Alterei a minha postura com alguma rapidez e proporcionei uma maior aproximação dos alunos, o que me fez refletir se não tinha sido uma atitude precipitada, uma vez que senti que alguns alunos aproveitaram esse meu relaxamento para testarem, em algumas situações, a minha liderança. Posto isto, voltei a preocupar-me com este aspeto e dediquei mais tempo a algumas estratégias para minimizar essas situações. Deste modo, separei alguns alunos com maiores dificuldades de concentração, apostei numa maior variação no tom de voz, não demonstrando sempre um registo calmo nas aulas e evitei situações de contacto próximo com os alunos.

Realço outra situação em que senti, de forma clara esta questão da disciplina. Quando lecionei a alunos do 11.º ano, na Semana a Tempo Inteiro, apercebi-me que o trabalho com os alunos mais velhos carecia de uma maior afirmação do professor enquanto líder. São alunos já maduros que não geram problemas de maior, mas alguns casos sentem a necessidade de se evidenciar perante os outros. A condução destes casos deve assumir uma estratégia diferente da aplicada a alunos do 7.º ano. Como foi anteriormente referido, não houve nenhum problema de indisciplina ou falta de motivação, mas senti que se fosse uma turma que tivesse o ano inteiro não podia lecionar com a proximidade que o fiz, pois poderia perder o controlo da turma.

Optei por introduzir algumas regras de funcionamento de aula para promover e controlar os comportamentos dos alunos e responsabilizá-los pelo seu incumprimento. Regras como sinais sonoros ou gestuais para aproximação do professor ou alteração de estação, proibição de rematar as bolas de voleibol com os pés, por exemplo. Outra estratégia utilizada sustentou-se na pré-preparação exaustiva do planeamento dos tempos de transição e organização. Ao prever que a dispersão tinha maior possibilidade de ocorrer nestas alturas, tentei minimizar ao máximo os tempos de espera, recorrendo a várias estações de trabalho em simultâneo.

Sendo possível distinguir os comportamentos de indisciplina em dois níveis, comportamentos fora da tarefa e comportamentos de desvio, Siedentop (1998), definiu que os comportamentos fora da tarefa se caracterizam pela falta de participação dos alunos quando uma atividade é atribuída sem que este perturbe o próximo. Já comportamentos de desvio são todos os que impedem a continuação da atividade por

parte de um ou vários participantes. A meu ver os comportamentos fora da tarefa tinham mais espaço para acontecer, mas o facto de ter uma turma pequena, podia levar a que esses comportamentos fora da tarefa interferissem no bom desenrolar das atividades e, dessa forma, se transformassem em comportamentos de desvio.

De forma mais específica, apesar de não se tratar de uma turma com comportamentos graves de indisciplina, esta apresentava comportamentos fora da tarefa por parte de alguns alunos e uma capacidade de concentração muito baixa em momentos de preleção.

Não posso deixar de referir a importância que o descanso físico e psicológico de um professor assume nesta competência. Senti que sempre que estava mais cansado era mais benevolente em situações que não eram habituais.

Por fim, é de referir que a questão da disciplina esteve muito ligada à relação de respeito criada entre mim e os alunos. Os altos níveis de indisciplina, o elevado número de faltas de presença e disciplinares bem como os relatos de uma turma muito complicada em contexto de sala de aula foram aspetos que não presenciei durante a minha intervenção, o que revela a boa ligação criada entre nós.

- ***Clima***

O sucesso desta questão do clima remete-me diretamente para as relações existentes entre aluno-professor, o aluno-matérias e aluno-aluno. Segundo Onofre (1995), o papel do professor é fundamental na promoção de uma aproximação afetiva positiva entre si e os alunos, entre os alunos e as matérias e dos alunos entre si.

A minha preocupação inicial, não esteve apenas relacionado com a implementação de regras e rotinas. O facto de ser uma turma nova com pouca ligação entre si foi um fator determinante para investir na promoção de um clima de aula positivo, fomentando dinâmicas de grupo para tentar criar uma unidade no núcleo da turma.

A primeira estratégia utilizada para beneficiar esta área de intervenção, consistiu na implementação de jogos/ atividades de cariz lúdico nas aulas. Além de se relacionarem muitas vezes com as matérias que seriam abordadas, estas atividades tiveram como objetivo principal a promoção de boas dinâmicas dos grupos e a implementação de um bom clima de aula. Esta estratégia permitiu-me, numa só atividade, estimular todas estas relações.

De forma mais específica, na relação entre mim e os alunos, o facto de ter apenas uma turma possibilitou-me entregar completamente às necessidades individuais de

cada um, o que possibilitou uma grande aproximação. A preocupação que demonstrava pelos alunos e pelos seus interesses era algo perceptível por eles e, assim estes conseguiam, *a posteriori*, retribuir esse interesse e respeito no contexto de aula e, deste modo, beneficiar de um clima de cooperação.

Considero que construí uma boa relação com todos os alunos, fruto de um maior à vontade que fui ganhando no decorrer das aulas. Apesar da questão do clima de aula ter sido um aspeto sempre bem resolvido, os alunos demonstraram, ao longo das aulas, empenho e motivação. Contudo e apesar de realizarem sempre os exercícios propostos, demonstraram, de início, alguma dificuldade na cooperação e entreajuda entre os pares. Consciencializei os alunos para os benefícios que a interajuda trazia para toda a turma, facto que surtiu alguns efeitos positivos.

Quanto à relação dos alunos com as matérias, houve, sempre que necessário, uma intervenção individual ou em grupo de forma a cativar os alunos para uma orientação de esforço e empenho nas atividades de aula. As primeiras estratégias utilizadas para melhorar esta relação constituíram na introdução de objetivos desafiantes, mas atingíveis e na opção por circuitos sempre que possível. Qualquer das maneiras com a progressão do meu desempenho e com a introdução de estratégia diferenciadoras do ensino, fui capaz de aumentar a atenção e empenho dos alunos nas tarefas.

- ***Gestão do conteúdo das Tarefas e respetivo acompanhamento da atividade***

Cabe ao professor gerir e ajustar as tarefas aos alunos e suas características, ou seja, é bastante refutável a ideia de existir apenas uma solução aplicável a todos os contextos, havendo portanto a necessidade de procurar tarefas ou exercícios que possam ser adaptados à realidade com que o professor se depara.

A necessidade, já enunciada, dos alunos se integrarem e participarem de forma mais ativa no processo ensino-aprendizagem cruza-se também com a capacidade do professor em conduzir as aulas, nomeadamente quando se opta por situações de aprendizagem que requerem uma maior autonomia por parte dos alunos. Se os alunos não adquirirem os objetivos da tarefa, não se empenharão nas situações propostas e não terão a capacidade de se autorregular e de avaliarem os colegas durante a execução da tarefa proposta.

Através da diferenciação do ensino, promovi a aquisição de competências significativas. Como tal, esta capacidade de diferenciar o ensino revelou-se uma mais-

valia na potenciação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Todavia, não existem tarefas que por si só modifiquem o comportamento dos alunos, exigindo-se também um bom acompanhamento do professor. Assim, parece existir uma relação entre estas duas dimensões (acompanhamento ativo da aprendizagem e gestão do conteúdo das tarefas) que convergem para uma modificação do comportamento ajustado àquilo que são as referências que o professor pretende atingir. Reforço a mais valia que retiramos na observação de aulas de alguns professores do GEF uma vez que permitiram superar algumas dificuldades enunciadas, verificar as estratégias utilizadas por estes professores e analisar a fiabilidade dessas estratégias podendo, assim, replicá-las com um maior grau de confiança.

Associado a este acompanhamento e após o final do 1.º Período, direcionei a minha preocupação para a circulação pelo espaço de aula, de modo a poder dar um feedback a cada aluno. Caso fosse necessário, a aula seria interrompida de modo a poder corrigir o desempenho incorreto evidenciado dos alunos.

Tentei pautar a minha intervenção nas aulas através do uso de feedbacks positivos com intuito de motivar e estimular a participação de elementos que apresentaram menores capacidades nas matérias e que se retraíam na aula.

Considero que o estudo autónomo das diferentes matérias a abordar, a observação de aulas e as conversas estabelecidas com o núcleo de estágio (professores orientadores e colegas estagiários) me ajudaram a elencar um conjunto de estratégias com variantes de facilidade e dificuldade que pode introduzir nas minhas aulas. O acompanhamento das atividades propostas foi sempre auxiliado por uma boa fragmentação das componentes críticas da aprendizagem dos alunos em vários exercícios, o que facilitou não só a minha observação e diagnóstico mas também a minha intervenção pedagógica ao nível da correção de erros e utilização de feedback

Durante a primeira etapa de formação elaborei um plano individual de formação no qual constavam as principais atividades a desenvolver ao longo do ano letivo; a pertinência das mesmas no processo de formação do professor estagiário; os instrumentos a utilizar e a calendarização das atividades. Uma das atividades previstas consistia na realização de uma autoscopia escrita de todas as aulas lecionadas, o que se revelou importante para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam a existência de um momento de reflexão, promovendo a identificação das principais dificuldades e as estratégias utilizadas para as superar.

- ***Semana a Tempo Inteiro e Observação***

A Semana a Tempo Inteiro é uma experiência muito enriquecedora. Permite vivenciar um horário completo de professor, interagir com alunos e conteúdos direcionados a diferentes faixas etárias. Surgiu, assim a possibilidade de realizar a observação, com recurso a vídeo, aproveitando a possibilidade para comparar, também, a minha prestação no mesmo contexto a diferentes anos de escolaridade, como é o caso do 7.º e 11.º ano. Estas diferenças de ciclo ajudarão a compreender as alterações na minha atuação e, caso seja necessário, a proceder às adequações necessárias consoante o ciclo de ensino e as diferenças entre os alunos

Ou seja, enquanto futuros professores de Educação Física temos ao nosso dispor uma vasta quantidade de ferramentas que visa facilitar o nosso trabalho do diário, e possibilita uma melhoria constante da nossa atuação. Assim, associando o projeto de observação interestagiários à semana a tempo inteiro, pretendo desenvolver a observação e análise da intervenção pedagógica em diversos contextos formativos.

O principal intuito da aplicação de instrumentos de observação é a identificação das principais dificuldades dos professores estagiários de forma a facilitar a sua posterior superação, uma vez que com a observação pretende-se analisar a intervenção pedagógica do docente em estágio nas várias dimensões que compõem a aula, mais precisamente, a gestão e organização, a instrução, a qualidade de informação, a adequação e segurança dos exercícios, a otimização dos recursos disponíveis, o controlo ativo da prática, o *feedback*, a disciplina, o clima e a avaliação.

Assim, o professor de Educação Física na sua atividade pedagógica recorre sistematicamente à observação. Segundo Sarmiento et al. (1987), observar é olhar e examinar com atenção, perceber, avaliar, pelo que, tal ato implica que se veja num sentido específico (com um objetivo) e que se efetue um juízo de valor sobre o que se observa. Por outro lado, entende observação como sendo uma técnica de recolha de dados que permite obter informações. Assim, a observação deve ser entendida como um processo pelo qual se recolhe informação, estando dependente não só do “sentido” visão mas do processo de informação, relacionando-o com conhecimentos e experiências anteriores.

Partindo da análise feita sobre o meu desempenho enquanto docente e tentando perceber as premissas que considero mais débeis relativamente à minha atuação, seleccionei três sistemas de observação, o Sistema de Observação de Gestão do Tempo da Sessão, o Sistemas de Observação de Feedback Pedagógico (SOFB) e

para completar este sistema, utilizei o Sistema de Observação da Reação do Aluno ao feedback Pedagógico (SORAF).

As razões que me levaram à seleção do primeiro sistema relacionaram-se com a tendência que tenho em gerir as diferentes situações de gestão conforme a minha sensibilidade momentânea. Para professores com muita experiência, esta situação pode ser considerada viável e fidedigna. Contudo, para professores no início de carreira, que é o meu caso, esta situação pode ser questionada, uma vez que não há certezas que este método seja o mais adequado de forma a garantir um equilíbrio dentro de todos os momentos da aula, capaz de assegurar o processo de aprendizagem dos alunos promovendo o sucesso dos mesmos.

Com este sistema, também fui capaz de analisar o tempo de prática específica e não específica dos alunos, conseguindo realizar uma comparação com a rentabilidade de turmas de diferentes ciclos em contextos semelhantes.

Os outros sistemas de observação utilizados relacionam-se com a quantidade e qualidade de feedback transmitido. Para mim, é de grande importância analisar pormenorizadamente o feedback uma vez que este está associado às melhorias na aprendizagem dos alunos. Com isto, terei a oportunidade de me consciencializar do nível do meu feedback e proceder aos devidos ajustes para melhorar esta competência, sendo o meu objetivo garantir esta competência determinante na função de docente.

Assim, para a aplicação destes Sistemas foram analisadas uma aula de uma turma do 7º e uma aula de uma turma do 11º ano, tendo ambas a mesma duração de noventa minutos. De modo a realizar uma análise mais sustentada dos dados produzidos pelos três sistemas de observação, foi realizada uma comparação, entre os dados de ambas as aulas e ainda uma comparação com um terceiro fator como forma de perceber se a atuação foi a mais correta. Para este terceiro fator de comparação foram utilizados diferentes dados presentes na literatura e de outros colegas de estágio.

Para proceder a uma análise mais significativa dos dados destas aulas, são apresentados os dados recolhidos no decorrer das mesmas, assim como os de uma recolha realizada por Ferreira (2013). Estes dados correspondem a uma recolha de informação de professores no processo de formação ao longo de diversos anos, ou seja, são considerados dados de professores com baixa experiência.

Segundo os dados obtidos, tanto nas aulas lecionadas como nas aulas referenciadas pela bibliografia, o principal tipo de *feedback* utilizado dirige-se aos alunos de forma auditiva com um objetivo prescritivo e através de uma afetividade positiva.

Tendo em conta a dimensão da forma do feedback, é de realçar a não existência de qualquer tipo de feedback quinestésico. Isto pode ser facilmente explicado pelas escolhas das matérias, os JDC e o badminton não são matérias apelativas a este tipo de feedback. O caso podia ser completamente distinto se a matéria abordada passasse pela ginástica. Outra situação onde este tipo de feedback podia surgir seria na condição física, justificado pela necessidade de correção postural, mas tal situação não se sucedeu.

Ainda nesta dimensão, é de referir a importância que tem a aplicação de feedbacks mistos. A gesticulação ou a demonstração simultânea à resposta verbal foram muitas vezes utilizadas como forma de enfatizar o *feedback*, daí a justificação para a elevada percentagem de *feedbacks* com esta forma. Por exemplo, no caso de um *feedback* avaliativo, se for a um comando avaliativo positivo como “muito bem”, foi acrescentada uma intervenção visual, através de um bater de palmas, maior será a empatia demonstrada para com o aluno, e conseqüentemente, maior será a percepção de qualidade da ação por parte do aluno.

De forma geral, esta questão do feedback reflete resultados que espelham uma maior facilidade, na sua emissão e compreensão, com as turmas de ensino secundário.

Realizando a comparação entre os resultados obtidos nas aulas lecionadas por mim, posso distinguir, logo à partida, a diferença significativa encontrada na atenção do aluno ao feedback que é muito inferior na turma do 7.º ano obtendo um resultado de 84%, distinto do 96% atingido pelo 11.º ano. Este resultado reflete a maior maturidade das turmas de alunos mais velhos.

Por outro lado, quando analisada a resposta do aluno ao feedback, o resultado com maior disparidade surge na incapacidade de o aluno modificar o comportamento após recessão de feedback. Enquanto o 11.º ano tem uma taxa de 11% o 7.º ano tem uma taxa de 23%. Isto pode ser justificado pelo simples facto de a menor atenção dos alunos mais novos implicar obrigatoriamente a menor retenção de informação, o que faz com que seja impossível realizar algo cuja instrução não se ouvia. De outro ponto de vista, a maior maturidade dos alunos do 11.º ano faz com que os professores utilizem uma linguagem mais adulta e que a apreensão da informação por parte dos alunos seja fácil. Não descarto com isto a possibilidade de apesar do aluno poder compreender o *feedback* para determinado comportamento e tentar adequá-lo, quando realiza esse mesmo movimento num contexto diferente a tendência é de realizar o padrão motor anterior e que está já consolidado.

Relativamente à comparação de dados relativos à gestão do tempo da sessão, verificou-se que existem algumas diferenças. Concretamente, na categoria Instrução, o valor obtido nas aulas lecionadas por mim à turma é muito distinto nas diferentes turmas. No 7.º ano, devido ao facto de ser uma turma com muitos comportamentos desviante, a minha estratégia passou por reduzir ao máximo os tempos de instrução sendo o mais direto possível na sua preleção. Por outro lado no 11.º, a serenidade que a turma apresentou durante as minhas preleções, potencializava o meu tempo de exposição. Além disto, as características da aula exigiam que fosse muito específico nas preleções, principalmente na inicial.

Já em relação à Prática (Específica e Não Específica), os valores obtidos nas diversas aulas lecionadas e na própria literatura, somados, acabam por se encontrar bastante perto para a aula do 11º, havendo apenas uma diferença de 5%. No caso do 7º ano, apesar da Prática Não Específica ter o mesmo valor que a literatura, a diferença no somatório é de 10%.

A análise de ambas as aulas mostra um elevado tempo de prática, o que é muito positivo. Mesmo sendo turmas com características muito distintas, tanto os mais novos como os mais velhos têm uma alta motivação para a prática desportiva e os resultados transparecem isso mesmo. Os alunos estiveram empenhados nas tarefas motoras propostas num espaço de tempo bastante significativo, sendo isso benéfico, essencialmente, para eles.

Segundo Siedentop (1998), os professores eficazes são, antes de mais, organizadores eficazes. Concluir-se então, que a forma como o professor ocupa a sessão é determinante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O mesmo autor revela ainda que os professores eficazes são aqueles que conseguem dedicar mais tempo da sessão à prática específica dos alunos. Em suma, e com a reflexão dos dados obtidos e comparados, posso concluir que a elevada percentagem de tempo de prática específica acaba por ser o ponto mais positivo da análise das duas aulas lecionadas

Compilando o resultados obtidos e fazendo uma reflexão sustentada na perceção do trabalho efetuado na Semana a Tempo Inteiro, são visíveis diferenças percentuais espelhadas em cada modelo analisado como também as diferenças percecionadas por mim na leção das aulas. Ou seja, o tipo de abordagem assim como o tipo de resposta dos alunos do 7.º ano foi completamente diferente do experienciado com os alunos do 11.º ano.

Nas aulas, considero que o 11.º ano teve uma variabilidade de estímulos e muitas transições associadas a isto, mas as características dos alunos da turma potencializaram menos tempo para assimilar os objetivos propostos para as tarefas e para dar início da realização das mesmas.

O andebol foi a matéria onde tive maior intervenção com a turma do 11.º ano, e como a análise foi feita sobre a última aula, o meu à-vontade com esta matéria já era muito positiva e a produção de *feedbacks* foi constante.

É de realçar a diferença significativa da linguagem a utilizar entre os alunos do 11.º ano e os alunos de 7.º ano. Considerei mais efetiva a minha atuação e mais interessante poder intervir em níveis de desempenho mais elevados pelo desafio que proporciona. Senti um maior à vontade nos *feedbacks* a estes níveis bem como na motivação transmitida a estes alunos.

A experiência da Semana a Tempo Inteiro permitiu-me ver a importância que tem para a turma do 7.º ano a existência de um bom planeamento e organização das tarefas de modo a prevenir e remediar comportamentos inapropriados. No entanto, o facto de conhecer muito bem a turma ao longo do ano, permitiu-me prever comportamentos desadequados e promover aprendizagens num clima positivo.

No que diz respeito à minha atuação relativamente às matérias lecionadas, foi necessário um estudo prévio, principalmente no caso dos mais velhos, de forma a conseguir responder às necessidades impostas pelo orientador em relação às necessidades impostas para o andebol (movimentos de pistão e trabalho de pivot). Foi um desafio positivo que superei com alguma facilidade, uma vez que estava em constante transmissão de informação e o professor titular da turma ia regulando a minha ação com emissão de feedback dirigido a mim.

Em relação aos gráficos, onde se analisava o feedback pedagógico, retiro como ilações principais a esmagadora maioria de *feedbacks* com afetividade positiva que transmiti. A proximidade com todas as turmas, ganha ao longo do ano, permitiu a abordagem sempre positiva das tarefas e isso influenciou a minha participação. Essa relação de proximidade com os alunos pode intervir em questões de liderança, logo é importante saber quais os momentos em que devo manter-me com uma postura mais formal. Por outro lado, nesta semana privilegiei nas turmas situações de instrução por grupo de nível e não à turma em geral, portanto o tipo de *feedback* variou muito de grupo para grupo, mas o facto de dentro destes grupos o nível ser similar permitiu situações em que parava a atividade para dar *feedback* ao grupo. Isto não só foi pressentido por mim, como também se refletiu nos resultados obtidos.

Em relação aos outros gráficos do feedback, as diferenças sentidas na semana a tempo inteiro também se revelaram nos resultados da atenção dos alunos ao feedback. Os feedbacks indeterminados não tiveram qualquer expressão e, enquanto tive ótimos resultados na atenção dos alunos ao feedback, tive na turma de 7º ano muita desatenção.

Ao contrário do que estava à espera, nesta semana, deparei-me com melhores respostas ao feedback por parte dos alunos do 11º ano. Presenciei várias situações em que os alunos do 7º ano apresentaram algumas dificuldades em alterar o comportamento e isso refletiu-se no SORAF de acordo com as minhas expectativas. Pensava que alunos mais velhos teriam maior dificuldade em alterar o seu comportamento por já terem padrões motores adquiridos, mas cheguei à conclusão que a diferença de idades não é significativa e não posso considerar alunos do 11º ano como pessoas adultas. Os dados refletiram claramente a realidade, espelhando a maior maturidade por parte dos alunos mais velhos bem como as rotinas adquiridas e a autonomia fantástica da turma.

Por fim, ao analisar o último sistema de observação, volto a presenciar diferenças significativas entre os anos, o que se traduziu em implicações diretas na minha postura. No caso dos alunos do 7.º ano, por terem uma capacidade mais reduzida de concentração, os momentos de instrução são muito reduzidos em comparação com o 11º ano. A calma que a turma dos mais velhos transmite potencializa momentos de instrução mais prolongados e mais aprofundados. Por outro lado, como era expectável, a nível de organização e de prática não específica os alunos de 7.º ano obtiveram uma maior percentagem que os mais velhos. As rotinas pouco assimiladas obrigaram-me a perder mais tempo nesta área e as necessidades educativas e motivacionais privilegiaram uma maior abordagem de situações deste tipo.

Não posso deixar de mencionar, outros momentos que beneficiaram o meu desempenho ao nível da observação e da análise. É o caso das visitas inter-estagiários que foram profícuas no sentido de proporcionar mais valias na promoção de observações em contextos diversos. O posterior debate e análise das prestações dos professores e alunos em diversos contextos por forma a partilhar as experiências vividas e adquiridas nas diferentes realidades também foram extremamente enriquecedoras. Por fim, realço a mais valia da Câmara da Amadora em organizar os Jogos Juvenis da Amadora, o que privilegia não só o intercâmbio de alunos como de professores nas diferentes escolas do município, possibilitando a observação de novas instalações, estratégias de atuação e organização de eventos.

3.2. Participação na escola

Relativamente à participação na escola, pretende-se que exista um desenvolvimento de competências em duas sub- áreas de intervenção distintas. A primeira diz respeito ao acompanhamento de uma atividade física alternativa de complemento curricular de carácter sistemático – Desporto Escolar (DE) – no caso, através do acompanhamento do Basquetebol. A segunda subárea refere-se à implementação de uma ação de intervenção na escola, denominada *Ação de Formação Condição Física*.

3.2.1. O papel de treinador

- ***Importância do Desporto Escolar***

A Escola Secundária Fernando faz parte da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo, pertencendo à zona Amadora/Oeiras/Cascais. No presente ano letivo, a Escola Secundária Fernando Namora, enquanto escola inserida no Agrupamento de Escolas Amadora 3 participou no Desporto Escolar através dos núcleos de basquetebol, badminton, voleibol, futsal, ginástica

Em primeiro lugar, importa referir que o Desporto Escolar pode ter uma participação muito importante no combate ao insucesso e abandono escolar, promovendo a inclusão dos alunos. Este promove nos alunos hábitos de vida saudável e uma formação integral através da prática de atividades físicas e desportivas, contribuindo ainda para o desenvolvimento desportivo a nível Nacional, tendo benefícios no desenvolvimento dos jovens. Para além dos benefícios a nível da saúde, promovem-se também benefícios a nível social. No caso dos Jogos Desportivos Coletivos, proporcionam-se ambientes ideais para a promoção da aprendizagem de valores como a cooperação, o respeito e o fair play entre todos.

Desta forma, e aproveitando estas potencialidades, a escola e os professores responsáveis por cada núcleo de desporto escolar realizaram um forte investimento na captação e fidelização de alunos. O leque de núcleos de desporto escolar abertos espelha a forte adesão dos alunos à participação nas diferentes modalidades.

- ***Contextualização***

O trabalho realizado ao longo do ano consistiu no acompanhamento de uma equipa de basquetebol do escalão Juvenis Masculinos. Apesar de este ser o escalão em que a equipa competiu, houve também elementos que integraram os treinos da equipa de outros escalões, tanto mais novos como mais velhos.

A base da equipa já estava formada desde o ano anterior, primeiro ano de competição da mesma. Houve, assim, um trabalho de continuidade com aquilo que já vinha sido anteriormente realizado, propondo-se a equipa técnica, constituída pelo professor orientador e por dois estagiários de Educação Física, a alcançar objetivos de melhoria dos resultados do ano transato.

Importa referir que fazia parte da equipa atletas cuja relação com a modalidade era o desporto escolar, nomeadamente através dos treinos e dos jogos, e por atletas que estão ligados a um clube fora da atividade letiva. Este misto de experiências revelou-se extremamente interessante e potenciador da aprendizagem para todos os atletas.

- ***Trabalho desenvolvido***

O trabalho realizado ao longo deste ano foi sustentado por treinos realizados uma vez por semana com a duração de noventa minutos.

O Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar foi considerado dentro do grupo, como uma peça importante para a orientação do acompanhamento, permitindo a discriminação dos objetivos gerais e individuais, as estratégias de formação individual bem como o delineamento do planeamento anual da atividade do Desporto Escolar.

- ***Planeamento e acompanhamento***

Em relação ao planeamento, e tendo em conta o facto de este ter por base o quadro competitivo, foi realizada uma análise sobre as capacidades dos atletas a nível individual e coletivo tornando, assim, possível o estabelecimento de metas nos dois níveis.

De salientar duas características que ressaltaram desta análise: capacidades técnicas dos jogadores e a continuidade de atletas na equipa. No entanto, foi possível observar que, enquanto equipa, os atletas demonstravam poucos fundamentos táticos básicos do jogo.

Potencializando as características dos jogadores, como a resistência e velocidade, investiu-se em situações de contra ataque, em que o drible estava condicionado. Para

cumprir este objetivo, foram realizados exercícios, privilegiando a promoção do jogo reduzido e situações de superioridade numérica.

A definição dos corredores já tinha sido um trabalho desenvolvido no ano transato, mas foi fundamental a clarificação das funções de cada um dos jogadores, definindo-se o corredor central para o transporte da bola e os laterais para a corrida dos jogadores sem bola, potenciando não apenas a profundidade do jogo como também o espaço entre os jogadores, ou largura.

Após a definição dos corredores, o passo seguinte foi a adaptação de uma estratégia de jogo às características próprias dos alunos, nomeadamente o elevado desempenho físico. Optou-se, por isso, pela iniciação ao jogo através de transições da defesa-ataque, iniciando esta transição na fase de ressaltos e aproveitando para introduzir a primeira linha de passe com conseqüente ocupação dos corredores até ao ataque.

A aplicação de situações de superioridade numérica ao longo dos treinos fez com que os alunos evoluíssem no sentido de transpor para as situações de jogo uma maior largura, sendo que o jogador sem bola já se afasta do portador de bola. Permitiram ainda uma fácil introdução do passe e corte, isto numa fase posterior que evoluiu para o sistema de jogo de cinco aberto.

No que diz respeito à defesa, foram aplicadas algumas estratégias com o intuito de melhorar a noção de defesa homem a homem de cada um dos alunos, procurando-se promover um sentido de responsabilidade individual para os momentos de competição.

A nível do desenvolvimento individual dos atletas, o facto de a equipa ser muito heterogénea exigiu que fossem desenvolvidos métodos diferentes para ir ao encontro das necessidades de cada jogador. O aquecimento foi definido como um momento específico para treinar esta componente. Foram criados circuitos que incluíam, para além do treino da técnica de drible, as diversas mudanças de direções e os diferentes tipos de lançamento, nomeadamente na passada e parado. Apostou-se também em trabalho de coordenação, recorrendo a variados materiais capazes de trazer situações novas, desafiadoras e capazes de preparar para as situações de jogo (ex: escadas coordenativas, bolas com diferentes dimensões, ténis e andebol, barreiras, *reuther*).

Importa salientar a tentativa de minimizar os hábitos que estes alunos já tinham adquirido, nomeadamente, a falta de treino específico e os jogos entre amigos. Foi uma luta contínua, que merece ser alvo de mais trabalho. Esta situação poderia ser resolvida se existissem escalões de formação, ou seja, se os hábitos fossem criados desde idades mais novas.

- **Avaliação**

A avaliação do trabalho elaborado foi constituída pelo acompanhamento das estatísticas de jogo, conseguindo-se, dessa forma, retirar elações sobre um conjunto alargado de referências que possibilitem o maior rendimento do grupo equipa. Outro aspeto que caracteriza o sucesso de um grupo desportivo, prende-se com os resultados obtidos em jogos de formato competitivo, do qual se obteve um excelente indicador.

- **Dificuldades e estratégias para superá-las**

Ao longo do ano de trabalho com a equipa, percebeu-se que existiam algumas lacunas nos atletas no que refere à cultura de treino, ou seja, falta de rotinas e de hábitos com os processos de treino que se revelaram prejudiciais ao desenvolvimento de um trabalho com, ainda, melhores resultados. Desde logo importa salientar a falta de compromisso com a equipa assumida pela maioria dos atletas e observável no elevado número de faltas aos treinos e, inclusivamente, a um dos momentos competitivos.

De modo a contrapor este constrangimento com os atletas já captados, foi elaborada uma carta direccionada aos Encarregados de Educação (Anexo V) com o intuito de criar um maior envolvimento dos mesmos no sentido de obter uma maior responsabilização de toda a comunidade envolvida. Da carta constavam os benefícios do desporto escolar, a possibilidade de usufruir de um serviço de alta qualidade sem dispêndio financeiro, os benefícios inerentes à formação profissional e académica dos alunos e ainda a discriminação dos momentos competitivos. Foi, ainda, utilizada a estratégia de recolha de presenças nos treinos através da assinatura na lista de presenças, definindo-se, em conjunto com a equipa, um número de presenças obrigatórias para possibilitar a convocatória a jogo. Foi ainda reforçada, para novas captações, a divulgação do núcleo de Desporto Escolar com a elaboração de cartazes e o incentivo a todos os professores de Educação Física para encaminharem, possíveis interessados, para o núcleo.

Quanto ao processo de divulgação, para além de ocorrer através da sensibilização dos professores de Educação Física do Agrupamento de Escolas Amadora 3, passou também por um cartaz promocional. A divulgação aos Encarregados de Educação foi realizada através de carta, o que se revelou positivo na melhoria do compromisso dos atletas com a equipa. Além disso a divulgação aos encarregados de Educação foi também importante, uma vez que o conhecimento que têm das diferentes

modalidades, aliado aos gostos dos seus educandos podem revelar-se fatores motivacionais e de apoio. Além de o desporto escolar ser de carácter totalmente gratuito, pode ser um incentivo para um maior acompanhamento dos Encarregados de Educação à componente não letiva dos educandos.

- ***Projeção para a próxima época***

Com o final da época desportiva, levantaram-se algumas questões relativamente ao futuro do núcleo de desporto escolar, nomeadamente no que refere ao escalão em que a equipa deverá competir no próximo ano. Para tomar uma decisão mais consciente e fundamentada, foi analisada a idade dos atletas que faziam parte da equipa ao longo do ano e o escalão a que as suas idades corresponderão no próximo ano.

Analisando os escalões em que os atletas poderão competir na próxima época, obteve-se uma possível subida de escalão de Juvenis (atual escalão da equipa) para Juniores ou, em contrapartida, a equipa poderá manter-se nos Juvenis. Após esta análise, e considerando outros fatores como a possibilidade da obtenção de melhores resultados desportivos, levantam-se três hipóteses:

H1: Optar por uma equipa de Juvenis.

H2: Optar por uma equipa de Juniores.

H3: Optar por duas equipas. Uma de Juvenis e uma de Juniores.

A opção ideal seria a terceira, uma vez que através da criação de dois núcleos as vantagens referidas anteriormente seriam alcançadas para ambas as opções, acrescentando a possibilidade de os atletas do escalão mais novo poderem competir em ambas as equipas. Poderia ser adotada uma estratégia de treino conjunto de todos os atletas, funcionando a equipa de escalão mais novo como base para a equipa mais velha. Este seria o momento ideal para a adoção desta estratégia uma vez que existem um número elevado de atletas a poder representar ambos os escalões. A adoção desta estratégia seria uma estratégia a longo prazo, procurando-se tornar o núcleo de Desporto Escolar de basquetebol como uma referência, através do alcance do sucesso desportivo. Havendo uma continuidade desta metodologia, a equipa de juvenis funcionaria, em anos futuros, como equipa de formação, procurando-se obter resultados desportivos a curto e a longo prazo.

No entanto, algumas dificuldades poderiam ser criadas com a adoção desta opção, nomeadamente ao nível da definição de um professor responsável pela segunda equipa (por questões de horário).

Não sendo possível optar por esta hipótese, será pertinente a subida de escalão para Juniores (hipótese 2), uma vez que esta subida promoverá a continuidade da equipa que tem trabalhado em conjunto ao longo dos últimos dois anos e possibilitará um maior número de atletas no núcleo de desporto escolar.

3.2.2. O papel de formador no contexto da condição física

Esta dividiu-se em duas atividades distintas, uma ação de formação teórico-prática destinada aos professores do Grupo de Educação Física da escola e um projeto de uma infraestrutura para o trabalho de condição física a implementar na escola.

- ***Sessão teórico-prática***

Quanto à ação de formação esta dividiu-se em duas fases. Uma primeira fase de formação teórica e uma segunda prática. De referir que existiu uma grande adesão por parte do Grupo de Educação Física, estando todos os professores presentes na ação de formação, devido não só ao interesse demonstrado pela temática, como também ao prévio planeamento de uma data em conformidade com a disponibilidade de todos os formandos.

No que refere à parte teórica, foi realizada uma apresentação, na qual foram transmitidos conteúdos relativos à importância do tema, às diferentes formas e estratégias de organização para o trabalho de condição física nas aulas e ao planeamento, condução e avaliação deste tipo de trabalho ao longo do ano. Recorreram-se a exemplos práticos adaptados à realidade da escola, através de uma apresentação de diferentes exercícios a utilizar para cada um dos materiais disponíveis na escola sob o formato de vídeo, e à apresentação de propostas de treinos da condição física adaptadas aos diferentes espaços da escola. Recorreu-se ainda a um vídeo demonstrativo do tipo de trabalho apresentado, filmado durante uma aula do professor orientador.

Todos estes materiais e exemplos forneceram bases de atuação para os professores do grupo no que refere ao trabalho de condição física numa perspetiva de que esta formação e os exemplos apresentados funcionam como estimuladores da criatividade de cada um, promovendo o desenvolvimento de competências ao nível do planeamento, condução e avaliação do trabalho na área de extensão da Aptidão Física.

A receção dos formandos às informações transmitidas foi muito positiva, tendo-se proporcionado momentos de discussão e debate extremamente enriquecedores e reveladores do interesse e da pertinência do tema para cada um dos professores.

No que refere à parte prática, conscientes da necessidade de promoção de um elevado nível de adesão e motivação para a prática, bem como da reduzida disponibilidade de horário, procurou-se criar uma situação dinâmica e apelativa de modo a aprofundar os conhecimentos transmitidos na primeira parte da sessão. Atendendo ainda à importância que esta ação podia ter na melhoria das relações sociais dos professores, todas as nossas atividades privilegiavam o trabalho de grupo ou interação entre pares.

A ação possibilitou que a atividade fosse composta por um circuito de reconhecimento dos materiais (raramente utilizados pela maioria dos professores), tendo, de seguida, sido realizada a segunda tarefa planeada. Nesta tarefa foi distribuída, a cada professor, uma ficha que indicava um material para o qual cada professor deveria criar um exercício para cada um dos grupos musculares (força superior, média e inferior). De modo a tornar esta atividade mais dinâmica, após o preenchimento individual, os professores foram sorteados para realizar a demonstração dos exercícios dos colegas. Esta tarefa possibilitou uma situação de planeamento (definição de exercício), de condução (através da instrução) e de avaliação (*feedback*) por parte de cada um dos professores. Acrescentou-se ainda uma parte mais lúdica e de relacionamento através da utilização dos colegas como exemplos.

- ***Projeto: Estação da Condição Física***

Procurando inovar no que refere ao trabalho da condição física em contexto escolar, e de modo a que a escola possa oferecer condições de referência, realizou-se um projeto de uma infraestrutura (Anexo VI) destinada ao trabalho de condição física a ser construída na escola.

Este projeto abrange diferentes estruturas, cada uma com o objetivo de trabalhar diferentes capacidades físicas e grupos musculares. Identificou-se o espaço preferencial para a implementação deste projeto e foi tida em atenção a seleção de materiais próprios para o exterior. A opção por um espaço a que os alunos pudessem ter acesso durante o horário letivo foi uma das preocupações. Estrategicamente, esse mesmo espaço poderá ser utilizado durante as aulas de Educação Física, dando-se prioridade ao professor que estiver a lecionar no espaço exterior.

Para além dos aspetos referidos, foi importante selecionar as estruturas de forma equilibrada, no que respeita à musculatura solicitada (força superior, média e inferior) em cada exercício. É ainda de salientar que o facto de estas estações serem projetadas para o trabalho calisténico (exercícios peso do corpo), promovem a realização de exercícios estruturais e funcionais, obtendo-se, assim, ganhos produtivos e eficazes.

A organização das estações foi ainda planeada com o intuito de que uma turma consiga trabalhar nas diferentes estações. Considerando o número elevado de alunos de uma turma, estas estações foram projetadas com espaçamento e com uma organização lógica de forma a ir variando os diferentes músculos solicitados.

A apresentação do projeto ao grupo de Educação Física da escola foi realizada durante a sessão de formação. Os professores mostraram-se interessados e com uma elevada predisposição para avançar com a concretização do projeto. Para além dos fatores de inovação e utilidade, também o custo reduzido de implementação do projeto foi uma das grandes vantagens apontadas pelos professores

3.2.3. Reflexão

Em relação ao papel de treinador, o acompanhamento foi importante na nossa formação, dado que melhorámos o conhecimento da modalidade, quer ao nível técnico-tático quer ao nível do planeamento e da condução da modalidade. Foram ainda desenvolvidas competências no que refere à organização da atividade do Desporto Escolar na sua vertente organizativa (inscrições, regulamento, transportes, calendarização das atividades e autorizações para os Encarregados de Educação, por exemplo).

O facto de termos a possibilidade de treinar uma equipa de uma modalidade que não é a nossa de eleição foi extremamente benéfico, na medida em que promoveu o desenvolvimento e aprofundamento de competências que de outro modo, dificilmente desenvolveria-mos. Além disso, fomos retirados da nossa zona de conforto, o que promoveu um elevado investimento ao nível do estudo autónomo para aumento do conhecimento pedagógico de conteúdo. Esta experiência foi muito enriquecedora para nossa formação enquanto profissionais da Educação Física.

As dificuldades com que fomos confrontados devido às especificidades da população com quem trabalhámos e a procura de soluções adequadas para a sua superação também foram aprendizagens fundamentais neste processo.

No que diz respeito à sessão de formação, considero que foi um elemento extremamente importante não só na nossa formação como na formação de todos os professores do Grupo de Educação Física. Os conteúdos transmitidos e aprofundados através da parte prática permitiram, revelaram as grandes diferenças no seio do Grupo no que refere ao trabalho da condição física. Através desta ação, com os seus exemplos práticos e com a passagem de uma metodologia de atuação, procurou-se aproximar o modo de atuação de todos os professores do grupo de modo a concorrer para um maior sucesso de todos os alunos da escola.

Para a nossa formação, a possibilidade de planear e realizar uma sessão de formação de formadores foi extremamente interessante na medida em que obrigou a um trabalho com um detalhe diferente, procurando-se transmitir mais do que apenas o como realizar, mas sim o como ensinar a realizar. Para que fosse possível transmitir esta informação com qualidade houve a necessidade de realizar um aprofundamento do conhecimento relativo à metodologia de trabalho da condição física, procurando-se que essa formação fosse realizada numa perspetiva de aumentar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esta formação permitiu o desenvolvimento deste tipo de conteúdos, sendo que a sua partilha com professores mais experientes se revelou enriquecedor através da discussão dos modos de atuar nesta área de extensão da Educação Física.

3.3. Relação com a comunidade escolar: O papel de Diretor de Turma

Nesta área pretende-se que o estagiário privilegie as interações com as famílias para apoiar os projetos de vida e de formação dos alunos, através do seu envolvimento no estudo de turma e acompanhamento da Direção de Turma.

O Diretor de Turma é considerado o líder do Conselho de Turma, assumindo-se como um órgão de orientação educativa, articulando a sua ação com o Conselho Pedagógico e restantes órgãos de gestão de administração e adquire assim uma posição estratégica e privilegiada no contacto entre estes e restantes membros da comunidade educativa (Encarregados de Educação, alunos, professores e órgãos sociais). Esta ligação é estabelecida formalmente através de reuniões do Conselho de Diretores de Turma, presididas pelo Coordenador dos Diretores de Turma.

De acordo com o artigo 7º do Decreto Regulamentar n.º10/99, a coordenação das atividades do Conselho de Turma é realizada pelo Diretor de Turma, que é designado pela Direção, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado. O Conselho de Turma é composto pelos diversos professores da turma, a quem compete

planificar, acompanhar e avaliar todo o trabalho que é realizado durante o ano letivo. Para isso, este órgão reúne no início do ano letivo, no final de cada período e extraordinariamente, sempre que necessário. Por vezes, principalmente em reuniões extraordinárias, são convocados para o Conselho de Turma um representante dos Encarregados de Educação e um dos alunos, geralmente o delegado ou sub-delegado de turma. Segundo o artigo 14º do Decreto-Lei nº 94/2011, o conselho de turma poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, caso este não realize as aprendizagens definidas no projeto curricular de turma. Deste modo, este órgão pode tomar, uma das decisões mais importantes no percurso escolar dos alunos.

As competências do Diretor de Turma assentam essencialmente no desenvolvimento da sua relação com os professores, os alunos e respetivos Encarregados de Educação. É também responsável pelas tarefas administrativas e organizativas. Um bom Diretor de Turma deverá apresentar uma personalidade favorável, ponderada, dinâmica e optar por métodos aliados à capacidade de prever e solucionar problemas a fim de potenciar o desenvolvimento e evolução dos alunos. Segundo Marques (1997), são competências indispensáveis à função de tal cargo, uma relação fácil com todos os membros da comunidade educativa bem como outras características de personalidade como a tolerância, a compreensão e a firmeza. Outros autores, apesar de considerarem não existir um conjunto bem definido de traços da personalidade que garantam a condição de líder com êxito, existem algumas características inerentes ao líder de sucesso: *inteligência; firmeza; otimismo; motivação intrínseca; empatia; habilidades de comunicação; autocontrolo; confiança nos outros; persistência; flexibilidade; empenhamento, dedicação e responsabilidade; estimam e ajudam os outros; identificam e corrigem problemas* (Martens, 1987 como referido em Cid, 2006).

A turma do 7.º ano teve um ano atípico, do qual resultou a necessidade de substituir a Diretora de Turma, que teve oportunidade de acompanhar, por outra professora que ficou, assim, responsável pela turma nas últimas três semanas de aulas. Esta substituição relacionou-se com um problema de saúde da primeira professora, mas o acompanhamento que lhe prestei foi suficiente para perceber que esta se enquadrava bem na descrição de um bom Diretor de Turma, principalmente na coerência, na tomada de decisões e na busca de soluções face à ocorrência de problemas. Mantinha uma boa relação com todo o Conselho de Turma e parecia-me tinha uma boa capacidade de adaptação a situações que exigissem maior cuidado na sua abordagem.

No âmbito do estágio pedagógico, o desenvolvimento de competências relacionadas com a atividade de Direção de Turma é garantido através de um acompanhamento do

professor que assume esse cargo na turma, à qual o estagiário leciona a disciplina de Educação Física. É particularidade do Núcleo de Estágio da Escola Secundária Fernando Namora desenvolver uma refletida e planeada relação de reciprocidade e cooperação ao longo de todo o ano de forma a potenciar e assimilar novas aprendizagens.

Foi o primeiro ano que a professora esteve a orientar um estagiário e, dessa forma coube-me ser mais proactivo, tentando numa primeira fase estar presente em todos os momentos em que a professora estava realmente a desenvolver trabalho relativo a esta função e, de seguida, oferecer a minha ajuda para as tarefas para as quais já me sentia apto a realiza-las. Combinamos então, para assegurar uma formação completa, a comparência assídua nas reuniões de pais, auxílio à preparação de algumas reuniões de conselho de turma, o auxílio no acompanhamento da turma em visitas de estudo, atividades desenvolvidas pela escola e ainda a realização do Estudo de Turma. Este último constitui-se como um auxílio crucial na caracterização da turma que o Diretor de Turma tem que realizar no primeiro período. A este trabalho acresce a apresentação do Estudo de Turma e os estudos sociométricos nas primeiras reuniões de Encarregados de Educação e do Conselho de Turma.

3.3.1. Funções organizativas e administrativas

Sendo uma nova turma de 7.º ano em que os alunos, na sua maioria, provinham de outras escolas e de outros agrupamentos, implicaram uma maior organização dos processos dos alunos assim como a sua respetiva análise. Através desta análise, o Diretor de Turma pode não só organizar e catalogar os processos dos alunos, mas também fazer uma caracterização da turma em geral. Este levantamento possibilitou uma definição de estratégias, nomeadamente o alerta para alguns casos de alunos com potenciais dificuldades.

Surgiu a possibilidade de realizar algumas tarefas, também burocráticas, havendo a necessidade de entender e filtrar a informação necessária para ser sistematizada e processada de forma a disponibilizá-la a toda a comunidade educativa.

O programa Inovar revelou-se como o grande suporte da Diretora de Turma, minimizando toda a logística que diz respeito aos contatos com os Encarregados de Educação e professores do Conselho de Turma. Mesmo assim houve alguns constrangimentos, principalmente a nível dos Encarregados de Educação, uma vez

que nem todos têm um acesso às novas tecnologias e, dessa forma, não conseguiam aceder a todas as ocorrências diárias dos seus educandos.

Compreender e assimilar todas estas tarefas bem como a forma de as realizar não se revelou fácil, porque a sua frequência não teve o volume que se desejava. Fui responsável pela marcação, justificação e controlo de faltas diárias quer de presença quer de material. Além disso, foi feito o acompanhamento constante das informações sobre cada aluno, apesar do contacto com os pais se ter reduzido a uma pequena percentagem, o auxílio na preparação de reuniões de Conselho de Turma e ainda a realização do estudo de turma e dos testes sociométricos. O facto de ter uma turma muito indisciplinada influenciou diretamente o crescente de trabalho pela necessidade de estar em permanente comunicação tanto com os Encarregados de Educação como com os próprios professores do Conselho de turma.

O horário da Diretora de Turma incorporava uma hora para atendimento aos Encarregados de Educação a fim de possibilitar um contacto mais direto, propício à resolução de problemas. Esta hora surge também com o intuito de proporcionar mais tempo para a realização das suas tarefas. A rara presença dos Encarregados de Educação dos alunos que realmente precisavam de maior apoio permitia que a DT desenvolvesse outras atividades, também direcionadas com o cargo. Se todos os casos tivessem sido tratados em mútua cooperação, esse tempo não seria suficiente para dar resposta aos casos mais preocupantes. A capacidade de resposta de um Diretor de Turma a tarefas burocráticas está, assim, intimamente relacionada com uma boa capacidade de planeamento e organização.

3.3.2. Interação diretor de turma e conselho de turma

As reuniões de Conselho de Turma foram o principal momento, em que foi possível denotar a forma como a Diretora de Turma conduzia a sua relação com os restantes professores.

A Diretora de Turma proporcionou-me a hipótese de realizar a minha apresentação ao restante Conselho de Turma e, desde logo, senti a importância que teria o conhecimento, a boa relação com todos os colegas e a integração dos novos professores, no sentido benéfico da relação entre docentes e até mesmo para benefício da própria turma.

A estratificação da ordem de trabalhos foi uma surpresa agradável, pela ajuda que dá ao Diretor de Turma. Deste modo, nota-se que, apesar da preparação burocrática da reunião já ser constituída por um considerável número de tarefas (levantamento do

número de faltas; identificação de contactos realizados com os Encarregados de Educação; identificação de alunos com processos disciplinares; classificações dos alunos; soluções a apresentar), não deixa de existir uma ponderação estratégica sobre o desenrolar da mesma.

Mesmo assim o Concelho de Turma podia ser mais proativo e, e com esse objetivo, seria interessante incluir na ordem de trabalhos um último ponto, em que eram pedidas pequenas sugestões e opiniões a todos os professores, no sentido de colmatar possíveis problemas que existissem com a turma. A meu ver, a Diretora de Turma demonstrou sempre preocupação em ter um contacto próximo com todos os professores, inculcando a ideia de que todos juntos poderiam fazer com que os alunos evoluíssem e ultrapassassem todos os problemas.

- ***Estudos sociométricos***

O objetivo do presente ponto é analisar as relações interpessoais dentro da turma. É do interesse do professor procurar conhecer e integrar-se na cultura da turma, isso remete-nos para uma análise detalhada daquilo que une a turma, nomeadamente no que diz respeito às suas normas e valores. Posto isso, considereei pertinente associar este ponto á relação do diretor de turma com os outros professores, uma vez que foi totalmente dirigida a eles a minha intervenção.

Segundo Peceguina, Santos & Daniel, (2008), estudos sugerem que o estudo sociométrico pode ser utilizado como um bom indicador do desenvolvimento social futuro (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987 como referido em Peceguina, Santos & Daniel, 2008), referindo que, comparativamente às crianças que são populares no seu grupo de pares (i.e., as crianças com maior número de escolhas positivas), as crianças impopulares tendem a abandonar a escola entre duas a oito vezes mais que as primeiras (Asher & Parker, 1989 como referido em Peceguina, Santos & Daniel, 2008). Do ponto de vista afetivo/emocional, as avaliadas como impopulares, referem, frequentemente, sentimentos de solidão e insatisfação social (Cassidy, & Asher, 1992 como referido em Peceguina, Santos & Daniel, 2008), apresentando, também, uma maior tendência para desenvolver problemas ao nível do comportamento, tornando-se, por exemplo, excessivamente agressivas ou antissociais (Sandstrom, & Coie, 1999 como referido em Peceguina, Santos & Daniel, 2008).

O Teste Sociométrico ajuda-nos a avaliar o grau de integração de uma criança/jovem no grupo; a descobrir a forma como ela está a tentar integrar-se; a ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo saudável ou não e, com base nestes

dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica. Os Testes Sociométricos são da maior utilidade na organização de grupos escolares. O uso das escolhas sociométricas - preferências reais das crianças – na organização da vida da turma, ajudar-nos-á a criar um bom clima dentro da aula (Northway & Weld, 1957).

Os testes sociométricos em si não nos dizem o que devemos fazer às crianças, dão-nos apenas informações e não instruções. A forma como utilizamos estas informações depende de nós, da nossa filosofia acerca da vivência social e da importância que atribuímos às relações sociais da criança/jovem no desenvolvimento da sua personalidade. Consiste em perguntar a cada indivíduo, dentro de um grupo, “quem ele escolheria para realizar uma determinada tarefa”. Obtendo-se, assim, uma perspectiva de conjunto das estruturas do grupo tal como aparecem aos olhos dos seus membros, percebendo-se como cada indivíduo no grupo escolhe e é escolhido. A aplicação deste teste permite-nos determinar a posição social do aluno no seio da turma – índice sociométrico bem como as preferências/rejeições afetivas em determinadas situações.

De forma específica, este questionário sociométrico trata-se de um grupo de questões que permitem determinar quais as relações de preferência e rejeição entre os alunos da turma, em três domínios distintos: social / académico / desportivo. Analisando os resultados obtidos pela minha turma, a maioria dos alunos relaciona-se entre si, existe grande variação de escolhas e isso espalhou o grande número de níveis medianos apresentados nos domínios, ou seja, as escolhas foram abrangentes, não focando apenas um grupo restrito de pessoas.

A variação das respostas entre domínios poderá indicar que os alunos têm consciência de que há alunos com quem se relacionam melhor em determinados ambientes, não sendo esses necessariamente os mesmos em ambientes/contextos diferentes. Isto permite observar que os alunos se conhecerem relativamente bem, conseguindo identificar pontos fortes e fracos nos diferentes colegas e percecionando a influência que as suas características terão nas diferentes situações e contextos de interação.

No domínio social, os dados apontam para uma preferência em termos de género, ou seja, alunos do sexo masculino tendem a escolher como preferências alunos do sexo masculino e como rejeição alunos do sexo feminino e vice-versa. Esta escolha poderá dever-se a uma atração/identificação mútua entre elementos que partilham interesses e atitudes semelhantes. Esta identificação com colegas do mesmo sexo mostra-nos que existe uma barreira entre géneros, sendo que poucos são os alunos que

ultrapassam essa barreira, não podendo assim afirmar-se que os elementos integrem o grupo como um todo.

No sentido de promover um desenvolvimento holístico dos alunos, os professores responsáveis pela sua formação deverão ter em atenção as necessidades de formação nos mais diversos domínios, não devendo cingir a sua atenção meramente ao domínio académico. Também o desenvolvimento social e afetivo das crianças assumem um papel fundamental no seu crescimento.

Neste sentido, uma questão que merece especial atenção e que poderá ser um indicador de uma necessidade de intervenção cuidada e planeada na formação desta turma é a questão dos alunos com elevados níveis de rejeições. De modo a promover uma melhor adaptação destes alunos recomenda-se, por exemplo, aquando da formação de grupos de trabalho que se procure uma integração dos alunos com maior número de rejeições junto daqueles com mais preferências. Sugere-se ainda aos professores que os grupos de trabalho sejam realizados de modo a potenciar as interações entre rapazes e raparigas.

Em jeito de conclusão, este tipo de análise deverá ser observada de forma cuidada. É um instrumento interessante, mas deverá ser acompanhado de outro tipo de aprofundamento, nomeadamente através de entrevistas individuais para poder chegar a resultados mais fidedignos. Até porque os professores lutam quotidianamente com a dificuldade de discernir as inter-relações que unem os alunos numa classe e de descobrir as características sociais das crianças que veem todos os dias. Em certos casos, os educadores não só se sentem incapazes de consegui-lo, mas também os seus julgamentos não são concordantes e invalidam os resultados do teste sociométrico (Bastin, 1966).

3.3.3. Interação diretor de turma e encarregados de educação

Outra função do Diretor de Turma é articular as atividades da turma com os pais, promovendo a sua participação. São competências do DT preparar e realizar reuniões com os Encarregados de Educação acatando situações menos boas devido às características da turma e às idades dos alunos, bem como procurar soluções que beneficiem sempre os alunos. Este contacto não deve ser utilizado apenas para reportar situações problemáticas mas também, para obter boas relações através da comunicação de atitudes e comportamentos positivos dos alunos.

As informações fornecidas aos Encarregados de Educação dizem sobretudo respeito à, integração dos alunos na comunidade escolar, ao aproveitamento escolar, às faltas e às atividades escolares. Este trabalho do Diretor de Turma, revela-se inglório, uma vez que os Encarregados de Educação desta turma nem sempre compareceram quando convocados pela Diretora de Turma. De salientar que os Encarregados de Educação mais ausentes eram os dos alunos que mais precisavam.

Como se verifica esta função realiza uma correlação entre a escola e o meio familiar, enfatizando não só uma grande responsabilidade sobre o Diretor de Turma mas também uma carga emocional e psicológica elevada.

Neste ponto, surgiram alguns constrangimentos que levaram ao corte de relação entre a Diretora de Turma e os encarregados de educação. As reduzidas ou nenhuma presenças nas reuniões, bem como a existência de problemas entre Encarregados de Educação levaram à abolição das reuniões de pais, a partir do segundo período. É de salientar a preocupação demonstrada pela Diretora de Turma em utilizar uma linguagem corrente, procurando alguma formalidade durante os momentos em que transmitia informações e tentando sempre esclarecer os Encarregados de Educação de todos os pontos que eram colocados em cada reunião. Nem sempre é fácil superar estas dificuldades, mas um Diretor de Turma deve ter uma capacidade de resiliência assinalável, tentando sempre o melhor em prol dos alunos e envolvendo os benefícios da participação de toda a comunidade escolar.

Desta forma, o encontro entre estes dois organismos ficou restringido ao dia de atendimento de pais, não indo ao encontro dos objetivos previstos nesta área. Nestas reuniões, a informação, por norma, dizia respeito ao aproveitamento, ao comportamento, às faltas de comparência a aulas e ainda às propostas para encaminhamento dos alunos para cursos vocacionais.

- ***Estudo de turma***

A realização do Estudo de Turma (Anexo VII) justifica-se pela procura de conhecimento acerca dos alunos que a compõem. Foi realizado no âmbito do acompanhamento da Direção de Turma, por se tratar de uma competência do Diretor de Turma. Neste sentido, foi-me dada a possibilidade de elaborar e, posteriormente, apresentar o estudo nas reuniões do Conselho de Turma e nas reuniões de Encarregados de Educação, tal como sugere o Guia de Estágio.

Este estudo teve como objetivo analisar as características sociais, culturais, físicas e psicológicas da turma tendo, para esse efeito, sido aplicados os seguintes

instrumentos durante o primeiro mês de aulas: ficha biográfica e questionário sobre imagem corporal. A ficha biográfica consistiu num conjunto de questões biográficas, percurso escolar pretendido, informações sobre o agregado familiar, hábitos de saúde e opinião sobre as aulas, escola e matérias. O questionário sobre a imagem corporal engloba um conjunto de questões que possibilitaram verificar as perceções dos alunos relativamente à sua imagem corporal e às suas capacidades físicas.

Os resultados destas fichas biográficas deram-me uma noção da realidade geral da turma, alguns já descritos anteriormente, mas outros relacionados com o número de retenções, grupo cultural e a quem pertence a função de EE dentro do núcleo familiar. Além desta caracterização dos alunos, retirei como um indicador positivo o facto de 77% dos pais estarem empregados e assim conseguirem proporcionar as condições mínimas de trabalho aos alunos. No entanto como indicador que pode ser dúbio para os alunos o facto de a grande maioria das famílias ser composta por muitos elementos, o que pode provocar uma capacidade menor de se focarem no acompanhamento dos educandos mas também podem em alguns casos beneficiar do apoio dos irmãos mais velhos.

Relativamente à caracterização dos alunos, é importante salientar que grande parte vive perto da escola, de tal forma que se deslocam a pé. Este ponto, pode ser benéfico pois permite o desenvolvimento de atividades fora do horário letivo com grande índice de participação dos alunos.

Ao nível académico, os alunos desta turma apresentaram elevadas expectativas em relação à profissão que queriam seguir. Contudo apenas uma pequena minoria mostra interesse em ingressar no ensino superior. A distorção da realidade é clara, mas pode estar associada à idade dos alunos. Todavia seria importante uma orientação para o percurso escolar dos alunos, evidenciado a obrigatoriedade de seguir cursos especializados para conseguir atingir as profissões a que se propõem.

Em relação aos hábitos de estudo, os alunos demonstraram, desde o início, grande disponibilidade para esta atividade, visto que 71% da turma admite que estuda diariamente e só 29% diz que estuda só em vésperas de testes. Com o decorrer do ano, ficou provado que grande parte das respostas não foram honestas e verificou-se que não existem grandes hábitos de estudo nestes alunos.

Em relação ao acompanhamento do estudo, apesar de grande parte dos alunos estudarem com auxílio de alguém, não se pode concluir que são os pais que acompanham os estudos dos seus filhos, na medida em que 56% dos alunos afirma que nunca ou raramente tem conversas com os pais sobre a escola. Interessa,

portanto que exista um acompanhamento ao estudo dos alunos, por parte dos pais, que se revela insuficiente.

3.3.4. Interação diretor de turma e alunos

É muito importante a criação de uma boa relação entre o Diretor de Turma e os alunos, de forma a potenciar um trabalho harmonioso, sustentado no respeito, ao longo do ano letivo.

Ao longo do ano letivo, a Diretora de turma esforçou-se por se aproximar dos alunos e dos seus problemas pessoais e académicos. Só assim seria possível inverter a grande taxa de insucesso, que representa mais de 70% dos alunos da turma. Contudo, os problemas pessoais da professora exigiam, períodos de afastamento da escola que em nada beneficiavam na proximidade com os alunos e, como tal, houve a necessidade de a substituir. Custa-me entender os motivos que levaram à eleição de uma professora substituta, a três semanas do término das aulas, para o cargo de Diretor de Turma. Se é consensual a importância que tem a relação estabelecida entre Diretor de Turma e aluno, seria mais ajustado nomear outro professor do Conselho de Turma para assumir este cargo. Além do conhecimento aprofundado da turma, estes professores já estão familiarizados com as rotinas organizacionais da escola, o que só traria benefícios para os alunos.

A imposição da nova professora revelou-se difícil na turma. Contudo, esta também demonstrou grande competência nas suas funções e, contrariando o espectável, pelas características atípicas da turma, conseguiu uma rápida e boa proximidade com os alunos.

O acompanhamento que prestei à primeira DT, possibilitou-me ajudar na integração da nova professora referenciando os casos a ter em atenção, pelo caminho que tinham vindo a percorrer durante os períodos passados. A identificação de alunos com défice de aprendizagem e realização de um Programa Educativo Individual, em conjunto com a professora do Ensino Especial, é um exemplo do acompanhamento realizado pela Diretora de Turma nos assuntos académicos.

As constantes conversas entre a Diretora de Turma e os alunos foram determinantes para a resolução de problema e desenvolvimento dos mesmos em todos os parâmetros, sendo a saúde psicológica dos alunos tão importante como a saúde física nas suas aprendizagens.

3.3.5. Reflexão

Fazendo uma análise global do desempenho da DT, em todas as funções que lhe competem e tive oportunidade de estar ocorrente, considero que quer uma quer outra tiveram um papel ativo e interventivo.

O Diretor de turma tem a seu cargo várias funções pelo que considero que seria pertinente a criação de formações para os professores, para estes serem capazes de desenvolver o cargo em questão de uma forma mais profícua. Estas formações existem fora, mas não são oferecidas pela escola. Desta forma concluo, que a experiência deve ser um fator preponderante para a escolha do a representar este cargo.

As características que mais me chamaram a atenção e que associo a um bom diretor de turma, dizem respeito à é a capacidade de resolver os problemas no tempo certo (desde a avaliação ao comportamento) o estímulo à aprendizagem (motivação).

Na minha relação com os Encarregados de Educação, verifiquei que existem pais que colaboram e outros que não. O contacto com os pais costuma ser através de reuniões, grande desinteresse pelas carências dos filhos. Poucos eram os Encarregados de Educação que compareciam nas reuniões, e alguns só marcaram presença após o envio de várias cartas registadas.

Relativamente à relação do Diretor de Turma com os vários professores, a professora demonstrou sempre uma relação positiva com todos, ajudando em tudo o que estava ao seu alcance, principalmente no início do ano letivo com as novas normas e diretrizes. Mais uma vez, considero preponderante a experiência profissional do professor bem como o conhecimento aprofundado da forma de funcionamento da escola. É perceptível uma maior dificuldade com os professores, que não fazem parte do corpo docente fixo da escola, uma vez que é muito trabalhoso inserir professores que não estão dentro do contexto escolar em questão.

Considero essencial uma boa relação com os alunos de forma a conseguir captar a sua atenção e motivá-los para o seu percurso académico. Contudo, há que ter cuidado com esta aproximação, porque o que se pretende é uma relação de respeito e cordialidade, em vez de uma relação de amizade. Um dos fatores que pode ser impeditivo desta relação professor/aluno diz respeito à falta de tempo para estar com a turma, uma vez que este espaço se resume a uma hora por semana. Com o avançar do acompanhamento feito e com a assimilação das competências a incidir, tentei realizar um transfere deste acompanhamento pedagógico para as aulas de Educação

Física, demonstrando preocupação para com os alunos e incentivando-os para o sucesso escolar e pessoal.

Burocracia e a legislação são aspetos intrínsecos ao cargo de Diretor de Turma, mas não posso deixar de considerar estes aspetos mais acessórios, depositando mais valor no acompanhar, conversar e estar com os alunos sempre que necessário. A realidade da minha turma demonstra alunos com muita falta de acompanhamento e afeto, portanto torna-se fundamental uma forte intervenção pedagógica. Desiludiu-me sobretudo a perceção desta realidade escolar referente a casos problemáticos, em que as situações mais graves são de mau comportamento nas salas de aulas, falta de assiduidade, abandono, alguns furtos e desinteresse escolar.

De acordo com o que foi definido no projeto, penso que os objetivos traçados foram alcançados, apesar de saber que a melhor forma de o determinar será através da experiência propriamente dita, ou seja, só quando tiver a meu cargo uma direção de turma. No entanto, posso afirmar que face ao início do ano, adquiri um conjunto de novas competências e saberes relativos ao mecanismo existente ao nível da Direção de Turma, o que, de certa forma, é um ponto essencial para o futuro.

3.4. O professor no papel de investigador

Segundo o Guia de Estágio, a presente área pretende que o professor estagiário desenvolva um conjunto de competências ao nível da elaboração e intervenção em projetos de investigação em contexto escolar com o objetivo de promover nas escolas a inovação pedagógica, isto é, a melhoria contínua.

Sabendo que o estudo dos fatores contribuintes para o sucesso académico dos alunos têm sido uma das preocupações da investigação nos últimos anos, tendo revelado algumas estratégias promotoras do sucesso no que refere aos fatores intrínsecos, decidiu-se de forma bastante pertinente, perceber qual a influência de fatores extrínsecos no rendimento académico dos alunos.

Além da continuidade na linha de investigação dos núcleos de estágio seguindo a preocupação com o sucesso dos alunos, o problema suscitado é apontado pela bibliografia como de extrema importância, sendo que o projeto educativo de escola também identifica este problema.

Desta forma, importa definir sucesso bem como quais os fatores extrínsecos aos alunos de forma a procurar possíveis correlações. Enquanto o primeiro conceito, quando associado ao desempenho dos alunos representa aqueles que satisfazem as

normas de excelência escolar e progridem nos cursos (Perrenoud, 2003), o segundo é sustentado nos fatores exteriores aos aulos, que, neste caso em específico, corresponde ao envolvimento parental podendo este ser feito de múltiplas formas.

Aprofundando a área de intervenção, a presente investigação (Anexo VIII) pretendeu analisar a perceção dos alunos acerca da forma como os seus Encarregados de Educação se envolvem na aprendizagem e aferir eventuais relações entre o contexto familiar e o sucesso académico dos alunos. Para tal, foi analisado o acompanhamento, percebido pelos alunos, relativamente a cinco domínios da intervenção parental, 1) envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado, 2) envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais, 3) envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa, 4) comunicação escola-família e 5) as estratégias de motivação extrínseca através das recompensas/incentivos e castigos aplicados pelos pais em função do rendimento académico dos filhos.

De referir que, para efeito de definição da variável de sucesso/insucesso, se procedeu à avaliação sumativa interna que se exprime numa escala de 1 a 5 para o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Assim, foi consultado o Projeto Curricular e os Conselhos de Turma de modo a garantir a uniformidade dos critérios.

Após este processo de definição de problema e revisão bibliográfica, foi aplicado o instrumento à amostra constituída por um total de duzentos e onze alunos do 3.º Ciclo da Escola Secundária Fernando Namora. Dos elementos da amostra, sessenta e três são alunos do 7.º ano, setenta e dois do 8.º ano, setenta e seis são alunos do 9.º ano de escolaridade. Constituem a amostra cento e seis alunos do sexo masculino e cento e cinco feminino. Importa referir que as informações socio biográficas referentes aos Pais e Encarregados de Educação foram obtidas através dos dados do processo individual dos alunos .

Para objetivar a recolha de dados foi escolhido um questionário ajustado às necessidades do projeto. O instrumento utilizado corresponde a uma adaptação da versão para pais do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPa) de Pereira (2002). A adaptação foi realizada de modo a transformar os itens pertencentes ao questionário como válidos para os alunos. A transformação decorreu em várias fases, recorrendo-se a uma validação teórica, com a ajuda de especialistas da área das Ciências da Educação, e a uma validação contextual, através de um pré-teste a um grupo de dez alunos do mesmo ciclo de estudos, mas que não foram selecionados para a amostra. Este instrumento é composto por vinte e nove itens, um item de identificação do Encarregado de Educação e vinte e oito itens respondidos numa

escala de Likert, com cinco possibilidades de resposta que variam entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente, divididos pelos cinco domínios.

Seguindo a definição supramencionada, definiu-se a variável sucesso académico de acordo com os mesmos critérios utilizados nos estudos congéneres. Para o efeito, recorreu-se à avaliação sumativa interna do 2.º Período, que se exprime numa escala de 1 a 5 para o 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. Estes critérios visam o diagnóstico no 2º período para despiste de potenciais casos de insucesso no final do ano letivo, de acordo com os critérios definidos no Projeto Curricular e nas indicações do Ministério da Educação. Definindo assim o grupo de alunos de insucesso aqueles que tinham duas classificações abaixo do nível 3, sendo ambas nas disciplinas de Matemática e Português, com uma delas com classificação de nível 1; três classificações abaixo do nível 3 incluindo as disciplinas de Matemática e Português; Quatro classificações abaixo de nível 3 ou mais, independentemente da disciplina; O grupo de alunos que passamos a designar como alunos de sucesso são todos aqueles que não estão incluídos nos critérios supracitados.

Quanto às habilitações académicas dos pais foram repartidas em três grupos, um grupo com instrução básica, um grupo com instrução a nível secundário e um grupo de instrução a nível superior. Em relação ao estatuto socioeconómico das famílias, foi considerada a variável apoio de ação social educativa.

Para a análise estatística, foi elaborada uma base de dados e todos os procedimentos estatísticos foram calculados através do programa estatístico *SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows*, versão 22.0.

Após o tratamento estatístico e análise dos dados foi construído um documento sob a forma de artigo. Desse modo foi possível chegar a alguns resultados interessantes, relativamente ao contexto em que foi aplicado.

Quando analisados os resultados relativos ao domínio Recompensas e Castigos, são obtidos dados próximos da significância estatística. Verifica-se frequentemente, o impedimento da frequência no Desporto Escolar (oferta formativa extracurricular da escola) como uma estratégia de punição usada pelos Encarregados de Educação face a quebras de rendimento escolar. O impedimento da participação em atividades extracurriculares de carácter formativo apresenta-se como uma estratégia com resultados negativos no que diz respeito ao rendimento escolar dos alunos.

A escola tem vindo a desenvolver um bom trabalho no sentido de promover uma maior aproximação dos Encarregados de Educação. Contudo, é de referir que os

Encarregados de Educação que não têm acesso ao apoio de ação social mostram um maior envolvimento com a escola, sendo isso visível nos domínios de comunicação escola-família, da participação em atividades de escola e em reuniões de pais.. Esta situação poderá ser justificada pela adoção de métodos de comunicação através das novas tecnologias e às quais os encarregados de educação com maiores dificuldades económicas tendem a ter maior dificuldade em aceder.

As habilitações académicas da mãe, contrariamente ao apontado na bibliografia, não parecem influenciar o rendimento académico dos alunos desta amostra, a par da não existência de diferenças no sucesso académico de alunos com dificuldades económicos quando comparados com alunos sem dificuldades.

O acompanhamento em atividades na escola e voluntariado assim como o acompanhamento em atividades de aprendizagem em casa diminui ao longo dos anos, associado provavelmente a um acréscimo de responsabilidade e autonomia por parte dos alunos.

Por fim, importa referir que no caso da Escola Fernando Namora, não há uma relação direta entre as dificuldades económicas e o rendimento escolar os alunos. A adoção de medidas como as tutorias que garantem acompanhamento escolar ao estudo e explicações, possibilitam que todos os alunos tenham acesso a um tempo extra de estudo com acompanhamento de um profissional especializado.

Com a conclusão do artigo científico, deu-se início à divulgação do projeto e respetiva apresentação do estudo à comunidade escolar. Houve algum impasse na divulgação da sessão e isso podia ter sido prejudicial, na medida em que não teríamos ninguém a assistir à nossa apresentação. Felizmente não foi isso que aconteceu, tendo estado presente vários intervenientes de comunicação escolar.

A sessão de apresentação teve um sentido pedagógico e foi orientada para o público alvo. A coerência e legitimação dos resultados espelharam a fidedignidade do estudo e a sessão terminou com uma dinamização dos intervenientes, que foi bastante positiva, uma vez que a participação foi em massa. O debate sobre a temática acabou por levar a conversa para outras questões paralelas, mas de igual relevo. Este debate, foi importante pois permitiu dar a palavra ao público que partilhou a sua opinião ainda que, em alguns casos, se baseasse apenas na experiência empírica.

A elaboração deste documento mostrou-se profícua para a minha formação, desde a primeira fase de legitimação do tema até ao "terminus" do projeto com a sua apresentação à comunidade escolar. Outro aspeto importante prende-se com o contributo válido que este trabalho produziu em prole da escola, uma vez que

apresentar um conjunto de sugestões (Anexo IX) com um impacto significativo na melhoria do sucesso dos alunos, um direcionado aos professores e outro aos pais. Realço algumas destas sugestões para a primeiro grupo como a importância da manutenção das boas políticas de homogeneização do sucesso, procurando, concretamente, a manutenção das tutorias como espaço gratuito de aprendizagem para os alunos.

Promover o envolvimento escola-família, reduzindo a conotação negativa associada à mesma, e reportar situações positivas. São estas estratégias aconselháveis, na medida em que promovem uma maior satisfação relacionada com o contacto.

As novas tecnologias podem trazer benefícios inestimáveis, mas não são os únicos canais de comunicação entre escola-família, uma vez que ainda nos encontramos numa década de mudança, em que o acesso a estes meios não está disponível para todos.

A implementação de estratégias de avaliação formativa é fundamental por facilitar aos encarregados de educação uma clara definição dos objetivos que os seus educandos deverão atingir.

Em relação ao segundo grupo, a principal estratégia passa por uma melhoria na comunicação com os filhos acerca da escola, privilegiando a comunicação positiva e a discussão dos assuntos escolares. Sugere-se, ainda, a procura de uma melhoria na oferta de experiências de aprendizagem, como a ida a bibliotecas ou museus, eventos musicais ou desportivos ou a prática de atividade física.

De realçar também a impotência que tem para mim a perceção das dificuldades ao nível da realização das várias tarefas que comportam um trabalho de investigação. Espero estar apto para no futuro realizar com maior conhecimento um estudo deste tipo.

Capítulo 4. Considerações Finais

O estágio pedagógico revelou-se duro a vários níveis: no empenho que dediquei a cada tarefa e no que diz respeito aos obstáculos e limitações que tive que superar de forma a cumprir os objetivos propostos inerentes a cada etapa de formação. O número de tarefas e responsabilidades que um professor enfrenta exige que esteja preparado num âmbito multidisciplinar. A minha formação este ano letivo seguiu essa ideologia e,

como tal, sei que a mesma me proporcionou um crescimento assinalável, como professor, treinador, formador e investigador. Não posso deixar de evidenciar a alegria por todo o trabalho realizado e por sentir que saí deste estágio de forma diferente da que entrei. Por tudo o que aprendi, vi e vivi considero que esta foi uma experiência que ficará marcada na minha vida, não querendo, desta forma, quebrar o vínculo que criei com a comunidade escolar.

Espero que não seja o culminar de toda a formação académica que usufruí desde o ano letivo de 2009/2010, na casa onde sempre quis ingressar, a Faculdade de Motricidade Humana, com a mais-valia de ter tido a oportunidade de realizar o programa de intercâmbio no decorrer da minha formação. Considero fundamental continuar a minha formação pela necessidade de procurar ativamente aprendizagens capazes de ser aplicadas a novos contextos e novas experiências. Este relatório conclui, assim, o meu processo de estágio, mas nunca o meu processo de formação. Há ainda um longo caminho a percorrer que poderei estreitar apenas com a acumulação de experiência.

Revendo todo o meu passado académico, este ano foi sem dúvida o mais trabalhoso e, provavelmente aquele de que retirei maior prazer das aprendizagens e contexto presenciados. Por essa razão, importa salientar a Escola Secundária Fernando Namora por me ter fornecido condições de excelência para o desenvolvimento da minha capacidade como docente bem como por ter promovido o meu contacto com pessoal docente e não docente que comigo partilharam a sua experiência imensurável.

Esta partilha de conhecimento esteve sempre presente neste processo de formação. Estes momentos só foram possíveis devido à forte ligação existente entre todos os órgãos escolares, dos porteiros à Diretora, o que espelha um ambiente pedagógico positivo. Não se pode restringir a intervenção ao nível de sala de aula e, desse forma, considero que as estratégias aplicadas em aula podem ser estendidas a toda a comunidade escolar.

Gostaria de salientar o companheirismo e o clima inigualável que senti dentro do núcleo de estágio, que foi proporcional à cooperação demonstrada por todos os intervenientes e que influenciou positivamente toda a evolução na minha atividade de docente.

A aquisição de novas competências é a principal marca do estágio, mas considero que o momento fulcral deste ano foi quando comecei a problematizar a realidade com que me deparei e com a necessidade de encontrar soluções capazes de garantir um

ensino de qualidade. Este fator fez com que entendesse a importância dos conhecimentos adquiridos nos anos de formação inicial, obrigando-me a reaprender conteúdos que já deviam estar aprendidos, interpretando-os à minha maneira, contribuindo, assim, para que pudesse formar as minhas próprias ideologias e metodologia de ação.

Ao deparar-me com a situação profissional em que se encontra o país e com todas as reestruturações que têm sido levadas a cabo nas ciências de educação, considero difícil a minha integração no meio escolar. Por outro lado, o facto de ter persistido face às adversidades sentidas no estágio pedagógico, não ter desistido nos momentos de maior carga de trabalho e a vontade que sempre tive em superar as minhas dificuldades, contribuíram fortemente para que me sinta mais preparado para os novos desafios que me esperam. Ao integrar este novo mercado de trabalho, terei uma ideia mais clara e objetiva das metas e finalidades que a escola deve promover, da necessidade de compreender as formas de organização e gestão da mesma (identidade de escola), da dinamização necessária de núcleos de desporto escolar e das particularidades da organização e gestão do ensino e aprendizagem de uma turma.

De forma mais específica, existe um conjunto alargado de aspetos que pretendo melhorar, ou mesmo aprender, na próxima oportunidade em que esteja a desempenhar a função de docente. Em relação à função de organização e gestão do ensino e da aprendizagem destaco a importância de saber planear a intervir em detrimento do ambiente e da faixa etária representativa do meio envolvente. Pretendo tornar-me perito na organização das matérias ao longo das etapas bem como, encontrar progressões pedagógicas capazes de garantir o sucesso nas aprendizagens.

Apesar das importantes capacidades adquiridas ao nível da condução de aula, área em que nunca demonstrei problemas em experimentar novas estratégias, responder com segurança a situações imprevistas, gerir o controlo do clima e adaptar, no momento, exercícios que não estejam a funcionar da forma esperada, considero que me faltou fortalecer os diferentes níveis de planeamento para, com isso, conseguir associar objetivos específicos a cada aluno, individualizando o processo de diferenciação.

Não posso deixar de referir que o facto de ser um aluno com necessidades educativas especiais não me foi indiferente em relação ao tema da inclusão. Ao ver-me nestes

alunos procurei sempre transmitir-lhes o meu exemplo, exprimindo aqueles que foram as estratégias que me permitiram atingir o sucesso.

A inclusão para mim, pode ser entendida como um pilar da educação física a par da diferenciação, e por esse motivo não me limitei a incluir ou diferenciar o ensino apenas para os alunos com necessidades educativas especiais.

Outro aspeto que faz despertar o meu interesse na condução da aula é a gestão da disciplina privilegiando um clima agradável, estes fatores estão intimamente ligados mas são difíceis de os ter em simultâneo, preciso de somar mais anos de experiência para encontrar estratégias capazes de garantir um clima de aula aprazível e de trabalho não descorando na disciplina e na diferenciação do lugar do professor e do aluno.

Foi gratificante todo o processo de avaliação na medida em que foi sempre claro e partilhado com os alunos. O facto de não ser algo restrito ao professor potenciou o desenvolvimento das capacidades dos alunos uma vez que ajuda na sua autossuperação e, é isso que pretendo projetar para toda a minha carreira de professor, principalmente por ter sentido a verdadeira utilidade dos processos de avaliação.

Por sua vez, no campo da inovação e investigação pedagógica considero o meio escolar como meio propício ao desenvolvimento de investigação uma vez que passam inúmeros alunos pelas nossas escolas. Isto pode tornar-se uma excelente base de dados para no futuro obter resultados e conclusões validas e esclarecedoras. Cabe agora encontrar os verdadeiros problemas dos nossos meios de intervenção para atingir respostas concretas que nos ajudem a evoluir o ensino.

Em relação à minha participação na escola, pretendo conseguir promover vários convívios entre escolas, dentro e fora dos agrupamentos, de forma a privilegiar saídas da escola onde os alunos privam com os outros alunos, conhecem diferentes instalações e estratégias de treino. Irei tentar realizar um transfere dos conhecimentos adquiridos nesta área, como o realce da técnica individual dos alunos a par da tática e criação de situações desafiantes que potenciem a motivação dos alunos, que vão para além da componente competitiva. Outros aspeto que pretendo incentivar no próximo grupo de educação física que integrar, será sem dúvida o intercâmbio das melhores valências de cada professor com o restante grupo.

Por fim no caso da relação com a comunidade, pretendo encontrar melhores estratégias que assegurem uma boa comunicação entre a escola e a família. Considero preponderante um contacto que saia do registo de reuniões com o principal

objetivo de transmitir informações negativas dos educandos. Obviamente, este assunto, é algo que não pode ser esquecido mas a par destas informações devem ir também seguir informações positivas e ser criado um dia de interação entre professores, alunos e pais num registo menos formal.

Queria ainda expressar o interesse que tenho em aprender a gerir uma reunião de conselho de turma ou mesmo de departamento de educação física, visto que foi algo menos testado neste ano de estagio e onde me deparei com algumas situações onde provavelmente não sabia intervir da forma mais correta.

Ao ingressar numa nova instituição, não pretendo ser extremista ao ponto de institucionalizar tudo aquilo que aprendi, mas pretendo transmitir todas aquelas soluções e estratégias que considere fundamental para ter sucesso no meu ano de estagio e que são capazes de vingar independentemente do meio envolvente.

A meu ver as minhas dificuldades a nível da escrita (dislexia e disortografia), influenciaram sempre a minha forma de atuação, uma vez que tenho algum medo de errar. Esta disfunção é mais relevante na produção escrita mas também influencia a estruturação do pensamento e respetiva transmissão. Por este motivo, tentei e terei sempre de ter cuidado nos momentos de preleção sabendo que esta capacidade deve ser aprimorada, visto que um docente que capte a atenção dos seus discentes produzirá maior eficácia nas aprendizagens dos últimos.

Deixo este estágio com o sentimento que evoluí como profissional de Educação Física, considerando que não existe maior recompensa que essa. Nesse sentido, considero que foi a melhor motivação intrínseca que alguma vez experienciei, a de me sentir útil na aprendizagem e educação de alguém e que, com essa atuação, cresci também como pessoa.

Capítulo 5. Bibliografia

- Bastin, G. (1966). *As Técnicas sociométricas*, Lisboa: Moraes editores.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15 (86), Dossier.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física, *Boletim SPEF*, 10(11), 135-151.
- Cid, L. (2006). *Liderança no desporto: Tentativa de simplificar um processo complexo*, Buenos Aires, 11(103).
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Krug, D. (2009). Metodologia do Ensino da Educação Física – o Spectrum de Estilos de Ensino de Muska Mosston e Uma Nova...Visão!. Curitiba: JM Editora.
- Marques, R. (1997). *O Director de Turma, O Orientador de Turma - Estratégias e atividades*. Lisboa: Texto Editora.
- Northway, M. L., & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos: um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, (12), 75-97.
- Onofre, M. (1996). Educação física sem avaliação: Uma perversão consciente?. *Boletim SPEF*, nº13. 51-59
- Peceguina, I., Santos, A., Daniel, J., (2008) A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 479-490
- Peralta, M, (2002). *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: DEB
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de pesquisa*, 119, 7-26.

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física e do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH

Rosado, A. (2003). *Conceitos básicos sobre a planificação didáctica*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.3º edição.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar La Educación Física*. Barcelona: Publicações INDE.

Desporto. *Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.3º edição.

UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Ed. Estampa.

- **Documentação consultada:**

Escola Secundária Fernando Namora (2011). *Projeto Educativo 2011/2014*

Escola Secundária Fernando Namora (2012). *Regulamento Interno*.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*.

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2014). *Guia de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Documento não publicado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Cruz-Quebrada, Portugal.

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas Relatório Escola Secundária Fernando Namora*.

Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2014). *Programa do Desporto Escolar para 2014/2018*. Desporto Escolar.

- ***Legislação consultada:***

Presidência do Conselho de Ministros (1999). Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho de 1999

Decreto-Lei nº 94/2011 de 3 de agosto

Capítulo 6. Anexos

Anexos – Formato digital (CD)