

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

Orientador:

Prof. Mestre Nuno Ferro

Júri:

Doutor António José Mendes Rodrigues

Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Licenciado Luís Jorge Nogueira Lousteau Mateus

Sara Coelho de Oliveira Queiroz
2017

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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico
em Educação Física desenvolvido na Secundária de Caneças, sob a
supervisão de Mestre Nuno Ferro e do Mestre Luís Mateus, no ano letivo de
2016/2017

Sara Coelho de Oliveira Queiroz
2017

Resumo

O presente relatório é referente ao processo de estágio pedagógico que foi realizado no ano letivo 2016/2017, realizado na Escola Secundária de Caneças, sendo este a última etapa da formação inicial. Este processo de formação refere-se à minha integração, enquanto professora estagiária, no contexto profissional.

Ao longo deste ano letivo, foi possível lecionar as aulas de Educação Física bem como das sessões de treino de desporto escolar, acrescentando o projeto de investigação em contexto escolar e o acompanhamento da direção de turma. Através destas experiências, foi possível conhecer o contexto escolar do agrupamento de escolas de Caneças e compreender as interações existentes em toda a comunidade escolar.

Todas as tarefas inerentes ao estágio pedagógico permitiram-me aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e ajustá-los em função da realidade vivenciada. Aliado a isto, contei com a intervenção dos professores orientadores, através da partilha de conhecimentos.

Com este relatório, pretendo transmitir a experiência vivida ao longo deste ano letivo, em todas as áreas e subáreas descritas no guia de estágio pedagógico 2016/2017. As experiências vividas aliadas à posterior reflexão contribuíram para o aumento da minha competência na função docente.

Palavras-chave: estágio pedagógico, educação física, processo ensino-aprendizagem, lecionação, experiências.

Abstract

This report refers to the process of pedagogical internship that was carried out in the 2016/2017, held at Caneças Secondary School and it was the last stage of the initial formation. This training process refers to my integration, as a trainee teacher, in the professional context.

Throughout this school year, it was possible to teach Physical Education classes as well as the school sports training sessions, adding the research project in a school context and monitoring the class direction. Through these experiences, it was possible to know the school context of the school grouping of Caneças and to understand the interactions that exist throughout the school community.

All the tasks inherent in the pedagogic stage allowed me to apply the knowledge acquired during the initial training and adjust them according to the reality lived. I counted on the intervention of the guiding teachers, through the sharing of knowledge.

With this report, I intend to convey the experience lived throughout this school year, in all areas and subareas described in the 2016/2017 teaching internship guide. The experiences lived together with the later reflection contributed to the increase of my competence in the teaching function.

Keywords: Student Teaching Process; physical education; teaching-learning process; teaching; experiences.

Lista de abreviaturas

Departamento de Educação Física – DEF

Expressão Físico-Motora – EFM

Programas Nacionais de Educação Física – PNEF

Educação Física – EF

Necessidades Educativas Especiais – NEE

Atividade Física – AF

Zona Saudável de Aptidão Física – ZSAF

Avaliação Inicial – AI

Plano Anual de Turma – PAT

Jogos Desportivos Coletivos – JDC

Desporto Escolar – DE

Núcleo de estágio – NE

Escola Secundária de Caneças – ESC

Diretora de turma – DT

Encarregado de educação – EE

Estágio Pedagógico - EP

Índice

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do agrupamento.....	2
3. Caracterização da escola	2
4. Caracterização da turma.....	5
5. Caracterização da turma em EF	5
6. Processo ensino-aprendizagem.....	6
6.1 Planeamento do processo ensino-aprendizagem	7
6.2 Condução do processo de ensino e aprendizagem	15
6.2.1. Instrução.....	19
6.2.2. Demonstração	20
6.2.3. Feedback pedagógico.....	21
6.2.4. A gestão da aula	22
6.2.5. Disciplina	24
6.2.6. Estilos de ensino.....	26
6.3 Avaliação das aprendizagens.....	26
7. Processo de ensino-aprendizagem em realidades diferentes	30
8. Problema e solução	34
9. Participação na escola.....	42
10. Relação com a comunidade.....	46
11. Conclusão.....	49
12. Referências bibliográficas	50
13. Documentos consultados	53

1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito do processo de estágio pedagógico, inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana.

Este relatório consiste numa reflexão crítica de todo o processo de estágio pedagógico, desenvolvido na Escola Secundária de Caneças durante o ano letivo de 2016/2017.

Neste documento é realizada, primeiramente, uma descrição de todas as tarefas e de todo o processo desenvolvido ao longo do ano, seguido de uma reflexão pessoal, que irá servir para a minha futura atuação profissional.

O processo de estágio pedagógico é uma experiência que difere entre todos os professores estagiários, devido às variações do contexto, o que promove diferentes modos de atuação e diferentes estratégias a aplicar ao longo do ano letivo. Este relatório pretende transmitir todo o percurso realizado, descrever e justificar todas as decisões tomadas, bem como prognosticar a minha atuação como futura professora.

A nível pessoal, o estágio pedagógico foi muito recompensador a nível de evolução pessoal e profissional ao permitir-me colocar em prática conteúdos adquiridos durante a formação inicial. Com todos os conhecimentos adquiridos durante o estágio pedagógico, senti uma evolução na lecionação nas aulas de educação física e dos treinos de desporto escolar. Porém, nada disto se fez sem trabalho e muito empenho, o que exigiu muito estudo autónomo e muita dedicação a todo este processo de estágio pedagógico.

Neste documento é realizada uma reflexão crítica das quatro áreas de intervenção referidas no guia de estágio pedagógico: área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem, área 2 – inovação e investigação pedagógica, área 3 – participação na escola e área 4 – relação com a comunidade.

2. Caracterização do agrupamento

Visto a lecionação variar de contexto para contexto escolar, importa caracterizar o ambiente onde decorreu a minha experiência de Estágio Pedagógico (EP), de forma a perceber melhor as decisões tomadas. Assim, a experiência do EP decorreu no Agrupamento de Escolas de Caneças, mais precisamente na Escola Secundária de Caneças (ESC).

O Agrupamento de Escolas integra seis escolas: ESC; Escola Básica dos Castanheiros; Escola Básica/Jardim de Infância Artur Alves Cardoso; Escola Básica/Jardim de Infância Cesário Verde; Escola Básica/Jardim de Infância Francisco Vieira Caldas e Escola Básica Professora Maria Costa. Desta forma, a oferta educativa é bastante abrangente, oferecendo serviços educativos desde o pré-escolar até à formação escolar para adultos.

A ESC proporciona uma oferta educativa em dois períodos distintos, o período diurno e o período noturno, abrangendo assim um maior número de estudantes. Oferece ainda, no ensino básico, turmas de currículos regulares, turmas de percursos curriculares alternativos e turmas de cursos de educação e formação. Já no ensino secundário existem turmas do curso de Ciências e Tecnologia e do curso de Línguas e Humanidades e ainda quatro cursos de ensino profissional. A escola ainda conta com um Centro de Novas Oportunidades, que funciona nos dois períodos mencionados. Para concluir, a escola oferece ainda cursos de educação e formação para adultos, unidades de formação de curta duração e cursos de Português (Português para estrangeiros).

A escola localiza-se na vila de Caneças, no concelho de Odivelas, e recebe alunos de meios diversificados, desde o suburbano até ao meio rural. A grande maioria dos alunos provém de um meio social, económico e familiar bastante desfavorecido. A escolaridade da população é em geral baixa. Há um grande número de famílias desestruturadas, com baixos rendimentos e um grande número de desempregados. Além disso, cerca de 40% dos alunos recebem apoios educativos. (Projeto educativo 2014-2018).

3. Caracterização da escola

A ESC caracteriza-se por ter uma arquitetura diferente da Escola tradicional. A escola integra seis blocos, sendo que ao visitar a escola e o seu interior, ficou desde logo visível o *design* moderno e arrojado, distanciando-se da típica escola tradicional a que estava habituada.

Por esse motivo, a escola foi distinguida com uma menção honrosa na 4ª edição do Prémio Municipal de Arquitetura e Espaço Público, sendo esta uma particularidade que distingue a ESC das outras escolas.

A escola conta com cerca de 150 professores, divididos de acordo com o seu grupo de recrutamento e com a(s) disciplina(s) que lecionam, e também de acordo com as funções que desempenham na organização.

O Departamento de Educação Física (DEF) conta com 15 professores com formações iniciais diferenciadas – sendo que alguns professores eram provenientes da faculdade de Motricidade Humana, outros da Universidade Lusófona e outros ainda do Instituto Superior de Educação Física - e três professores estagiários, além das funcionárias do pavilhão, que contribuíram para a manutenção da disciplina no pavilhão. Desde logo, foi visível o bom funcionamento do DEF, existindo muita cooperação entre todos e uma relação muito cordial. Os professores mostraram-se sempre muito disponíveis para ajudar, partilhando as suas experiências e saberes com o Núcleo de Estágio (NE).

Um aspeto a destacar é a lecionação de aulas de Expressão Físico-Motora (EFM) aos alunos do 1º ciclo. Na realidade, os alunos desenvolvem atividades adequadas ao seu nível etário e chegam ao segundo ciclo com uma maior preparação nesta área. Com as aulas de EFM, são respeitados os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais, que se situam até ao final do primeiro ciclo (Ministério da Educação, 2000). Com estas aulas, os alunos conseguem realizar atividades apropriadas que pretendem preparar a criança, a nível físico, cognitivo e social, para os níveis de ensino seguintes.

["As crianças e os jovens demonstram de forma regular, uma sistemática necessidade de atividades motoras vigorosas em diversos contextos da sua vida quotidiana em dinâmicas formais e informais. Estas atividades (posturais, locomotoras e manipulativas), são decisivas em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, seguindo um aperfeiçoamento progressivo em termos quantitativos e qualitativos. Assim, a educação física assume particular importância na aquisição de competências em crianças, na sua manutenção e aperfeiçoamento até à adolescência para que se mantenham ativos na vida adulta."] (Neto, 2007, p. 1)

Além desta atividade dirigida aos mais jovens, os professores intervêm na comunidade, participando em ações como o “Agita Caneças”, com o intuito de dinamizar e interagir com a comunidade envolvente, em que frequentemente realizam atividades que promovam a Atividade Física (AF) na comunidade bem como a socialização entre todos os envolvidos.

O documento elaborado pelo DEF, que contém os planos plurianuais, é a referência fundamental para a orientação e regulação do ensino por parte de todos os professores da disciplina. Este documento é uma linha orientadora para os professores, seguindo o descrito nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Segundo os PNEF, devem ser tidas em conta “as características gerais da população escolar (escolas donde provêm, currículos anteriores, etc.), as características dos recursos. (...)” (Ministério da Educação, 2001, p. 24), visando o desenvolvimento eclético de todos os alunos.

No plano plurianual para o ensino secundário, estão patentes algumas especificações que o PNEF apresenta, já que no 10º ano “interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico” (Ministério da Educação, 2001, p. 16).

A grande variedade e quantidade de material disponível permitiu que ocorressem aulas em simultâneo com a leção da mesma matéria, não limitando os professores neste capítulo.

A escola apresenta um pavilhão, dois campos exteriores, uma sala de ginástica e uma sala teórica. A polivalência dos espaços tem grande importância no planeamento por etapas, não restringindo as matérias a serem abordadas a determinado espaço. Isto permite ao professor escolher as matérias em função das necessidades da turma e não em função do espaço onde se encontra. Além disto, um aspeto muito positivo da escola é existir a possibilidade de partilha do espaço quando as condições climatéricas são adversas e não permitem a realização de aulas no exterior, não ficando os alunos privados da prática da disciplina.

A escola disponibiliza uma carga semanal de 180 minutos para a disciplina de EF, estando assim de acordo com o definido pelo Ministério da Educação (2001). Isto permite que os alunos tenham dois blocos de 90 minutos por semana de EF, o que possibilita uma grande oportunidade de desenvolvimento aos alunos e aos professores facilita o alcance da grande finalidade da EF.

4. Caracterização da turma

Um professor deve conhecer os seus alunos, quer seja cognitivamente, fisicamente e socialmente, de modo a perceber as diversas características que os alunos apresentam. Assim, surge a caracterização da turma em que lecionei as aulas de EF em todo o ano letivo.

A turma com que trabalhei ao longo de todo o ano pertence ao curso de Ciências e Tecnologia, do 10º ano. Ao iniciar o ano letivo, a turma contava com 29 alunos (16 raparigas e 13 rapazes), com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos, sendo a média de idades de 15,3 anos. No segundo período, um aluno saiu da turma, mudando de curso, pelo que a turma ficou com 28 alunos até final do ano letivo.

O 10º ano é o ano de iniciação do ensino secundário, pelo que muitos dos alunos não se conheciam. Devido a este fator, no início do ano foi possível observar diferentes grupos nas aulas de EF, o que fez com que muitos alunos não interagissem entre eles, algo que se foi alterando ao longo do ano letivo. Destes 28 alunos, 14 entraram este ano para esta escola, cinco alunos eram repetentes na turma.

Na turma não foram referenciados alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou com problemas de saúde que afetassem a prática de EF. No entanto, existia um aluno identificado como tendo dislexia. Para este aluno, foi definido em conselho de turma uma série de medidas a aplicar, em conjunto com a professora de educação especial. Estas medidas implicavam a disponibilização de mais tempo para a realização dos testes e, caso necessário, a leitura do enunciado, entre outras. Assim, durante a realização dos testes escritos de EF, foi necessário ter em atenção a este aluno, cumprindo com o acordado com a professora de educação especial.

5. Caracterização da turma em EF

No primeiro dia de aulas, os alunos foram sujeitos a dois questionários, com objetivos distintos – o primeiro foi para perceber a sua relação com a disciplina de EF, ao passo que o segundo pretendeu recolher informações sobre o agregado familiar. As matérias preferidas dos alunos eram da área dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) - voleibol e o basquetebol, enquanto que a matéria rejeitada foi a dança. Estes dados foram úteis para perceber quais os alunos que poderiam ser utilizados como agentes de ensino durante as aulas e como fator de motivação, através da junção de uma matéria preferida com uma matéria que os alunos menos gostavam numa mesma aula. Apenas uma aluna

afirmou não gostar da disciplina, porém não oferecia nenhuma resistência às aulas, demonstrando-se até uma das alunas mais empenhada e trabalhadora da turma.

Apesar do empenho da turma, esta revelou alguma imaturidade por parte de alguns alunos, que destabilizaram o normal funcionamento das aulas, sendo necessária atenção redobrada com estes alunos. A imaturidade a que me refiro são brincadeiras inadequadas para o contexto de aula, tais como empurrões e conversas paralelas quando o professor queria intervir.

De forma a compreender as relações e preferências existentes na turma, foi aplicado um teste sociométrico, utilizando o programa *Sociometrics* para a análise das respostas dos alunos. Os resultados deste teste permitiram perceber quais os alunos mais e menos populares na turma. Um dado curioso foi o facto do delegado eleito pela turma ser um dos alunos mais rejeitados, situação que foi discutida em conselho de turma e seguida de perto pelos professores. Seria de esperar que o delegado de turma fosse um aluno popular entre os colegas, já que tinha como missão representar a turma, situação que não ocorreu nesta turma. Desta forma, tornou-se um problema a resolver ao longo do ano porque o aluno não era popular na turma e quando existiam problemas, os restantes alunos falavam diretamente com os professores, o que levou o delegado a sentir-se excluído. Assim, os professores questionaram os alunos sobre a situação, chegando à conclusão que o aluno pediu a todos os colegas para votarem nele e, face a um grande número de alunos não se conhecer, acederam ao pedido do aluno.

Desde início ficou claro que seria necessário diferenciar o ensino, dada a elevada heterogeneidade da turma. Para os alunos com maiores dificuldades, seria necessário trabalhar os aspetos básicos de cada matéria, ao passo que os alunos mais avançados necessitariam de situações desafiantes, de modo a não entrarem em comportamentos fora da tarefa.

6. Processo ensino-aprendizagem

Das quatro áreas de intervenção descritas no guia de EP, a organização e gestão do ensino e da aprendizagem foi alvo de maior atenção e investimento ao longo do EP, por estar diretamente relacionada à turma que me fora atribuída, tendo total responsabilidade pelos alunos. É conveniente dividir o processo de ensino-aprendizagem em três subáreas distintas – planeamento, condução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de ser feita uma reflexão em separado de cada uma das subáreas, importa realçar a estreita relação entre elas.

Os PNEF promovem duas perspectivas: o desenvolvimento dos alunos com base na inclusão e diferenciação e o desenvolvimento da EF. Os programas não devem ser a única fonte de inspiração dos professores, mas sim um documento que os orienta e lhes proporciona referências essenciais que assegurem uma coordenação e coerência da atividade dos alunos em anos seguintes, entre turmas e até escolas diferentes.

6.1 Planeamento do processo ensino-aprendizagem

Antes de entrar em “ação”, é necessário existir uma preparação, ou seja, um planeamento. Neste subcapítulo irei abordar o planeamento das atividades inerentes à lecionação das aulas de EF.

Os PNEF defendem que as metas dos programas devem constituir, também, objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da EF, na escola e ao longo da vida. Para tal ser possível atingir, é necessário um planeamento cuidadoso de todo o ano letivo.

Os programas foram essenciais ao longo deste ano letivo, nas três áreas de avaliação de EF, definindo os critérios a seguir, bem como o plano plurianual da escola. Assim, a condução e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem só farão sentido se o planeamento for coerente e preciso, já que é a base em que o professor irá desenvolver a sua atividade docente.

A minha vida académica sempre foi conciliada com a vida de atleta. Por isso, foi necessário planear todos os momentos de estudo e de treino, de modo a conseguir ter sucesso nas duas áreas. Posto isto, o planeamento revela-se como fundamental em qualquer projeto que vise o sucesso.

O planeamento foi essencial no processo do EP. Apenas assim foi possível lecionar todas as matérias, em todas as etapas, e garantir a diferenciação do ensino ao longo do ano letivo. Além disto, o planeamento também esteve presente nas outras áreas do EP, que serão descritas ao longo deste documento.

O planeamento tem em vista a criação de condições propícias à motivação na realização das tarefas a desenvolver na fase interativa (aula propriamente dita), funcionando como um fluxo das aprendizagens para a concretização dos objetivos planeados. Para tal, o professor reflete sobre a necessidade de planear e organizar as

tarefas de ensino. Desta forma, o planeamento é a base e uma das principais tarefas da profissão docente (Januário, Anacleto & Henrique, 2015).

O processo de planeamento é considerado uma das principais dificuldades sentidas pelos professores estagiários devido à falta de experiência no exercício das suas funções (Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima, Marques, 2014). Além disso, a elaboração do planeamento é algo complexo devido à imprevisibilidade do ensino (Teixeira e Onofre, 2009). É importante identificar estratégias que ajudem os professores estagiários a colmatar estas dificuldades e que consequentemente melhorem a sua intervenção ao nível do ensino. Inácio et al (2014) referem que a construção de documentos que orientem os estagiários na construção do Plano Anual de Turma (PAT) e planos de etapa é uma forma de diminuir a complexidade e a imprevisibilidade inerente ao ato de ensinar.

No início do EP, o planeamento colocou-me diversas dificuldades, situação própria de um professor estagiário, tal como referem Teixeira e Onofre (2009). Porém, com o evoluir do ano letivo, as dificuldades com as tarefas de planeamento foram diminuindo até deixarem de ser um problema. Com a criação de rotinas de elaboração de planeamentos, quer de aulas, quer de unidades de ensino, quer de planos de etapa, fui conseguindo compreender o que era necessário estar presente no planeamento. Outra estratégia que foi importante para a melhoria do processo de planeamento foram as reuniões com o NE, onde foram debatidas ideias e esclarecidas as dificuldades, tais como: a seleção das tarefas ajustadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Assim, no final do EP, o processo de planeamento estava consolidado.

O ano letivo inicia-se com a realização da Avaliação Inicial (AI), pelo que foi necessário planear toda a etapa de AI. Na construção do planeamento desta etapa, foi necessário conhecer os espaços onde iriam decorrer as aulas, bem como os materiais disponíveis e as matérias a lecionar em cada espaço e o tempo disponível para abordar cada matéria. Para isto, foi elaborada a calendarização desta etapa, que continha uma descrição das matérias a lecionar em cada espaço, os estilos de ensino a utilizar em cada aula, a estrutura de cada aula, as regras e rotinas a serem adquiridas pelos alunos, a formação dos grupos e os instrumentos de avaliação.

A etapa de AI teve a duração de cinco semanas. No início deste período de tempo, tive algumas dificuldades em planear a etapa – dificuldades essas apresentadas no plano individual de formação (documento elaborado no início do ano letivo com as possíveis dificuldades que seriam sentidas ao longo do EP e possíveis soluções de resolução) - já que não tinha a certeza se a distribuição das matérias pelas aulas seria suficiente para

identificar o nível dos alunos, no espaço temporal estipulado. Uma estratégia utilizada para combater esta dificuldade foi ter deixado a última aula desta etapa livre, ou seja, caso fosse necessário realizar novamente a AI de alguma matéria, tinha esta aula para esse efeito. Apesar de terem existido algumas alterações ao planeamento inicial, por motivos externos (os alunos tiveram uma atividade na biblioteca que coincidiu com a aula de EF), o tempo estipulado foi cumprido com sucesso.

Um aspeto negativo do planeamento desta etapa foi a preocupação quase exclusiva para a identificação do nível dos alunos, não existindo momentos definidos para ajudar os alunos a evoluírem e para a minha intervenção com o *feedback*. Apesar de esta ter sido uma preocupação, o facto de não constar no plano desta etapa o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, apenas me preocupei em caracterizar o nível de aprendizagem de cada aluno em cada matéria. Ora, nas aulas desta etapa também se pretende que os alunos evoluam e progridam nas suas aprendizagens, pelo que o papel do professor é crucial, visto os alunos necessitarem de orientação para conseguirem evoluir e ultrapassarem as suas dificuldades.

É a partir das informações recolhidas na etapa de AI que o professor fundamenta as suas decisões em relação ao modo como deve planear e intervir nas aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994). Torna-se importante definir as regras e rotinas, criar um bom clima de aula e avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias.

Assim, foi definido o diagnóstico – nível em que o aluno se encontra – e o prognóstico (nível que o aluno poderá alcançar no futuro) de cada aluno, para cada uma das áreas e matérias do quadro de extensão da disciplina de EF. Nesta etapa esperava sentir dificuldades em identificar o nível e associá-lo ao aluno, já que não os conhecia. No entanto, isso não aconteceu, já que rapidamente consegui associar os nomes às caras dos alunos e facilmente distinguir os mesmos. Outro aspeto em que não revelei dificuldades foi no planeamento das matérias pelos diferentes espaços, o que se deveu a uma boa preparação prévia no estudo dos espaços e à perceção das matérias que poderia realizar em cada um. Desta forma, consegui cumprir com o tempo estipulado para a etapa de AI.

Após a etapa de AI foi possível a construção do PAT. Este plano surge como um guia primário para o professor, já que nele se encontram as informações mais relevantes da turma para a disciplina e os dados recolhidos durante a AI, imprescindíveis para a orientação do processo de ensino (Bento, 1998). Para a sua elaboração, foi necessário recorrer aos PNEF, ao regulamento específico de EF, aos planos plurianuais, aos critérios

de avaliação e ter em atenção os recursos disponíveis na escola. A rotação dos espaços também foi tida em conta ao elaborar o PAT, já que existem matérias que apenas podiam ser lecionadas num espaço específico – exemplo da escalada. No entanto, os espaços que a escola dispõe mostram-se polivalentes, o que facilita a tarefa do professor.

Assim, o PAT apresenta uma caracterização da turma – geral e individual – os diagnósticos e os prognósticos dos alunos nas três áreas de EF – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos -, as matérias prioritárias da turma, os alunos prioritários, os objetivos operacionais a alcançar por cada aluno, a calendarização geral das seguintes etapas nas três áreas de EF, os recursos humanos, espaciais e materiais da escola e as formas de avaliação formativa e sumativa. No entanto, este documento não pode ser visto como imutável e definitivo, já que tem por base decisões tomadas na etapa de AI, em que os erros são mais que expectáveis e as decisões tomadas no momento podem não fazer sentido numa fase mais avançada do ano letivo, e não tem em conta a evolução real dos alunos, já que os ritmos de aprendizagem são diferentes de aluno para aluno.

A realização do prognóstico dos alunos revelou-se difícil nesta fase precoce do ano. A minha experiência em lecionar EF era nula nesta fase, pelo que a realização de prognósticos suscitou diversos problemas. O tempo de aprendizagem difere de aluno para aluno, pelo que não é expectável que todos os alunos aprendam todos os conteúdos ao mesmo ritmo. Na etapa de AI foi visível a distinção dos alunos críticos, pelo que estes iriam precisar de mais tempo para conseguirem evoluir. A realização dos prognósticos foi realizada sem grandes certezas, ciente de que alguns prognósticos não estariam corretos, visto a pouca experiência que apresento na atividade docente. O meu pensamento aquando da realização dos prognósticos foi que todos os alunos teriam sucesso na disciplina, prognosticando assim o nível que daria equivalência aos dez valores. Para os alunos com mais dificuldades, joguei pelo seguro e mantive o nível introdução, já que estes apresentaram muitas dificuldades e não tinha a certeza se conseguiram evoluir o suficiente para alcançarem níveis superiores, aliada à pouca experiência de lecionação que apresentava. Por sua vez, para os alunos que se destacaram pela facilidade de execução das tarefas, prognostiquei o nível elementar ou mesmo avançado em algumas matérias, já que facilmente conseguiram chegar a esses níveis com o decorrer das aulas de EF.

Após a etapa de AI, ficou clara a diferença no nível de prestação dos alunos. Por isso, foi necessário planear as aulas com este aspeto em atenção. Surgiu outro problema: a heterogeneidade da turma, com alunos com muitas dificuldades e alunos que facilmente realizavam as tarefas propostas, pelo que foi necessário agrupar os alunos com nível

semelhante e planejar diversas progressões que ajudariam os diferentes grupos de alunos. Tal como referem Mesquita e Graça (2001), “as tarefas demasiadamente difíceis são desajustadas por que o insucesso repetido e sistemático gera frustração, é desmotivador e perigoso para os sentimentos de confiança e competência necessários para um confronto positivo com as tarefas de aprendizagem. Por outro lado, as tarefas demasiado fáceis, com desafio reduzido ou nulo, são insuficientes para estimular a aprendizagem” (p. 43). Assim, foi necessário planejar tarefas diferentes, tendo em conta o nível dos alunos, já que não poderiam ser muito fáceis, o que iria desmotivar os alunos que realizavam as tarefas facilmente, nem muito difíceis, o que iria provocar nos alunos com mais dificuldades um sentimento de desmotivação.

No PAT surge o planeamento de todo o ano letivo. Desta forma, o planeamento dividiu-se em três etapas distintas, que foram concretizadas de forma sequencial: etapa 1 – revisão e aprendizagem, etapa 2 – aprendizagem e desenvolvimento e, por fim, a etapa 3 – desenvolvimento e consolidação. O ano letivo surge dividido em etapas mais pequenas, cada uma com os objetivos a alcançar, porém todas com o mesmo objetivo final – o alcance do nível prognosticado para cada aluno. A elaboração destas etapas teve em consideração o calendário escolar, o que fez com que cada etapa correspondesse a um período letivo. Após o final do ano letivo, ao refletir, prolongaria a etapa 1 por mais tempo, porque senti que o tempo destinado, na altura, foi insuficiente para recuperar as dificuldades de aprendizagem dos alunos críticos, visto terem acabado a etapa 1 a serem considerados alunos críticos. Por este motivo, considero que a calendarização das diferentes etapas não pode ser vista como algo determinado à partida, já que deverá ser reajustada em função dos alunos e da evolução das suas aprendizagens, devendo ser vista como flexível.

A acompanhar cada etapa foi elaborado um plano de etapa, que complementa e aprofunda o que se encontra descrito no PAT. As etapas que constituem o PAT contêm diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que na primeira etapa se deu preferência ao ensino dos conteúdos em forma de exercício – com o objetivo dos alunos adquirirem os gestos corretos e a execução harmoniosa dos diferentes conteúdos das diversas matérias - ao passo que na última etapa se pretendeu abordar o conteúdo na sua forma formal – situação em que os alunos aplicam os gestos e movimentos no objetivo final, que é a situação de jogo ou em sequência, caso da ginástica de solo, por exemplo.

Na primeira etapa, o foco essencial centrou-se na recuperação dos alunos críticos e das matérias críticas da turma. A recuperação das matérias em que a turma apresenta mais dificuldades foi fundamental para o sucesso posterior, pois foi necessário começar

pelos conteúdos iniciais de cada matéria (como por exemplo, o toque de dedos no voleibol), de modo a ser consolidada de forma correta. Após a etapa de AI, as matérias prioritárias da turma foram a ginástica de aparelhos, badminton, futebol, andebol e voleibol. Estas matérias foram classificadas como prioritárias, tendo em conta o nível que deveriam atingir no final do ano e o nível em que os alunos se encontravam, pelo que foram o grande foco da primeira etapa. Esta etapa também contempla a aprendizagem de novas competências por parte dos alunos, preparando assim a etapa seguinte. Isto significa que os alunos foram sujeitos a situações desafiantes, potenciando assim a aprendizagem de novos conteúdos, não ficando apenas focada na recuperação dos alunos críticos, já que a turma apresentava um elevado nível de heterogeneidade, pelo que foi necessário ter em atenção o planeamento das diversas situações que abrangessem todos os alunos da turma.

O planeamento da etapa 1 teve em consideração, tal como na etapa de AI, o número de aulas previstas, as matérias a abordar em cada espaço e o respetivo tempo de leção durante toda a etapa, os espaços atribuídos e os recursos materiais disponibilizados pela escola. Para o planeamento da etapa 1, elaborei unidades de ensino. Por unidade de ensino entende-se um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa semelhantes, de acordo com os PNEF. As unidades de ensino foram elaboradas tendo em conta a continuidade das aprendizagens dos alunos no espaço seguinte. Por exemplo, a sala de ginástica representou sempre uma unidade de ensino, já que de seguida o espaço atribuído era o espaço exterior, o que dificultava a transferência dos conhecimentos dos alunos. No entanto, foi possível agrupar o espaço exterior e G1+2 em apenas uma unidade de ensino, devido à polivalência dos espaços e aos conteúdos abordados – nestes espaços foi possível lecionar as matérias de basquetebol e futebol, por exemplo, e manter a mesma unidade de ensino, já que era possível manter o mesmo objetivo final e os alunos transferirem as suas aprendizagens e evoluírem nas diversas matérias. Durante a primeira etapa elaborei 3 unidades de ensino. Estas unidades de ensino tinham objetivos semelhantes, pelo que foi possível agrupar um conjunto de aulas – variou entre três e seis aulas – cujo planeamento a um nível micro contemplava os planos de aula, referentes a cada aula constituinte da unidade de ensino. Os planos de aula continham os aspetos mais específicos como o tempo planeado para cada tarefa, quais os alunos em cada estação, o croqui de cada exercício e a tarefa propriamente dita. A realização dos planos de aula, inseridos no plano da unidade de ensino, foi muito útil ao longo de todo o ano. Isto fez-me refletir, ao nível da unidade de ensino, os objetivos finais que os alunos deveriam alcançar, e ao nível do plano de aula, fez-me pensar sobre os objetivos que os alunos deveriam alcançar findada a aula de EF. Assim, foi possível

compreender que alguns objetivos não eram realistas para certos alunos, ou por estarem muito difíceis ou muito fáceis, o que me fazia imediatamente perceber que era necessário reajustar a tarefa para esses alunos. Caso não elaborasse os planos de aula, penso que apenas no fim da unidade de ensino teria noção da consecução dos objetivos por parte dos alunos, o que poderia ter levado a que alguns alunos não estivessem a praticar os conteúdos que necessitariam na altura.

Durante esta etapa, utilizei a formação de grupos homogêneos. De acordo com os dados obtidos na AI, em todas as aulas agrupei os alunos de acordo com o nível diagnosticado, de modo a que todos realizassem as tarefas inerentes ao seu nível de aprendizagem. Com o objetivo de quando me deslocasse a determinado grupo, saberia previamente o que estariam a trabalhar e quais as suas necessidades, podendo intervir para os ajudar a evoluir.

Todas as aulas da etapa 1 funcionaram utilizando o estilo de ensino por tarefa. Este estilo caracteriza-se por o aluno assumir algumas decisões relativamente ao espaço e ao tempo para realizar a tarefa, o professor fica mais liberto para o *feedback* (Mosston & Ashworth, 2008). A turma encontrava-se a trabalhar duas a três matérias diferentes em simultâneo (aulas politemáticas), o que dificultou a minha intervenção durante as aulas. Por ter os alunos em diversas tarefas, de duas ou mais matérias, foi necessário deslocar-me constantemente para as várias estações. Os alunos ao não me verem na sua estação, ou seja, por não estar lá a controlar o que eles realizavam, aproveitavam frequentemente para entrar em comportamentos fora da tarefa. Uma solução inicial para este problema seria todos os alunos realizarem a mesma tarefa, o que tornava mais fácil a minha intervenção, já que todos os alunos estavam focados no mesmo exercício e o meu controlo da turma estava facilitado.

Com o desenvolvimento desta etapa, foi possível verificar que os objetivos propostos aos alunos para a área das atividades físicas foram muito ambiciosos, pois os alunos críticos e as matérias críticas continuaram a ser críticas. Por outro lado, os objetivos planeados para os alunos para a área da aptidão física foram no geral alcançados, pelo que foi possível aumentar os objetivos para a segunda etapa. Por não conhecer os alunos nem os seus ritmos de evolução e aprendizagem aquando da definição dos objetivos a alcançar no final desta etapa, em alguns alunos foi claro que os subestimei na área da aptidão física. Por exemplo, na força média – teste dos abdominais -, prognostiquei que um aluno realizaria 61 repetições e o aluno conseguiu realizar as 80 repetições (valor

máximo para este teste). Assim, ficou claro que o prognóstico para alguns alunos estava errado, alterando assim o prognóstico de muitos alunos para a próxima etapa.

Durante a primeira etapa foram realizadas autoscopias de todas as aulas lecionadas. A autoscopia é uma atividade de análise e reflexão individual sobre um determinado assunto ou episódio da formação, que pode ir da clarificação do problema que dá origem ao processo de formação até à consciencialização de sentimentos e ideias referentes ao conteúdo ou processo de formação, passando pela análise e avaliação individual dos dados de registo sobre a prática de formação (Onofre, 1996). As autoscopias nasciam das reuniões de NE com o professor orientador de escola. No final de todas as aulas, era feita uma reunião em que primeiramente falava sobre a minha perceção da aula, da forma como se tinha desenrolado, dos aspetos positivos e negativos e do que deveria melhorar no futuro. De seguida, o NE dava ao professor a sua opinião, uma vez que eram observadores da aula, não tendo qualquer responsabilidade na mesma. Por último, o professor orientador de escola emitia a sua opinião, apontando sempre aspetos fulcrais referentes à atividade profissional e a formas de melhorar o meu desempenho enquanto professora. As autoscopias foram úteis para a reflexão pós-aula, com as críticas e conselhos do NE e do professor orientador de escola. Com a sua elaboração, consegui fazer uma análise clara de todos os acontecimentos pertinentes que ocorreram durante a aula de EF e pensar em soluções para melhorar algumas carências que ainda apresentava na leção das aulas de EF. Ao refletir sobre todos os acontecimentos da aula, foi possível fazer uma introspeção e refletir sobre os aspetos positivos e negativos. Caso não realizasse as autoscopias, a aula terminaria e a reflexão sobre a mesma não seria tão cuidada.

De forma sequencial, com a aproximação do final da etapa 1 e respetivo balanço, inicia-se o planeamento da etapa 2. Durante esta etapa, o foco esteve na aprendizagem e desenvolvimento dos diversos conteúdos por parte dos alunos. Foram introduzidas novas matérias – ginástica acrobática e dança (rumba, erva cidreira e regadinho). As danças, tradicionais e sociais, fazem parte do plano plurianual do 10º ano do Agrupamento de Escolas de Caneças, devendo o professor escolher duas danças sociais – merengue e rumba – e duas danças tradicionais – erva cidreira e regadinho. A escalada, realizada na primeira etapa em *Boulder*, passou a ser realizada em *top-rope*, dando acesso ao nível elementar.

A etapa 2 contemplou 5 unidades de ensino – da quarta à oitava – com número de aulas diferentes. Esta etapa foi constituída pelo maior número de unidades de ensino, já

que correspondeu a todo o segundo período, que é o maior período letivo; e por durante esta etapa estive por duas vezes na sala de ginástica. A sala de ginástica correspondeu a uma unidade de ensino isolada, já que a transferência das aprendizagens dos alunos não seria significativa, visto o espaço seguinte ser o campo exterior.

A formação de grupos, para esta etapa, foi feita com grupos heterogéneos. De acordo com os dados obtidos na AI, tendo em atenção a evolução dos alunos em todas as aulas, agrupei os alunos de modo a obter grupos com níveis diferentes, o que permitiu que os alunos mais hábeis ajudassem os colegas ou apenas servissem de modelo para os alunos com mais dificuldades.

Por fim, surge o planeamento da etapa 3. Esta etapa foi a última a ser trabalhada com a turma, marcando o final do ano letivo. Foi constituída por 4 unidades de ensino – nona à décima segunda – com um número de aulas semelhante.

Ao planear esta etapa, senti mais facilidade no processo relativamente às anteriores. Já tinha adquirido rotinas no processo de planear, já conhecia perfeitamente os alunos e sabia, de forma segura, o que era necessário planear para que os alunos conseguissem alcançar os objetivos propostos.

Finalizando o ano letivo com a etapa 3, importa ao professor comparar os prognósticos dos alunos com o que realmente atingiram, com o intuito de reajustar os objetivos futuros, caso no próximo ano continue com a mesma turma, dando assim um melhor acompanhamento à turma.

Para concluir este subcapítulo, considerando todas as dificuldades e a complexidade do processo de planeamento, esta foi uma área que evolui ao longo do EP e onde consegui cumprir todos os prazos estabelecidos, realizando sempre o planeamento antes da lecionação das aulas, contribuindo para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

6.2 Condução do processo de ensino e aprendizagem

A condução do ensino foi a subárea mais influente nas aprendizagens dos alunos, já que está diretamente relacionada com a minha capacidade de intervenção nos alunos. Aqui são necessários diversos fatores, que, conjugados, garantem a qualidade do ensino-aprendizagem. De referir: a instrução, a demonstração, o *feedback*, a organização da aula e a gestão da aula.

Uma vez que o objetivo do professor é promover no aluno a capacidade de ultrapassar as suas dificuldades, coloca em si a necessidade de conhecer quais as carências dos alunos para conseguir intervir de forma adequada. Para tal, é fundamental que exista uma etapa para a avaliação das capacidades dos alunos, podendo, assim, através da observação e análise, definir objetivos que vão ao encontro das necessidades dos alunos e conseqüentemente promover o seu desenvolvimento. A este momento de avaliação, em que “queremos saber o que é que os nossos alunos “podem” aprender” (Carvalho, 1994), designamos de AI.

O processo de AI tem, assim, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, isto é, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e colegas, na aula de EF (Carvalho, 1994). Todo este processo de AI correspondeu à etapa 0 e teve como suporte o protocolo de AI do DEF. O documento adotado pelo DEF mostrou-se completo, contendo os aspetos críticos relativos ao nível introdutório e elementar. O nível avançado não aparece descrito neste documento, o que pode ser explicado pela rápida análise feita a estes alunos, já que são casos que se destacam dos restantes. No entanto, os aspetos críticos referentes a este nível deveriam constar neste documento. Pessoalmente, utilizei este documento durante a etapa de AI por ser de fácil registo e interpretação, o que me ajudou durante esta etapa.

As aulas de AI pretendem ser de aprendizagem para os alunos e não exclusivamente de registo para o professor, o que me causou muitas dificuldades, pois a minha grande preocupação foi a caracterização dos níveis dos alunos. Em retrospectiva, durante as aulas despendi muito tempo no registo do nível dos alunos em vez de dar mais *feedback*, situação essa que, na minha opinião, apenas com a experiência se consegue mudar e melhorar. Caso tivesse contemplado no planeamento momentos específicos de intervenção nas aprendizagens dos alunos, talvez este problema fosse minimizado.

Ao longo das aulas, senti que estava muito focada em registar os níveis dos alunos e não estava a dar qualquer *feedback*, não promovendo nos alunos qualquer aprendizagem. Como forma de resolver este problema, tentei ao máximo preencher as fichas de registo apenas no final da aula, focando-me mais no *feedback* que no registo.

Numa fase inicial do ano letivo, procedi à observação dos professores do DEF a lecionarem as aulas, de modo a otimizar a minha prática letiva. Destaco aspetos como a organização das aulas, a gestão do(s) espaço(s) e dos tempos, obstáculos para quem inicia a atividade letiva sem a noção da organização de uma aula.

Durante a primeira etapa, incidi nos aspetos fundamentais de cada matéria: por exemplo, no voleibol, comecei pelos gestos técnicos básicos, já que muitos alunos revelaram muitas lacunas. Além desta área, também a área dos conhecimentos e da aptidão física foi trabalhada. Para a área dos conhecimentos foi aplicado um teste de diagnóstico, com o objetivo de perceber quais os conteúdos mais frágeis para os alunos; de seguida, em cada aula foi abordado um conteúdo de forma a dotar os alunos de ferramentas para aumentarem os seus conhecimentos nesta área. Na área de aptidão física, foram realizados os testes do *fitnessgram* – aptidão aeróbia, força superior e flexibilidade – e do *fitescola* – força média, de forma a perceber quais as dificuldades de cada aluno e poder aumentar as suas valências. O objetivo final destas decisões era o alcance do prognóstico de cada aluno.

De forma a cumprir com os objetivos desta etapa, promovi mais aulas para os alunos praticarem as matérias críticas, através da criação de progressões pedagógicas e situações de exercícios simplificados. Aqui deparei-me com alguns problemas, nomeadamente na seleção das melhores progressões pedagógicas na ginástica de solo e no andebol. Com a ajuda dos professores da escola, com a observação das aulas e com a criação de um documento com progressões das variadas matérias, foi possível ultrapassar esta dificuldade. Outra dificuldade sentida durante esta etapa foi na diferenciação do ensino para os alunos com muitas dificuldades e para os alunos que já apresentavam um nível elevado. Contudo, após o estudo de diversas progressões e com a criação do documento com as progressões pedagógicas, consegui superar esta dificuldade e conseguir, inclusive, que alguns alunos atingissem níveis acima dos esperados em diversas matérias.

Na segunda etapa, os alunos realizaram situações mais próximas do formal (jogo reduzido), recrutando assim todos os conhecimentos adquiridos durante a primeira etapa e aplicando em contexto mais formal. Assim, em vez de os alunos apenas realizarem progressões pedagógicas para o toque de dedos no voleibol, já foram incluídos exercícios de jogo em cooperação 1+1, de forma a aplicarem os conteúdos consolidados em situação de jogo. Devido ao elevado nível de heterogeneidade que a turma apresentava, deparei-me com o problema de diferenciação do ensino. Então, foi necessário organizar as aulas de forma a garantir que todos os alunos aprendessem e evoluíssem, independentemente do nível em que se encontravam. O que me criou problemas no controlo da turma e no *feedback*. Exemplificando: no salto em altura, alguns alunos tinham como objetivo apenas focarem-se em realizar a chamada a uma perna, ao passo que outros alunos já estavam a

treinar a situação de *fosbury flop*. Este era um desafio dentro da mesma estação, em que os alunos tinham objetivos tão diferenciados. Porém, as minhas aulas sempre se caracterizaram por serem politemáticas, o que foi um desafio pessoal, no controlo da turma. Desde o início do ano que me foi apontado pelos professores orientadores o pouco controlo da turma à distância, talvez pelo facto de ter dificuldade em projetar a voz para todo o pavilhão. Assim, ao deslocar-me para uma estação, os alunos nas outras estações deixavam de realizar a tarefa e entravam em comportamentos de brincadeira ou mesmo de inatividade. Esta foi uma dificuldade trabalhada ao longo do ano, onde ainda necessito de melhorar, de forma a controlar todas as estações apesar de não me encontrar perto das mesmas.

Também senti uma grande evolução em relação às etapas anteriores. No que diz respeito à seleção das melhores progressões pedagógicas, consegui selecionar as melhores para cada grupo de alunos e promover assim aprendizagens em todos os grupos de alunos. Neste período do ano letivo já tinha algumas rotinas consolidadas, já conhecia melhor os alunos. Tudo isto facilitou a seleção das progressões pedagógicas, visto já saber que se o aluno cometia um determinado erro qual era a melhor progressão para resolver o seu problema. Essencialmente, o acumular das diversas experiências ao longo do EP foram muito importantes para a evolução.

Um aspeto bastante positivo onde senti que de facto estava a evoluir foi de deixar de ter de controlar o tempo dos exercícios. Na primeira etapa, os exercícios “tinham” de acabar obrigatoriamente à hora planeada, de forma a não comprometer o resto da aula. Na segunda etapa, já senti mais confiança para prolongar um exercício se sentisse que estaria a dar resultado e que os alunos estivessem realmente a aprender, gerindo a aula de forma mais confiante. Com este aumento de confiança e melhor gestão da aula, consegui deixar o plano de aula na sala e gerir a aula consoante o que os alunos estavam a aprender. Na primeira etapa, tinha sempre de ter o plano de aula no bolso de forma a consultar a hora exata que o exercício deveria terminar, independentemente se os alunos estavam realmente a aprender ou não.

Por fim, surge a terceira etapa, que consiste na consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano. Durante esta, foram privilegiadas as situações formais de cada matéria, apenas para alguns alunos, com o objetivo de alcançarem os objetivos delineados no início do ano letivo. Para a área dos conhecimentos, apenas foi aplicado um teste de recuperação aos alunos que não conseguiram atingir a classificação de 10 valores

no teste feito na segunda etapa. Na área da aptidão física, foi aplicado o mesmo processo que nas etapas anteriores.

De seguida, irei abordar de forma mais pormenorizada as dimensões referentes à condução do processo de ensino-aprendizagem.

6.2.1. Instrução

Rosado e Mesquita (2011) referem que a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem. Neste aspeto senti-me preparada desde a licenciatura e no primeiro ano de mestrado, tendo assim um vasto reportório de técnicas de instrução. A instrução foi utilizada nos momentos iniciais e finais da aula e nos momentos de apresentação das diferentes tarefas a realizar pelos alunos.

Segundo Arends, (1995, as cited in Rosado e Mesquita, 2011), o momento de instrução inicial é instável, pois os alunos vêm de outros contextos onde, frequentemente, se aplica um conjunto diferente de normas comportamentais, tornando-se fundamental começar rapidamente e com segurança. A aula de EF é muito diferente das outras disciplinas que os alunos têm na escola, onde estão sentados os 90 minutos a ouvir o professor. Quando os alunos chegam à aula de EF, mostram-se impacientes para iniciar a prática, sendo por vezes difícil manter os alunos calmos e a ouvir a preleção inicial do professor. Por este motivo, após o estabelecimento do tempo de tolerância antes da aula, os alunos sabiam que a aula começava à hora combinada, sem nunca haver qualquer tipo de atraso.

Siedentop (1991, as cited in Rosado e Mesquita (2011) refere que a instrução inicial deve ser breve, focada sobre aspetos essenciais, adotando o professor formas de comunicação que garantam a manutenção da atenção e a compreensão da matéria transmitida. Exemplificando, durante os momentos de instrução, a turma revelava-se sempre bastante faladora, o que me levava a interromper estes momentos para que os alunos estivessem em silêncio. Para solucionar este problema foi necessário a adoção de uma instrução breve e focada nos aspetos essenciais, não dando aso a momentos de conversa entre os alunos. Outra estratégia utilizada durante os momentos de instrução foi remover distrações do ambiente (Rosado e Mesquita, 2011). Assim, esta estratégia passou por colocar os alunos de costas para outras aulas e para algum foco de distração ou colocando-os ao pé de mim, ficando apenas focados na minha instrução.

Tal como refere Singer (1978 as cited in Rosado e Mesquita, 2011), a colocação dos objetivos constitui uma estratégia de instrução fundamental para provocar nos alunos a motivação necessária para a aprendizagem. Por este motivo, em todas as sessões apresentei de forma clara os objetivos da aula aos alunos.

Em relação à qualidade da instrução, esta veio a melhorar ao longo do ano letivo. No início do ano, pensando estar a ajudar os alunos, referia todas as componentes críticas de todas as estações no início da aula, o que fez com que os alunos, por diversas vezes, me questionassem sobre o que era para fazer na estação, o que refletiu demasiada informação logo no início da aula, pois esqueciam-se do que tinham de realizar. Esta componente foi trabalhada e refletida ao longo do EP, optando primeiramente por referir apenas a tarefa num todo nas diversas estações e apenas posteriormente, ao dirigir-me a cada estação, referia as componentes críticas do exercício. Isto fez com que os alunos estivessem mais focados na sua estação e recebessem a informação no momento de realização do exercício, não levando ao esquecimento das componentes críticas.

6.2.2. Demonstração

O uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras (...) revela-se particularmente eficaz (Rosado e Mesquita, 2011). Por isto, em todas as explicações das tarefas utilizei a demonstração do que pretendia em cada tarefa. Em determinadas matérias, onde me sentia mais à vontade, optava por ser eu a realizar a demonstração. Por outro lado, nas matérias onde apresentava mais carências de formação, aproveitei o facto de a turma ter alguns alunos com muitas capacidades, pelo que, nos momentos de demonstração, desde a etapa de AI, utilizei os alunos como agentes de ensino, critério este apoiado por Rosado e Mesquita (2011). Esta estratégia permitiu que os colegas tivessem uma demonstração visual do exercício pretendido. Além disto, os alunos que conseguiam realizar os exercícios sem dificuldades eram os que frequentemente entravam em comportamentos fora da tarefa. Assim, ao pedir para demonstrar os exercícios, estava a impedir que os alunos entrassem em comportamentos fora da tarefa e, ao mesmo tempo, estava a valorizá-los, promovendo uma melhor relação professor-aluno. Ora, esta estratégia nem sempre funcionou, já que em algumas aulas não pude utilizar estes alunos como agentes de ensino por se encontrarem pouco concentrados, o que iria levar a brincadeira no momento de demonstração.

6.2.3. *Feedback* pedagógico

O *feedback* representa a informação transmitida ao aluno, que tem como objetivo modificar o comportamento ou pensamento do aluno, com o propósito de melhorar a sua aprendizagem (Shute, 2008).

O *feedback* pedagógico pode ser definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman e Tobey, 1978, as cited in Rosado e Mesquita (2011)).

O *feedback* foi a competência que tive de trabalhar mais ao longo do EP, já que um aspeto muito importante de um professor é o modo de reagir de forma apropriada à execução do aluno (Tan, 1996). Desde cedo que o professor orientador de escola apontou o *feedback* como uma das minhas fragilidades. Quase sempre optava pelo *feedback* a um grupo de alunos em detrimento do *feedback* à turma. Isto prejudicava-me, pois apenas os alunos a quem me encontrava a dar *feedback* sentiam a minha presença, o que deu lugar a comportamentos fora da tarefa nos outros grupos. Esta foi uma dificuldade que tentei combater ao longo de todo o ano. Como forma de resolução, o professor orientador de escola referiu que durante a aula deveria “levantar a cabeça e dar *feedback* a toda a turma”. Tentei utilizar esta estratégia, porém, rapidamente estava a dar *feedback* a apenas um grupo de alunos de uma estação. Esta foi, portanto, uma dificuldade que me acompanhou durante todo o ano. Até final do ano letivo, esta foi uma crítica constantemente apontada, por estar mais confortável e segura em dar *feedback* em grupo. Mesmo após a conclusão do EP, esta dificuldade não foi superada, pelo que no futuro terei de corrigir esta falha e promover durante as aulas de EF *feedback* à turma.

Um outro aspeto que veio a melhorar com o tempo foi o fecho do ciclo de *feedback*. O fecho do ciclo do *feedback* consiste no acompanhamento de um aluno em determinada tarefa, ou seja, ao emitir *feedback* ao aluno tenho que garantir que este conduz a uma determinada ação e, posteriormente, verificar se o aluno compreendeu, ou não, o *feedback* inicialmente transmitido (Araújo,2015). Assim que o professor orientador de escola me alertou para este facto, passei a ter em atenção este aspeto. Desta forma, passei a acompanhar mais a execução do aluno após dar algum tipo de *feedback*, pelo que conseguia observar se o erro tinha sido corrigido ou ainda se mantinha. Com isto, o aluno tinha sempre um acompanhamento mais próximo e sentia que estava atenta às suas execuções. Tendo este aspeto em atenção, os alunos conseguiram melhorar as suas execuções nos diferentes exercícios, por terem o *feedback* do professor imediatamente

após a execução e existir uma continuidade de informação por parte do professor, verificando se o erro foi ultrapassado ou ainda persiste.

No que diz respeito à minha posição na aula, penso que veio a melhorar ao longo do ano letivo. No início, circulava pelo espaço, mas de forma inconsciente, apenas para ter a sensação de que estava a fazer alguma coisa, sem na realidade dar algum *feedback* aos alunos. Quando me deslocava pelo espaço, muitas vezes ficava de costas para outras estações, o que foi rapidamente corrigido – passei a circular de forma a ter todas as estações e alunos no meu campo visual - após a informação deste problema por parte do professor orientador de escola. Com o avançar do EP, tentei que os alunos sentissem mais a minha presença na aula, o que iria diminuir os comportamentos fora da tarefa por parte de alguns alunos. Assim, deslocava-me pelo espaço tentando nunca ficar de costas para as restantes estações, além de tentar dar *feedback's* à turma e não apenas a um grupo de alunos.

Na perspetiva das aprendizagens dos alunos, por vezes estes começavam a desmotivar devido ao cansaço. Caso emitisse um *feedback* à turma, estaria a dar uma motivação aos alunos para continuarem os exercícios e manterem-se ativos nas tarefas, superando as suas dificuldades e adquirindo novos conhecimentos.

No final de cada aula, realizava sempre o balanço final da mesma. Siedentop (1991, as cited in Rosado e Mesquita, 2011), refere que no final da aula se devem rever os aspetos de maior importância, reformular os aspetos essenciais, fornecer *feedback* coletivo e motivar para a sessão seguinte. Assim, em nenhuma aula dispensei este momento final de reflexão, de forma a cumprir com estes requisitos mencionados.

Por estes motivos, a dimensão do *feedback* pedagógico exigiu maior dedicação da minha parte para ser corrigida, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

6.2.4. A gestão da aula

“Assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas de disciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de atividade da aula, ao longo do tempo.” (Mesquita e Graça, 2009, pp. 43).

De forma a potenciar o tempo de prática dos alunos, desde a etapa de AI encontrei estratégias que implementei ao longo de todo o ano letivo, passando a explicá-las de seguida.

A gestão dos recursos temporais, espaciais e materiais encontrava-se descritas nos planos de aula e das unidades de ensino, o que me libertava para outras funções. Assim, cada plano de aula contemplava os materiais necessários para toda a aula, mas também os materiais necessários para cada tarefa, o que facilitou a montagem dos materiais. Além disto, os croquis com a disposição dos materiais nos diferentes espaços também deram uma valiosa ajuda na visualização da aula. Por último, todas as tarefas tinham o tempo previsto de realização, o que ajudou no controlo do tempo da aula.

Antes do início das aulas montava todo o material necessário para o aquecimento, de forma a que os alunos chegassem e fosse apenas necessário realizar a instrução da tarefa. Após a etapa de AI, os alunos foram ensinados a montar corretamente os diferentes materiais, de forma a contribuírem para a aula de EF. Dentro da mesma unidade de ensino, utilizei o mesmo aquecimento – já que os objetivos são semelhantes dentro da mesma unidade de ensino -, o que fez com que a instrução fosse diminuindo de aula para aula, aumentando assim o tempo de prática dos alunos.

Após o aquecimento, quando era necessário montar o material, no início, a montagem ficava a meu cargo, o que rapidamente gerava comportamentos fora da tarefa por parte de alguns alunos, pelo simples facto de estarem sem supervisão. Assim, tentei que os alunos fossem autónomos na montagem do material, sempre com a minha supervisão, o que promovia a autonomia dos alunos.

Para os alunos que não realizavam a aula, por motivos de doença ou por esquecimento do material, estes tinham como função montarem/desmontarem o material necessário, sempre que fossem solicitados.

Após a etapa de AI, quando os alunos foram ensinados a montar o material de forma correta, e tornaram-se autónomos na montagem/desmontagem do material, os comportamentos fora da tarefa nestes momentos foram eliminados, já que os alunos tinham uma tarefa – alunos esses que tentei que fossem os mais irrequietos a assumirem essa função.

Relativamente à definição de regras, estas foram logo apresentadas nas primeiras aulas da etapa de AI. Segundo o regulamento de EF da ESC, os alunos têm o direito a escolher a tolerância para a aula de EF – 5 minutos antes e 10 minutos após ou vice-versa -, e o dever de respeitarem esse acordo feito com o professor. Este acordo das regras foi sempre feito em conjunto com os alunos e nunca uma imposição minha, de forma a dar responsabilidade aos mesmos para o cumprimento das regras que eles aceitaram e com

o objetivo de criar uma dinâmica fluída para o resto do ano letivo. Assim, os alunos escolheram ter 5 minutos para se equiparem, o que me levou a ser rigorosa no cumprimento do tempo. A aula começava exatamente à hora estabelecida, pelo que alunos que chegassem após o início da aula tinham falta de atraso. Por estes motivos, os alunos estavam equipados e preparados para a aula a horas, o que fez com que o tempo da aula fosse aproveitado ao máximo.

As rotinas básicas de aula também foram desde logo trabalhadas com os alunos desde a AI. O ponto de encontro foi definido e aceite pelos alunos, bem como os sinais sonoros durante as aulas. Estas rotinas foram aceites e cumpridas pelos alunos.

A turma era bastante heterogénea, pelo que tinha alunos que necessitavam de adquirir os aspetos básicos de cada matéria e outros alunos que já se encontravam na aquisição de aspetos mais elaborados. Assim, foi necessário planear e conduzir a aula com exercícios de dificuldade diferentes. Quando os alunos mais capazes sentiam que a situação não estava a ser desafiante o suficiente, entravam em comportamentos fora da tarefa, o que necessitava imediatamente da minha intervenção. Através da observação de aulas do NE, dos professores do DEF e do estudo autónomo, foi possível propor situações mais complexas aos alunos que já tinham essas capacidades.

6.2.5. Disciplina

As questões de disciplina foram um aspeto onde a turma revelou muitas carências, não só em Educação Física (EF), mas também nas outras disciplinas.

No caso desta turma, existiam alguns alunos mais indisciplinados, não de falta de educação, mas por quererem fazer as suas matérias preferidas. Assim que chegavam à aula e reparavam que não iria ser abordada a matéria que queriam, entravam logo em comportamentos fora da tarefa e destabilizavam os colegas, que facilmente eram impelidos para a brincadeira. Para colmatar esta dificuldade expliquei aos alunos a necessidade de realizarem certas tarefas, mesmo não sendo tão desafiantes quanto eles desejariam.

Um dos alunos estava constantemente a entrar em comportamentos fora da tarefa. Apenas queria realizar voleibol (a sua matéria preferida) em situação de jogo. Durante a primeira etapa, as tarefas são fundamentalmente situações analíticas, de forma a resolver os problemas da turma, onde o voleibol se inseria. Visto muitos alunos da turma fazerem parte do núcleo de voleibol da escola, solicitei que ajudassem os colegas que apresentavam mais dificuldades, de forma a conseguirem evoluir. No entanto, o aluno não

se mostrava disponível e apenas distraía os seus colegas. Numa primeira fase, falei com o aluno e expliquei-lhe que não podia ter algumas atitudes durante a aula. Durante umas semanas, o aluno esteve muito bem nas aulas, sempre cooperante com os colegas e muito empenhado, o que me fez pensar que o foco da indisciplina da turma estava resolvido. No entanto, sem razão aparente, o aluno voltou a entrar em sucessivos comportamentos fora da tarefa, o que me levou mais uma vez a conversar com o aluno em privado no final da aula. Avisei o aluno de que comportamentos de indisciplina não seriam tolerados na aula. Como o aluno não melhorava o seu comportamento, foi penalizado, sendo que, assim que entrava em comportamentos fora da tarefa, era imediatamente encaminhado para o banco, não fazendo o resto da aula. Através de uma conversa com a Diretora de Turma (DT), percebi que o aluno já tinha desistido do presente ano letivo, visto estar com mais de três negativas, o que o levou a comportamentos que não se enquadravam nas aulas, tanto na de EF como nas restantes, sendo-lhe dado sistematicamente ordem de saída e encaminhando-o para o gabinete de apoio ao aluno.

Este aluno foi o caso mais complicado da turma em termos de comportamento, já que todos os professores da turma apresentavam as mesmas queixas em relação ao aluno. Tal como já referido, adotei diversas estratégias com o aluno, numa forma de resolução do problema. Em retrospectiva, deveria ter sido mais rígida com o aluno desde o início, assim que o seu comportamento ultrapassasse o desejável numa aula, encaminhando-o para o gabinete de apoio ao aluno. Talvez com esta solução, o aluno compreendesse que teria de mudar o seu comportamento e atitude nas aulas, de forma a conseguir estar presente nas mesmas.

Em relação à turma, nas primeiras aulas da etapa de AI, os comportamentos dos alunos não eram os mais adequados sem, no entanto, nunca serem desrespeitosos. Vi-me obrigada a colocar a turma sob aviso, referindo que teriam de melhorar o comportamento. Tomei esta posição após a realização do conselho de turma, onde percebi que todos os professores se queixavam do comportamento da turma nas suas aulas. Ora, como professora, além de ter como objetivo o ensino-aprendizagem das matérias relacionadas com a EF, também é meu objetivo marcar a diferença nos alunos para serem melhores pessoas e com comportamentos sociais adequados, encaminhando-os para o melhor caminho. Desta forma, na aula após o conselho de turma, informei a turma e os alunos visados, em particular, melhorando substancialmente o comportamento da turma.

6.2.6. Estilos de ensino

O espectro dos estilos de ensino dota o professor com o conhecimento fundamental para desenvolver um repertório de comportamentos pedagógicos que abranjam todos os objetivos necessários para se relacionarem e educarem os alunos (Mosston, M. e Ashworth, 2008). Assim, este subcapítulo foi elaborado tendo em conta os estilos de ensino apresentados por estes dois autores.

O estilo de ensino predominantemente utilizado ao longo do ano foi o estilo por tarefa, à exceção da dança, que foi por comando. Apenas utilizei estilos de ensino convergentes com a turma, já que a turma revelou comportamentos bastante imaturos, o que me levou a ter algum receio de implementar estilos de ensino divergentes, correndo o risco de perder o controlo da turma nas tarefas propostas.

Praticamente todas as tarefas foram lecionadas utilizando o estilo por tarefa. Isto permitiu que os alunos gerissem o tempo. Ao utilizar o estilo por tarefa, foi notória a baixa intensidade com que alguns alunos realizavam a tarefa solicitada, sistematicamente entrando em situação de inatividade. Assim, foi necessário motivar os alunos e circular constantemente para junto deles, com o intuito de aumentarem a intensidade do exercício e realizarem a tarefa proposta.

O estilo por comando foi adotado na leção das diversas danças, já que é um estilo onde o professor toma todas as decisões e os alunos apenas imitam o professor (Mosston e Ashworth, 2008). Com isto, pretendi que os alunos reproduzissem os passos de cada dança além de estarem sempre sincronizados e dentro do tempo musical.

Todas as aulas de EF foram politemáticas, com a turma a trabalhar diversas matérias em simultâneo, aproveitando assim o espaço que tinha destinado, proporcionando aos alunos a prática de diversas matérias na mesma aula.

Assim, a leção, utilizando os diversos estilos de ensino, não foi muito aprofundada no EP, porque devido às características da turma, caso implementasse estilos de ensino divergentes, iria perder o controlo da turma, não me sentindo assim confiante para avançar para outros estilos de ensino.

6.3 Avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens dos alunos pode ser realizada utilizando diversas dimensões – AI, avaliação formativa e avaliação sumativa.

No âmbito da disciplina de EF encontramos o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos “que nos permite recolher informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (Carvalho, 1994). Através deste processo, o professor recolhe informações relativamente ao nível em que os alunos se encontram nas aprendizagens e aquilo que sabem/conseguem, ou não, fazer.

A AI é a primeira tarefa no âmbito da avaliação das aprendizagens. É neste momento que o professor se depara com “a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir e de saber qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos” (Carvalho, 1994). Para percebermos qual o percurso de desenvolvimento do aluno é necessário em primeiro lugar identificar as suas dificuldades e sobretudo, as suas potencialidades.

No primeiro dia de aulas, os alunos receberam um documento, elaborado pelo NE, que continha toda a informação referente ao processo de avaliação sumativa, nas três áreas de extensão de EF. Este documento foi explicado detalhadamente à turma e entregue aos alunos para relerem em casa, caso necessário.

A etapa de AI foi realizada com o documento disponibilizado pelo DEF, o protocolo de AI e certificação, que se revelou bastante útil para mim. No documento estão presentes as situações referentes ao nível introdutório e ao nível elementar e indicadores que possibilitam ao professor identificar o nível dos alunos, para todas as matérias de EF. Em relação à aptidão física o documento refere a realização dos testes de *Fitnessgram* e para a área dos conhecimentos a realização de um teste de diagnóstico referente ao ano letivo anterior. Numa etapa difícil para o professor estagiário, este documento foi útil, na medida em que sintetizava os indicadores e o respetivo nível dos alunos.

Após a etapa de AI, elaborei um documento para cada aluno, com os objetivos (nas três áreas de extensão de EF) a atingir até final da primeira etapa – que correspondeu ao final do primeiro período – de forma a que percebessem o que deveriam fazer durante as aulas e a sentirem-se incluídos no processo de avaliação. A sua elaboração também contou como fator de motivação, pois à medida que o aluno ia conseguindo progredir nas suas aprendizagens, olhava para o documento e verificava o que lhe faltava alcançar.

Ainda assim, durante a primeira etapa, no final de cada unidade de ensino, os alunos preencheram fichas de autoavaliação – que continham os critérios descritos nos PNEF para cada nível -, elaboradas pelo NE, como forma de os mesmos terem perceção

de onde necessitavam melhorar. Para isto, na aula seguinte, estas fichas eram devolvidas corrigidas por mim, contendo a minha percepção da execução dos alunos. Desta forma, eles sabiam exatamente os pontos chave que deveriam melhorar. No entanto, no início da utilização desta estratégia, muitos alunos não tinham a real percepção do que conseguiam realizar, sobrevalorizando assim os seus desempenhos. Após a deteção do problema, conversei com a turma de modo a que compreendessem a utilidade destas fichas para eles próprios, e não utilizarem as fichas como forma de se sobrevalorizarem, situação que ficou de imediatamente resolvida, com os alunos a compreenderem o real objetivo deste documento.

No final do período, os alunos receberam um documento, contendo informações relativas à consecução dos objetivos para as três áreas de avaliação da disciplina, que pretendia que estes soubessem exatamente o que ainda faltava atingir e os objetivos que já tinham atingido. Este documento pretendia clarificar a classificação atribuída no final do período, para que os alunos tivessem a noção exata do seu desempenho na disciplina.

Desta forma, os alunos foram classificados no final do primeiro período com a consecução dos objetivos que delineei para cada um. Com estas fichas e com os documentos enviados para os alunos, estes perceberam exatamente como a avaliação se iria proceder, visto que a autoavaliação realizada não tinha sido díspar da classificação que lhes fora atribuída no final do primeiro período. Esta estratégia de enviar os documentos aos alunos, com os objetivos a atingir até final do período e a consecução dos objetivos foi mantida até final do terceiro período, de forma a que os alunos compreendessem a classificação atribuída. Isto fez com que no segundo e terceiro período, os alunos compreendessem que todos os objetivos que deveriam atingir estavam descritos no documento, deixando de me questionar, optando por consultar o documento.

A estratégia das fichas de autoavaliação deixou de ser utilizada durante a segunda etapa, uma vez que senti que os alunos já consultavam o documento enviado no final de cada período, não justificando despender tempo de aula prática para o preenchimento destas fichas.

A avaliação da área da aptidão física foi realizada com base nos testes do *Fitnessgram* – aptidão aeróbia, força superior e flexibilidade – e do *Fitescola* – força média. Aqui, por decisão do DEF, ainda se iria utilizar o protocolo do *Fitnessgram* em detrimento do *Fitescola*. Talvez esta decisão se tenha prendido com a falta de formação dos professores neste novo protocolo, pelo que preferiram manter o protocolo conhecido. Estes testes foram aplicados em todas as etapas – de forma a analisar a evolução dos alunos ao

longo do ano letivo -, sendo que todos os alunos, incluindo os que se encontravam na zona saudável em cada um dos testes, tinham objetivos delineados para alcançar nesse período, dando assim motivação a todos os alunos.

Em todas as aulas foram trabalhados conteúdos referentes à aptidão física, seja no aquecimento, seja no momento de rotação entre as estações. Assim, os alunos tinham a possibilidade de desenvolver estas capacidades durante as aulas. De salientar a excelente evolução que a turma teve nesta área, sendo que apenas quatro alunos não conseguiram alcançar o sucesso na área de aptidão física, no entanto, todos eles já demonstraram conseguirem alcançar este patamar nos períodos anteriores. Penso que isto aconteceu porque os alunos faltaram a pelo menos um teste de aptidão física. Por este motivo, fui um pouco flexível na atribuição das classificações finais no terceiro período, já que os alunos tinham dado provas anteriores de conseguirem alcançar o patamar da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) nos vários testes.

Relativamente à área dos conhecimentos, na etapa de AI foi realizado um teste de diagnóstico, elaborado pelo NE, com o objetivo de perceber quais os conteúdos presentes no plano plurianual da ESC que colocaram mais dificuldades aos alunos. Assim, durante todas as aulas, existiam conteúdos devidamente planeados previamente, que foram alvo de questionamento dirigido a alunos específicos durante a primeira e segunda etapa, o que permitiu rever os conteúdos referentes ao ano de escolaridade em que os alunos se encontravam e preparar os alunos para o teste.

Durante a primeira etapa, o NE elaborou uma ficha individual acerca da matéria abordada durante as aulas. Tal como na etapa de AI, a ficha não teve classificação, pretendendo apenas aferir a evolução dos alunos, em especial dos alunos que tiveram pior desempenho no teste de diagnóstico. Esta foi uma decisão tomada pelo NE, já que os alunos apenas têm de estar aptos nesta área no final do ano letivo. Por isto, foi decidido que na etapa 1 a ficha teria como objetivo averiguar a evolução dos alunos, de forma a compreender se os conteúdos abordados nas aulas estavam a ser adquiridos.

Já na etapa 2, foi realizado um teste a toda a turma, elaborado pelo NE. O teste escrito tinha como objetivo perceber se os alunos tinham adquirido os conceitos necessários, estando estes descritos no plano plurianual de EF da ESC. Nesta etapa o teste foi classificado, verificando quais os alunos que adquiriram os conteúdos necessários nesta área.

Assim, na terceira etapa, apenas os alunos que não conseguiram alcançar a classificação positiva no teste anterior fizeram novamente um teste escrito, no terceiro período. Apenas quatro alunos não conseguiram alcançar a classificação positiva neste teste de recuperação.

Na última semana de cada período, os alunos preencheram as fichas de autoavaliação, com parâmetros nas três áreas de extensão de EF e com a classificação que eles achavam justa.

Com a utilização de diversas estratégias de forma a aumentar o conhecimento dos alunos sobre o processo de avaliação, penso que este foi bem sucedido, visto as classificações atribuídas pelos alunos no momento de autoavaliação serem bastante semelhantes com a proposta de classificação do professor.

7. Processo de ensino-aprendizagem em realidades diferentes

Paralelamente à lecionação à turma que me foi atribuída, pude experienciar mais duas realidades: a lecionação ao primeiro ciclo de ensino e a semana a tempo inteiro.

Segundo o guia de estágio pedagógico 2016/2017, o estagiário deverá experienciar a lecionação da EFM a uma turma do 1º ciclo de escolaridade, de uma escola pertencente ao agrupamento da escola onde se realiza o EP. Deste modo, procedi à lecionação de duas aulas a uma turma do 4º ano, na escola básica Artur Alves Cardoso.

O horário foi escolhido em articulação com o horário realizado na semana a tempo inteiro, lecionando a primeira aula no dia 17 de fevereiro e a segunda no dia 10 de março. A professora que lecionava a EFM a esta turma prontamente me forneceu todas as informações sobre a turma e os objetivos a atingir nestas duas aulas.

Após a definição dos objetivos das aulas, a primeira e a segunda aulas que lecionei pretenderam ser uma continuação de forma a perceber a evolução dos alunos. Infelizmente não foi possível a lecionação das duas aulas em semanas consecutivas, visto que, na semana seguinte à primeira aula, se realizou uma prova de atletismo e na segunda semana surgiu um imprevisto, daí o hiato de tempo entre as duas aulas.

Previamente às aulas, foi elaborado um plano de aula, estruturado após conversa com o professor titular e segundo o programa de EFM. A oportunidade de lecionar aulas a esta turma permitiu desenvolver um trabalho a nível do planeamento e condução de alunos com faixas etárias mais baixas, o que levou a um cuidado extra aquando da lecionação

propriamente dita. Tive em atenção em ajustar as tarefas às idades dos alunos, não propondo tarefas semelhantes às realizadas na minha turma; a linguagem utilizada também mereceu cuidado, já que foi necessário utilizar uma linguagem mais simples e objetiva aquando a explicação das tarefas.

Um aspeto visivelmente implementado nesta turma de 4º ano são as regras e rotinas durante a aula de EFM. Um dos aspetos tido como importante para uma gestão eficaz do tempo da aula está associado à forma como os professores se preparam, conjuntamente com os seus alunos, para a utilização das rotinas organizativas da aula (Onofre, 2000). É importante as regras e rotinas serem implementadas desde cedo, criando assim um ambiente mais propício para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesta turma, todos os alunos respeitam a figura do professor, aceitando todas as tarefas propostas, revelando empenho no decorrer da aula.

O comportamento da turma foi um aspeto que me surpreendeu pela positiva. *A priori*, esperava uma turma mais agitada, com um comportamento típico de crianças do 4º ano. Porém, a professora informou-me que a turma era bastante bem-comportada, no entanto, não esperava um comportamento tão exemplar. Os alunos estavam em silêncio enquanto falava, recolhiam o material que pedi rapidamente e o empenho nas aulas foi notável. Além do comportamento ser um aspeto bastante positivo na turma, o respeito pelos pares e professores foi bem patente. Isto fez-me perceber o quão importante é definir regras e rotinas logo no início do ano letivo, transpondo este aspeto para a minha turma. Talvez se fosse rígida e clara desde o início do ano letivo, o aluno que mais vezes entrava em comportamentos fora da tarefa compreendesse quais os limites impostos por mim nas aulas.

Após o estudo do programa de EFM e de conhecer os objetivos pretendidos para estas aulas, foi possível proceder à elaboração de planos de aula e exercícios que contribuíssem para alcançar esses objetivos.

Uma diferença que notei em relação à minha turma de 10º ano foi a necessidade acrescida que os alunos tinham de atenção e aprovação do professor. Quando realizavam alguma tarefa, perguntavam de imediato ao professor se a tinham executado bem, estando patente a necessidade de *feedback* positivo.

Uma das diferenças entre lecionar o secundário e ao 1º ciclo é a linguagem utilizada pelo professor. Nas aulas ao 1º ciclo, não se pode utilizar uma linguagem tão elaborada, além de ser necessário ter cuidado com a forma como explicamos os exercícios. Por

exemplo, em ambas as turmas os alunos realizaram o jogo dos 10 passes. No 10º ano, existem regras implícitas que, se o professor não as referir, o jogo flui sem problemas, já que os alunos conhecem o jogo. Por exemplo, na turma do 4º ano, não referi que os alunos se deveriam desmarcar para receberem a bola, o que fez com que muitos alunos ficassem parados, impossibilitados de receber a bola por marcação dos colegas.

Outra diferença entre as duas turmas foi a predisposição dos alunos para a AF. Os alunos do secundário têm menos predisposição para a AF, ao invés das crianças do 1º ciclo que necessitam de movimento. Esta foi uma das grandes diferenças que notei em relação à minha turma. Por exemplo, na velocidade de recolha do material, foi bem visível a diferença entre os alunos do 1º ciclo e os alunos do secundário, mostrando-se ser mais rápida na turma do ensino básico. Além disto, com os do 1º ciclo, as pausas, instruções e transições têm de ser muito curtas, dada a necessidade natural de movimento.

No que diz respeito ao tipo de *feedback*, no 1º ciclo, este é essencialmente avaliativo e prescritivo, uma vez que os alunos necessitam de muita atenção por parte do professor e têm uma grande necessidade de aprovação.

A circulação pelo espaço também difere entre ciclos de escolaridade. Enquanto, no secundário, o objetivo é controlar as diferentes estações, passando por todas, no ensino básico, os alunos precisam que o professor esteja mais tempo em cada estação, observando as suas execuções e fornecendo *feedback* positivo.

Com alunos mais novos é possível estabelecer uma relação de maior proximidade, por terem respeito e admiração pela figura do professor. Por isso, é essencial criar uma ideia positiva em relação à prática de AF, para ser possível alcançar uma das finalidades pretendidas na EF, no final do 12º ano: criar cidadãos fisicamente saudáveis e autónomos. Cabe assim ao professor criar uma boa relação dos alunos com a disciplina, através da criação de exercícios e tarefas em que os alunos consigam êxito, porém que não deixem de ser desafiantes e motivadoras.

Inserido nas atividades de estágio presentes no guia de EP 2016/2017, o estagiário deve experienciar uma semana a tempo inteiro, perfazendo vinte e duas horas semanais, distribuídas em lecionação, Desporto Escolar (DE) e direção de turma. Esta semana contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, já que me permitiu vivenciar a vida de um professor com horário completo, ainda que por apenas uma semana.

Assim, durante uma semana, lecionei as aulas de diversos colegas do DEF, o que me fez sair da minha zona de conforto por ter de lidar com alunos desconhecidos até então.

Além destas horas letivas, tive ainda a minha turma regular, 10º CT3, as horas de direção de turma e as horas de DE.

Ao elaborar o horário desta semana a tempo inteiro, tentei abranger todos os ciclos de escolaridade, tendo assim uma experiência mais enriquecedora. Alternei entre tempos letivos de 45 minutos e de 90 minutos, já que as rotinas e organização da aula sofreram grandes alterações nestes dois tipos de aulas.

Antes de cada aula, elaborei um plano de aula, ainda que muito primitivo, após conversa com os professores, que me informaram dos objetivos da aula, das matérias a lecionar e da organização da aula. Os planos de aula foram elaborados após estudo autónomo dos diversos documentos orientadores, com o intuito de garantir aulas adequadas aos alunos. A semana escolhida para realizar esta atividade decorreu entre os dias 13 e 17 de fevereiro.

Após o término desta semana a tempo inteiro, foi possível retirar algumas ilações sobre as aprendizagens ocorridas nesta semana, explicitadas de seguida. O horário desta semana foi construído com o intuito de incluir o maior número de ciclos de escolaridade, consoante a minha disponibilidade inicial e a conjugação das diversas aulas a lecionar. Desta forma, pretendi alargar a experiência que poderia retirar desta semana.

Todos os professores cujas aulas lecionei mostraram-se muito disponíveis e cooperantes, fornecendo-me imediatamente as informações pedidas e alguns aspetos relevantes acerca da turma, caso os houvesse, o que mostra o bom ambiente no DEF e a abertura à presença de professores estagiários.

Alguns professores mostraram que tinham o planeamento bem definido, transmitindo-me a forma de organização da aula e os seus objetivos; por outro lado, outros professores apenas me informaram do objetivo da aula, deixando ao meu critério a forma de organização da mesma e a seleção dos exercícios de aprendizagem.

As regras e rotinas definidas pelo professor com a turma pareciam estar bem assimiladas, já que todos os alunos se encontravam equipados e preparados para a prática de EF à hora da aula. Assim, com a definição clara das regras e rotinas por parte dos professores logo no início do ano, foi possível poupar tempo útil de aula, pois não se registaram atrasos que condicionassem o tempo da aula.

No que respeita à motivação dos alunos, no geral, as turmas reagiram bem à minha presença, empenhando-se nas tarefas e mostrando vontade de as concluir com sucesso.

Apenas duas turmas mostraram mais resistência no início da aula, porém, com o decorrer da aula e com os exercícios propostos a constituírem um desafio para a turma, a turma começou a mostrar mais empenho e determinação.

Em algumas aulas, foi possível perceber que os alunos eram frequentemente divididos por grupos, refletindo a preocupação dos professores em trabalharem por níveis de aprendizagem, promovendo assim um ambiente propício às aprendizagens de cada aluno, permitindo aos alunos trabalharem para alcançarem o nível seguinte.

No geral, considerei esta semana de lecionação a tempo inteiro muito enriquecedora, já que tive contacto com mais anos de escolaridade além da minha turma regular. Ao longo desta semana, foi possível verificar que os rapazes preferem e têm mais sucesso nos JDC, ao passo que as raparigas preferem as ginásticas e danças.

8. Problema e solução

A área 2 do EP, designada por investigação e inovação pedagógica, deverá privilegiar o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira (Guia de estágio pedagógico, 2016).

Como definido no plano de formação, não foi fácil encontrar uma problemática pertinente para a comunidade escolar. Assim, através de questionamento a professores e membros da direção da escola, foi possível identificar lacunas no funcionamento da ESC. Após análise do projeto educativo do agrupamento de escolas de Caneças, foi possível constatar que a desmotivação e características das famílias, o baixo nível socioeconómico e a indisciplina são dos aspetos mais presentes na escola. Neste contexto, muitos dos pais manifestam pouco interesse pela vida escolar dos filhos e aceitam o seu insucesso como natural e inevitável, não valorizando as aprendizagens escolares como uma mais-valia para a formação destes (Projeto educativo do agrupamento de escolas de Caneças, 2014).

O insucesso escolar, o absentismo e a indisciplina de alguns dos alunos, com especial incidência num grupo específico, na sua maioria institucionalizados, têm sido alvo de grande reflexão e debate no seio do agrupamento. Face à gravidade da situação e à instabilidade causada nas turmas e na escola, por comportamentos inadequados e desajustados por parte de muitos destes jovens, foi proposta, pela direção do agrupamento

e pela coordenação do estabelecimento, a criação de uma equipa de integração e acompanhamento da vida escolar destes alunos.

A relação escola-família foi então diagnosticada como uma fragilidade no projeto educativo do agrupamento de escolas de Caneças. Desta forma, o estudo tem como objetivo perceber “Quais os motivos que levam os Encarregados de Educação (EE) à escola?”, de modo a aproximar a instituição - escola às famílias.

Atualmente verifica-se uma participação diminuta e insuficiente dos EE na escola, sobretudo nos níveis mais avançados de escolaridade (Bento, Mendes e Pacheco, 2016). O impacto do envolvimento parental no desempenho académico dos alunos é reconhecido pelos professores, diretores e pelos decisores políticos, que consideram o envolvimento parental uma parte integrante das novas reformas educativas (Wilder, 2014).

Os alunos passam a maior parte do seu tempo na escola, pelo que esta é vista como um prolongamento da estrutura familiar, o que cria uma necessidade de uma estreita colaboração entre a instituição escola e as famílias. Assim, a relação escola-família revela-se um fator chave para o sucesso académico, social e emocional dos alunos (Bento, Mendes e Pacheco, 2016).

Segundo Epstein (1991), os efeitos positivos do envolvimento parental parecem ser sentidos em todos os ciclos de escolaridade e em todos os níveis socioeconómicos. Quando existe envolvimento parental na educação dos filhos, estes apresentam um melhor aproveitamento escolar (Bento, Mendes e Pacheco, 2016), maior assiduidade e comportamentos corretos (Sousa e Sarmiento, 2010). Ou seja, pais mais envolvidos no percurso escolar do filho aumentam a possibilidade de os alunos melhorarem o seu desempenho académico, podendo até compensar a falta de recursos da família (Bento, Mendes e Pacheco, 2016).

A motivação e as aprendizagens dos alunos são influenciadas pelas próprias atitudes em relação à educação (McNeely, Nonnemaker e Blum, 2002), bem como pelas crenças dos seus pais em relação à escola (Melnick e Fiene, 1990). As crianças cujos pais têm expectativas elevadas em relação à escola e oferecem um ambiente seguro e organizado, tendem a ter melhores resultados académicos que as crianças cujos pais apresentam uma atitude negativa face à escola (Bubic e Tomic, 2016).

Assim, o envolvimento parental parece estar intimamente relacionado com o sucesso escolar dos alunos, pois os alunos tendem a demonstrar melhores resultados

académicos se os pais tiverem maior envolvimento com a escola e maior grau de escolaridade (Burchinal, Peisner, Pianta e Howes, 2002).

O estudo conduzido pelo NE teve como população-alvo todos os EE de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico da escola básica dos Castanheiros e da ESC. Após receção dos questionários e eliminação de questionários indevidamente respondidos, restaram 624 questionários.

Todos os DT do agrupamento de escolas de Caneças foram também definidos como população-alvo do estudo, de forma a perceber quais as suas perceções relativamente ao envolvimento parental. No total, 51 DT responderam ao questionário, 38 são do sexo feminino e os restantes 13 do sexo masculino.

Relativamente ao ciclo em que atualmente têm funções como DT, identificam-se 12 do 2º ciclo, 19 do 3º ciclo e 20 do secundário. No que respeita aos anos de serviço como professor, o mínimo obtido foi de 12 anos de serviço e o máximo 42 anos, perfazendo uma média de aproximadamente 24 anos.

Os questionários foram distribuídos a 38 turmas (15 do 2º ciclo e 23 do 3º ciclo do ensino básico) através do seu DT, chegando aos EE pela via do seu educando. O instrumento garantiu a confidencialidade e a participação voluntária dos intervenientes.

Relativamente ao parentesco dos EE, verificou-se que 516 são mães, 79 pais, 9 avós, 5 tias, 3 avôs, 2 tios, 2 irmãos, 1 bisavô, 1 irmã e 2 tutores, perfazendo um total de 535 EE do sexo feminino e os restantes 88 do sexo masculino. Assim, verifica-se, tal como na literatura, que as mães são quem mais se envolve na vida académica dos filhos (Cone, Delawyer e Wolfe, 1985). As idades dos EE variam entre 25 e 93 anos de idade.

No que diz respeito à opinião dos EE relativamente à importância do seu envolvimento no percurso escolar do aluno, a grande maioria (89%) considera muito importante, 10% considera apenas importante e somente dois dos inquiridos revelam não ser pouco importante e nada importante. Sabendo que a motivação e as aprendizagens dos alunos são influenciadas pelas crenças dos seus pais em relação à escola (Melnick e Fiene, 1990), esta é a base fundamental para os EE se sentirem responsáveis pelo acompanhamento académico dos educandos e, conseqüentemente, os alunos terem uma atitude positiva face à escola.

De forma a envolver-se no percurso escolar do aluno, o EE necessita ter conhecimento da disponibilidade do DT. Para perceber a real preocupação com o percurso

escolar do educando, foi colocada a questão sobre o conhecimento do horário de atendimento dos DT. Os resultados demonstram que 97% dos EE dizem conhecer o horário de atendimento do DT. No entanto, devido à fiabilidade do instrumento utilizado (questionário), esta questão pode não ter sido respondida com total sinceridade. Ainda assim, isto demonstra a abertura dos DT para com os pais, índice importante na relação escola-família (Epstein, 2001).

O principal motivo pelo qual os EE não vão às reuniões individuais e gerais é a incompatibilidade de horários, com mais de 40%. Segundo Bubic e Tasic (2016), o tipo de trabalho dos pais influencia o tempo e a energia que estes investem na vida escolar dos filhos. O facto de os pais não terem disponibilidade demonstra ser uma barreira para o envolvimento dos EE na escola.

Relativamente à preferência na tipologia de reunião, 76% dos EE preferem as reuniões individuais e 17% as gerais. Ainda assim, 7% refere gostar de ambos os modelos (individuais e gerais).

Existe uma correlação fraca entre as habilitações académicas dos EE e as suas expectativas em relação ao grau académico a ser alcançado pelos seus educandos. Tal como esperado, as habilitações académicas dos EE são predominantemente do ensino secundário e as expectativas são essencialmente do ensino superior.

Mais especificamente, os EE que dizem não ter habilitações académicas têm como expectativa primordial que os seus educandos cumpram o ensino secundário (67% das opções). Para todos os outros níveis de habilitação, o ensino superior é o grau académico mais expectado pelos EE (principalmente licenciados – 93% das opções), seguindo o ensino secundário (39%). Em relação ao total de respostas, são os EE com o ensino secundário que manifestam mais expectativa de que o seu educando atinja o ensino superior (31%).

As reuniões são o meio de comunicação mais utilizado quer pelos DT (90%) quer pelos EE (74%). No contexto específico dos EE, este resultado é mais significativo naqueles que mais se envolvem na vida académica dos seus educandos. O horário de atendimento é a segunda forma de comunicação mais utilizada por ambos os grupos (49% e 90%).

A terceira forma de comunicação mais utilizada é diferente para estes dois tipos de inquiridos. No caso dos EE é o email (39%) e no dos DT é o telemóvel (86%).

Os DT utilizam maior quantidade de meios de comunicação do que os EE, ou seja, existe mais comunicação de DT para os EE do que o inverso.

Os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que os EE vão mais à escola para reuniões, para se informarem essencialmente sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos. Além disto, os EE dos alunos mais jovens e em ano escolar de início de ciclo tendem a procurar o DT por iniciativa própria.

A maior barreira à participação dos EE na escola, identificada por este estudo, são os horários das reuniões e do atendimento. Por outro lado, este estudo permite a identificação de facilitadores na relação escola-família no agrupamento de escolas de Caneças, como, por exemplo, a participação voluntária dos EE mais jovens e em início de ciclo, aproveitando estes momentos para a implementação de uma cultura de participação dos pais na escola. A elevada expectativa dos EE relativamente à escolaridade dos seus educandos apresenta-se também como um facilitador. Outra estratégia seria convocar os pais menos participativos de forma a individualizar a informação e a construir uma relação positiva com o DT, visto os EE preferirem esta tipologia de reunião.

De forma a aumentar a relação escola-família, as atividades sociais, culturais e desportivas são as mais sugeridas tanto pelos EE como pelos DT. Posteriormente, atividades de carácter pedagógico como apresentação de trabalhos e exposições são sugestões para o aumento da participação dos EE no percurso académico dos alunos.

Uma das limitações deste estudo é o grau de clareza de algumas questões do questionário, nomeadamente a que indicava quais os motivos que não levam os EE a estarem presentes nas reuniões (gerais e individuais), havendo um elevado número de não respostas nestes dois itens. Outra limitação é a reduzida percentagem da população do estudo que demonstrou ser cerca de 60% da população teórica, não se verificando nos resultados deste estudo a ideia do projeto educativo.

Desta forma, sugere-se em estudos futuros que se aumente a qualidade do questionário de forma a validar o mesmo, garantindo também uma maior percentagem da população do estudo. Outras sugestões centram-se em estudar as atividades preferenciais dos EE, ou seja, aquelas que conseguem maior participação e envolvimento dos EE na escola e na vida académica dos alunos.

Por fim, este estudo foi inovador porque iniciou a investigação da relação escola-família no agrupamento de escolas de Caneças, tendo esta sido diagnosticada como uma

fragilidade deste contexto, contribuindo para a melhoria das aprendizagens e bem-estar da comunidade escolar.

Este projeto de investigação permitiu-me entender como os EE e como os professores da ESC se relacionam e comunicam. Aqui, ficou claro que os pais têm preferência pelas reuniões individuais com o DT, o que permite à escola projetar e delinear as reuniões futuras de forma diferente.

Envolver os pais com a escola é essencial, visto esta relação apresentar benefícios para ambas as partes – os EE acompanham o percurso escolar dos educandos de forma mais completa e a escola percebe quais as reais necessidades da sua comunidade.

No dia 23 de maio de 2017, foi feita a sessão de apresentação à comunidade escolar do processo de investigação promovido pelo NE. A sessão foi efetuada no pequeno auditório da escola. Um ponto negativo da sessão foi o facto de ter coincido com a realização de reuniões dos diversos departamentos, o que levou a que muitos professores não pudessem estar presentes nesta atividade. Ainda assim, os professores do DEF e órgãos da direção marcaram presença nesta sessão, que teve a duração de aproximadamente 120 minutos. Desta forma, foram apresentados os objetivos, métodos, procedimentos, resultados e sugestões futuras, numa apresentação que se revelou bastante profícua, face à grande participação e discussão que gerou no final com uma saudável troca de ideias por parte dos convidados.

Neste momento de apresentação dos resultados do estudo, os membros da direção mostraram-se particularmente interessados, já que foi um estudo inovador na escola, inteirando-se da realidade da escola à medida que a sessão procedia. Tanto professores como membros da direção participaram ativamente na sessão, discutindo ideias de melhorar a relação escola-família.

De forma a colmatar a fraca presença dos EE na escola, o NE decidiu que o projeto de intervenção na escola tentaria contribuir para minimizar esta problemática, aproximando os familiares dos alunos da escola. Surgiu, então, o *Caneças Ninja Warrior*.

O *Caneças Ninja Warrior* foi um projeto-piloto aplicado no agrupamento de escolas de Caneças. Porém, poderá ser aplicado em qualquer escola do país dos ensino básico e secundário. O projeto *Caneças Ninja Warrior* tem como objetivo principal a promoção e valorização de estilos de vida ativos e saudáveis. O projeto consistia num percurso competitivo a pares (aluno e familiar) composto por nove estações, que requer variadas

destrezas motoras (força superior, força média, força inferior, equilíbrio, coordenação, entre outras), além dum concurso gráfico de logótipos e pósteres.

Este projeto foi destinado aos alunos do ensino básico do agrupamento de escolas de Caneças e aos seus familiares, envolvendo toda a comunidade escolar.

Esta atividade de intervenção na escola foi realizada no dia 1 de abril, no pavilhão da ESC e foi ao encontro das necessidades da escola, que visava envolver os familiares na comunidade escolar. Além de ir ao encontro das necessidades da escola, o *Caneças Ninja Warrior* poderá relacionar-se com a área 2 referida no guia de EP, ao envolver os familiares dos alunos nas atividades escolares, contribuindo assim para um maior acompanhamento parental no percurso escolar dos alunos.

Ao longo do ano letivo foram dinamizadas diversas atividades pelo NE, tendo em vista a realização do evento principal. Tais como: elaboração e afixação de pósteres informativos, existência de um concurso de logótipos, criação de um *Facebook* e *e-mail* oficial do evento, elaboração de uma circular informando todos os alunos do agrupamento de escolas de Caneças, elaboração das fichas de inscrição, solicitação de apoios por parte de diversas superfícies comerciais, divulgação do evento na rádio, gravação de um vídeo alertando para a importância e benefícios de um estilo de vida saudável,

O percurso, idealizado na sua totalidade pelo NE, era constituído por nove estações, apresentadas de seguida individualmente.

Inicialmente, a prova contava com 19 equipas inscritas. Desta forma, foi elaborado um programa de acordo com o número de equipas e com a previsão de tempo que o evento iria demorar. No entanto, das 19 equipas inscritas, compareceram 12. Ora, este facto fez com que o NE se visse obrigado a alterar e reorganizar o programa.

Além da atividade prática - a principal - o bar também esteve funcional durante o evento. O NE também conseguiu que a prova fosse fotografada e filmada, para ser posteriormente disponibilizada no *Facebook* oficial do evento.

A prova terminou mais cedo que o previsto, já que foram menos equipas a concorrer. No final da atividade, foram distribuídos os prémios aos vencedores e diplomas de participação a todos os alunos e familiares que aderiram a esta primeira edição do *Caneças Ninja Warrior*. De forma a finalizar a atividade, o diretor do agrupamento de escolas de Caneças, a vereadora da juventude da câmara municipal de Odivelas e o

representante da união das juntas de freguesia de Ramada e Caneças fizeram os discursos de encerramento.

De forma a avaliar o projeto, os participantes e o público tinham disponíveis um questionário de satisfação, com o objetivo de fornecer ao NE algum *feedback* sobre a atividade.

De uma forma geral, responderam 10 alunos, 7 familiares e um espectador, sendo que 12 participaram na atividade e 6 apenas assistiram à atividade, o que revelou o envolvimento na atividade.

Dezasseis pessoas referem que a divulgação foi realizada com antecedência, o que revela a dinâmica do trabalho realizado ao longo do período.

Na pergunta sobre as sugestões, os inquiridos gostariam que a escola promovesse mais iniciativas deste cariz, propondo mesmo continuar com o projeto. Uma crítica feita pelos inquiridos foi que a primeira parte do evento teve muitas pausas entre a prova das equipas, o que pode ser explicado pela falta de experiência dos envolvidos nestas atividades.

Esta atividade revelou-se muito recompensadora. Desde a fase de planeamento da atividade, e todas as atividades paralelas, até à fase de implementação. Este projeto foi inovador, o que levou a ter de ser pensado e planeado desde o início, não havendo qualquer base de suporte.

Para mim, esta atividade revelou-se desafiante desde o início. Sabendo de todas as atividades que teriam de ser dinamizadas para a atividade principal ocorrer, foi necessário investir muito nesta área do EP.

Desde o início do EP, queria que a atividade de dinamização na escola se revelasse útil para a escola e para a comunidade escolar. Após a seleção do ponto de partida do projeto de investigação, esta atividade foi imediatamente começada a ser idealizada.

O *Caneças Ninja Warrior* pretendeu, assim, minimizar o problema do envolvimento dos EE na escola, solicitando a sua participação nesta atividade.

O planeamento e realização do *Caneças Ninja Warrior* foi muito recompensador a nível pessoal, por ver que a comunidade escolar aderiu ao desafio e mostrou bastante espírito competitivo, o que possibilitou a que todo o evento decorresse sem percalços.

Um aspeto que retiro deste evento foi o excelente *feedback* que recebi dos EE, dos professores e dos convidados. Os EE ficaram muito satisfeitos com a realização desta atividade, solicitando a sua continuidade em anos posteriores. Os professores felicitaram pela boa organização do evento, reconhecendo todo o trabalho envolvido para a concretização da atividade. Por fim, os convidados também se mostraram muito satisfeitos pela dinamização desta atividade.

9. Participação na escola

Segundo o Programa Nacional do DE (2017-2021), o principal objetivo é a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados. Com isto, pretende contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

A ESC oferece um vasto leque de possibilidades aos alunos e conta com bastante adesão, por parte dos alunos, às diversas ofertas. Os alunos têm a possibilidade de escolher entre voleibol, basquetebol, escalada, futsal, multiatividades, *taekwondo*, danças urbanas, trampolins, ténis e ténis de mesa, sendo estas as ofertas que estão disponíveis na ESC.

No início do EP, foi necessário escolher um núcleo e acompanhá-lo durante todo o ano letivo. O processo de seleção da modalidade de DE a lecionar foi bastante facilitado no seio do NE, já que todos tínhamos objetivos diferentes em relação a este tópico. Pessoalmente, optei por escolher uma modalidade em que tivesse um conhecimento reduzido para conseguir adquirir mais conhecimentos na mesma, uma vez que não foi uma modalidade experienciada durante a formação inicial. Ao obter mais conhecimentos nesta modalidade também permitiu que no futuro, enquanto professora, possa lecionar esta matéria, na disciplina de EF, com qualidade.

O desafio foi um fator importante na escolha do núcleo, mas não foi o único. A escolha foi feita segundo a compatibilidade de horários entre a escola e a faculdade, pelo que optei pelo núcleo de ténis de mesa.

Em relação ao ténis de mesa, não tinha qualquer experiência anterior, quer como praticante quer como treinadora, o que fez com que esta escolha fosse um enorme desafio,

umentando as vantagens a retirar desta experiência para o meu futuro profissional, possibilitando-me assim aprofundar o conhecimento da modalidade, quer a nível técnico, tático, quer a nível do planeamento e da condução.

O núcleo de ténis de mesa existia na escola há três anos, tendo como público-alvo todos os alunos da escola, independentemente do escalão. Como se tratava de um núcleo que já tinha expressão na escola, os objetivos propostos foram a superação dos resultados do ano anterior, em que diversos alunos atingiram a fase regional nas competições. Além dos objetivos competitivos, pretendia-se que os alunos ganhassem o gosto pela modalidade, consolidando as rotinas do treino durante o ano.

Uma particularidade deste núcleo de DE foi a grande heterogeneidade dos alunos inscritos. Existiam alunos que frequentavam o núcleo desde o seu início, e que, por isso, já contavam com um vasto repertório de batimentos e técnicas diferentes. Por outro lado, o núcleo contava com alunos que iniciaram a prática de ténis de mesa no presente ano, o que significava que inicialmente foi necessário começar por abordar os aspetos mais básicos da modalidade, fornecendo assim as bases para uma boa aprendizagem. Para tal, numa fase inicial eu acompanhava os alunos novos, ensinando-lhes a pega de raquete e os batimentos básicos.

Os treinos do núcleo de ténis de mesa realizavam-se duas vezes por semana. A organização e implementação deste horário foi feita de modo a abranger o maior número de alunos, tendo tido diversas propostas até à fixação do horário final.

Ao longo de todo o ano, a adesão ao núcleo foi bastante boa, sendo que, na maior parte dos dias, as cinco mesas de ténis de mesa que a escola tinha à disposição se encontravam ocupadas, o que possibilitou uma elevada concorrência entre os alunos nos treinos, contribuindo para que melhorassem o seu nível de jogo.

Foi elaborado um projeto de acompanhamento do núcleo, sendo um guia de contextualização dos responsáveis pelos diversos núcleos de DE da ESC e com os recursos humanos, temporais e espaciais do núcleo de ténis de mesa. Numa fase posterior, foi realizado um planeamento dos treinos para todo o ano letivo, que incluía todas as competições em que este núcleo iria participar.

No que respeita à minha presença nos treinos, estive sempre presente a coadjuvar a professora responsável pelo núcleo. Além disto, os últimos 45 minutos do treino de quinta-feira eram da minha total responsabilidade, já que a professora responsável não podia estar presente e o número de participantes era elevado. Desta forma, ao poder estar

presente para lecionar os últimos 45 minutos de treino, garanti que os atletas tivessem mais tempo de treino, pois se eu não estivesse presente o treino teria de terminar mais cedo. A minha presença foi constante nos treinos, assim como em todos os torneios realizados, quer no pavilhão António Feliciano Bastos, em Loures, quer na escola. Neste ano letivo desenvolvi os meus conhecimentos nesta modalidade, através do estudo autónomo, da aprendizagem com a professora responsável e da leitura e análise da bibliografia fornecida pela professora responsável do núcleo de ténis de mesa. Este estudo e partilha de informação com a professora responsável fez-me estar apta para ensinar aos alunos os elementos básicos da modalidade (pega da raquete; posição base fundamental; batimentos de direita e esquerda; serviço) e selecionar as melhores progressões para as aprendizagens de elementos mais complexos como o remate e o amorti. Além de este estudo ter sido benéfico para a minha intervenção durante o ano letivo, tornou-se muito importante para o futuro quando necessitar de lecionar esta matéria na disciplina de EF.

Numa primeira fase do ano letivo, tinha como objetivo conhecer os alunos e adquirir o conhecimento da modalidade. Isto para conseguir contribuir para as aprendizagens de todos os alunos da modalidade, especialmente os atletas novos, já que o meu conhecimento, nesta fase, não permitia a ajuda na evolução dos alunos mais experientes do núcleo. A observação da metodologia de treinos utilizada pela professora foi muito útil para conseguir, no futuro, lecionar sozinha os treinos de DE, porque compreendi como se organizava um treino da modalidade de ténis de mesa, como um todo.

Existiram diversos momentos competitivos ao longo do ano, sendo que, em todos eles, tive funções bem definidas, seja no preenchimento dos boletins de jogo, na arbitragem ou mesmo na organização dos jogos a serem realizados. Ao longo do ano, os alunos participaram em quatro torneios de apuramento para a fase regional, realizados no pavilhão de Loures, e três torneios realizados na escola, com a participação de outras escolas do concelho.

Relativamente aos resultados e evolução dos alunos, estes foram muito positivos. Um aluno conseguiu alcançar a fase regional, classificando-se em primeiro lugar na fase local, igualando assim o resultado obtido no ano anterior. Nos torneios de apuramento para a fase regional, o núcleo teve um número recorde de alunos a participar na competição – 12 alunos -, o que mostrou o crescimento do núcleo. Diversos alunos conseguiram passar a fase de *poules*, ao longo dos vários torneios, mesmo sendo o primeiro ano em que se encontravam no núcleo. Nos torneios realizados na escola, os alunos demonstraram sempre uma postura competitiva e respeitadora, empenhando-se nos seus jogos e

tentando ganhar aos seus adversários, revelando uma atitude de respeito para com os colegas, aspeto que era sempre reforçado durante os treinos de DE. Também foram notórias progressões significativas a nível técnico, sobretudo, dos atletas mais recentes no núcleo. Essas progressões estiveram relacionadas com a aprendizagem do serviço e dos batimentos de direita e esquerda, onde rapidamente os atletas conseguiram adquirir e consolidar esses elementos. Por outro lado, os atletas mais experientes na modalidade conseguiram melhorar aspetos técnicos como o corte e o batimento de esquerda, elementos onde apresentavam mais dificuldades.

Assim, a experiência de coadjuvar treinos de DE foi muito gratificante, já que foi visível a evolução dos alunos ao longo do ano e, também, senti a minha evolução. Ao nível da minha formação esta evolução foi notória, pois no final do ano letivo estava preparada para lecionar a modalidade sozinha, algo que era impensável no início do ano. Isto porque através da minha envolvência com os treinos e conversas com a professora responsável, consegui adquirir os conhecimentos inerentes à modalidade (organização do treino; gestos técnicos; planeamento).

Uma das maiores dificuldades com que me deparei foi conseguir ajudar os alunos com um nível de prática mais elevado na modalidade. No início, o meu contributo não foi muito significativo. No entanto, com a observação da professora titular e com as informações que fui recolhendo dos treinos, senti-me mais capaz para ajudar os alunos e dar-lhes *feedback*. A intervenção mais significativa que tive no núcleo foi junto dos alunos que iniciaram a modalidade, já que necessitavam de contactar com os aspetos mais básicos do jogo, tais como a pega na raquete e os batimentos iniciais.

Além da atividade de DE, importa realçar as diversas atividades que pertenciam ao plano anual de atividades do agrupamento de escolas de Caneças e nas quais me envolvi. Ao longo do ano foram realizadas diversas atividades: dia do atletismo; dia do badminton; maratonas de voleibol; dia do badminton; dia do basquetebol; gala da EF e do DE.

Em todas as atividades participei ativamente, realizando algumas tarefas como a organização das mesmas e o preenchimento dos quadros competitivos no decorrer das provas. Estas eram as minhas funções perante as atividades desenvolvidas, onde procurei estar sempre em contacto com os professores do grupo para que todas as atividades decorressem como planeado. Através deste envolvimento e da entretajuda com os professores, desenvolvi a minha capacidade de organizar e planear atividades na escola, sendo algo benéfico no futuro, para conseguir intervir junto dos colegas do grupo na escola onde estiver inserida.

10. Relação com a comunidade

A área 4 visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade (Guia de estágio pedagógico).

O DT revela-se um elemento importante na comunidade escolar, com funções administrativas, pedagógicas e disciplinares, sendo um elo de ligação entre professores do conselho de turma, alunos, EE e órgãos administrativos. Segundo Boavista e Sousa (2013) constitui um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa. Acumula ainda numerosas funções burocráticas, necessitando de desenvolver, através de técnicas específicas, capacidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa.

No início do ano, conheci a DT, professora de Português, que se revelou muito disponível para me ajudar a compreender todo o trabalho associado à função de um DT. Também fiquei a conhecer o horário destinado ao atendimento dos EE e quais as tarefas a realizar nesse tempo, além de ter combinado com a DT as horas em que iríamos trabalhar em colaboração. A minha relação com a DT sempre foi muito cordial e de respeito mútuo. A DT sempre se mostrou muito prestável, ao passo que também me mostrei disponível para a auxiliar nas suas diversas tarefas, num ano que se mostrou bastante trabalhoso para todos os professores da turma.

Nesta área, também realizei o estudo da turma, apresentado no decorrer da primeira reunião intercalar. Este estudo foi elaborado com base nos questionários aplicados, aos alunos, durante as primeiras semanas de aulas e posteriormente analisados por mim. Esta atividade foi muito bem recebida pelos professores, que mostraram-se muito entusiasmados por ouvirem os resultados deste estudo. Para mim, os resultados deste estudo revelaram-se importantes para as aulas de EF, já que possibilitaram perceber as relações sociais entre os alunos e, de acordo com isto, elaborar grupos de alunos que permitissem um melhor funcionamento das aulas da disciplina e, também, como fator de motivação. Senti que, em certas aulas, ao colocar certos alunos a trabalhar em conjunto, alunos esses que tinham uma boa relação afetiva, contribuiu para um aumento do trabalho desenvolvido na aula.

Semanalmente, estive sempre presente numa reunião com a DT. Estas reuniões visavam abordar problemas da turma, conversas sobre os alunos, justificar faltas, receber os EE, entre outras. Nestes momentos tentava, juntamente com a professora titular,

organizar os problemas existentes na turma arranjando uma solução para os mesmos. Por exemplo, em termos de comportamento, tentamos arranjar uma planta de sala de aula para separar os alunos mais conversadores, para que existe um bom funcionamento da aula em todas as disciplinas. Além disto, tive a oportunidade de aprender a trabalhar com o programa Inovar, que gere as faltas dos alunos e onde se encontram as informações relativas ao percurso de cada aluno.

Através do acompanhamento da DT, foi possível perceber a dinâmica envolvida numa reunião de conselho de turma. Esta dinâmica passa por compreender o que o DT necessita de realizar antes e durante uma reunião, ou seja, a tarefa de reunir todas as informações referentes a todas as disciplinas de todos os alunos, de forma a poder ter uma visão global da turma e mais particular de cada aluno, preparando-se da melhor forma possível para a reunião.

Além do estudo sociométrico, outro trabalho desenvolvido nesta área foi o projeto de acompanhamento de direção de turma, onde fiquei a conhecer a legislação associada ao trabalho de um DT, bem como as competências e atividades a desenvolver associadas às diferentes áreas de intervenção do DT, de acordo com o regulamento interno do agrupamento de escolas de Caneças – competências do DT em relação aos alunos; competências do DT em relação aos professores da turma e competências do DT em relação aos EE.

A turma que acompanhei tinha graves problemas de comportamento e de aproveitamento, o que fez destes tópicos constantes nas reuniões semanais com a DT bem como nas reuniões de conselho de turma. O problema de indisciplina foi identificado nas primeiras semanas de aulas, o que levou a uma reunião extraordinária de conselho de turma, tentando encontrar estratégias para a situação. Os alunos desde cedo revelaram atitudes imaturas, não revelando maturidade para o ano de escolaridade em que se encontravam.

Além deste problema existe outro mais grave: o fraco aproveitamento dos alunos. Os alunos revelam, no geral, falta de empenho e de estudo, o que resulta em classificações fracas nos testes, que oscilam entre os 3 e 6 valores. À falta de empenho e de estudo, acresce o facto de não terem percebido a importância das classificações no ensino secundário, já que a maior parte dos alunos quer prosseguir os estudos e ingressar no ensino superior.

A escola realizou diferentes tipologias de reuniões entre o DT e os EE, no início do segundo período letivo. No segundo período, a escola decidiu realizar reuniões individuais entre os DT e os EE. Os DT marcavam reuniões com os EE, com a duração de 15 minutos cada. Consegui estar presente em algumas destas reuniões e penso que são muito mais proveitosas para as duas partes envolvidas. Isto porque o EE consegue ter noção exata do seu educando, através de uma conversa mais individualizada e aberta com o DT, que, por sua vez, consegue conhecer melhor o EE e assim o enquadramento familiar do aluno. Apesar destas reuniões significarem mais horas de trabalho para os DT, que em vez de uma reunião geral com os EE têm de realizar, no caso da minha turma, 30 reuniões individuais, penso que esta será uma solução que poderá resolver muitos problemas, pois o DT e o EE conseguem ter uma conversa mais aberta sobre o educando e os problemas que a ele poderão estar associados. Permitindo que os problemas sejam resolvidos em conformidade com as reais necessidades de cada aluno, aspeto importante, pois os alunos têm características diferentes e, em função dessas diferenças, devemos arranjar soluções que melhor se adequam a cada aluno.

Ao existirem estas reuniões extra os EE envolveram-se mais na escola, já que o DT tinha marcado uma reunião com os mesmos, levando a uma maior participação destes no percurso escolar dos seus educandos, indo assim ao encontro de uma necessidade da escola, diagnosticada no projeto educativo. Esta estratégia revelou-se um dado importante porque, através dos resultados obtidos no projeto de investigação, os pais têm preferência pelas reuniões individuais.

Desde o início do ano letivo que um dos alunos tinha vindo a revelar uma atitude que preocupava os membros do conselho de turma. O aluno revelava uma constante apatia e desinteresse pela vida escolar. O aluno não completava os testes que realiza, não era capaz de olhar para os professores e recusava-se a participar na aula, mesmo quando solicitado. Este facto fez com que a EE do aluno fosse chamada à escola, numa tentativa de perceber o que se passava. Com a ajuda da EE, foi possível perceber que a situação familiar do aluno tinha sofrido algumas mudanças, algo que não terá sido bem aceite pelo aluno, levando-o a desinteressar-se totalmente pelo seu percurso escolar. A EE informou a DT que o aluno estava a ser acompanhado por uma psicóloga. No entanto, devido à gravidade da situação, a DT propôs que o aluno fosse recebido pelo gabinete de apoio ao aluno, de modo a ter direito a uma segunda opinião. Desta forma, o aluno foi imediatamente encaminhado para acompanhamento psicológico, por se tratar de um caso que merecia atenção e cuidados muito especiais. Assim, conclui-se que o aluno sofria de depressão

profunda, o que requer um controlo permanente e uma atenção redobrada para com o aluno. Com o decorrer do ano letivo, o aluno foi-se revelando mais falador e comunicativo, contudo, sem nunca manifestar um comportamento semelhante ao dos seus colegas. Especificamente, na disciplina de EF, o aluno tinha um comportamento muito diferente dos colegas. Tinha muitas dificuldades em comunicar com o professor, quase que não consegui conversar com o aluno durante o ano letivo. Foi um momento difícil, pois nunca me tinha deparado com uma situação assim e não sabia que estratégias utilizar para que o aluno conseguisse interagir comigo. Com a ajuda das informações que ia tendo do EE, fui tentando conversar mais com o aluno e motivá-lo para a prática, através de tarefas que fossem ao encontro dos seus interesses, mas sempre que o fazia o aluno baixava os olhos ou até se ia embora. Apesar de ter tentado ultrapassar esta barreira com o aluno, foi algo que não consegui até ao final do ano letivo. Porém, o aluno realizou sempre as tarefas propostas na disciplina de EF. Aspeto importante, pois pelo menos garanti que o aluno conseguisse realizar alguma AF, utilizando a disciplina como estratégia, pois a AF é benéfica ao nível psicológico para os jovens. Está ainda associada à redução do nível de ansiedade e *stress*, bem como pode contribuir para melhorar a ideia de autoconceito e autoestima nos jovens, principalmente em tarefas em que apresentem elevados níveis de sucesso (nomeadamente durante a fase de desenvolvimento do adolescente) (Bailey et al., 2009).

11. Conclusão

O processo de estágio pedagógico agora concluído permitiu estar em constante contacto com a realidade da profissão docente. Esta experiência possibilitou a aquisição de uma diversidade de competências com um contributo inegável para o meu desempenho enquanto professora. Os vários desafios que a turma em que lecionei me proporcionou, sobretudo, ao nível da dimensão disciplina, foram importantes para a constante procura de soluções que me ajudassem a uma boa gestão do funcionamento de cada aula. Além disso, os problemas que surgiram com alguns alunos da turma foram importantes para ganhar conhecimento sobre os procedimentos a ter, caso no futuro surjam situações semelhantes.

Durante este ano letivo, foi possível aplicar conhecimentos prévios, que, em conjunto com os novos conhecimentos que fui adquirindo ao longo do processo de estágio pedagógico, contribuíram para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, isto só foi possível com a partilha de conhecimento com todo o núcleo de estágio e todas

as reuniões reflexivas sobre os episódios mais marcantes de uma determinada aula. Momentos que me fizeram repensar sobre as estratégias que adotei em determinado momento e quais as alterações que seriam benéficas para ir ao encontro das necessidades da turma e de cada aluno.

O ano de estágio revelou-se um ano muito completo e complexo, tendo sempre presente a constante mudança que caracteriza a profissão docente. Foi, assim, possível lecionar aulas a uma turma durante todo o ano letivo, bem como desenvolver um projeto de investigação relativo a uma necessidade da escola; implementar uma atividade que tentasse minimizar esse problema; coadjuvar um núcleo de DE e, por fim, estar permanentemente em estreito contacto com a DT.

Este ano de estágio pedagógico tornou claro que um professor deve refletir sobre as suas práticas, de forma a melhorar a sua prestação e a reajustar (caso necessário) a sua intervenção durante a aula.

Muitas foram as dificuldades superadas e os obstáculos ultrapassados, nas diversas áreas de atuação descritas no guia de estágio pedagógico. Especificamente na área do planeamento, ao ter conseguido arranjar as progressões necessárias para a aprendizagem de determinadas matérias, por parte dos alunos. Porém, existem algumas lacunas que ainda persistem, que deverão ser melhoradas com uma reflexão e com mais tempo de prática na atividade docente. Essas dificuldades estão, sobretudo, relacionadas com a emissão de *feedback* à distância. Aspeto que tentei melhorar constantemente durante todo o ano, mas que, infelizmente, não consegui ultrapassar.

Apesar de o ano letivo ter terminado, a formação enquanto professora não termina aqui, já que esta deve acompanhar todo o meu percurso profissional, pois é necessária uma constante evolução e reajustamento das práticas de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz.

12. Referências bibliográficas

Araújo, F. (2015). A avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Portugal.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.

Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. *CIAIQ2016*, 1.

Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

Bubić, A., & Tošić, A. (2016). The relevance of parents' beliefs for their involvement in children's school life. *Educational Studies*, 42(5), 519-533.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10(11), 135–151.

Cone, J. D., Delawyer, D. D., & Wolfe, V. V. (1985). Assessing parent participation: The parent/family involvement index. *Exceptional Children*, 51(5), 417-424.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association.*, 1984. Elsevier Science/JAI Press

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO 80301.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48(1), 55-67.

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). *Formação de professores de educação física: rotinas de planeamento e de ensino*, In R. Resende, A. Albuquerque, & R.

Gomes, Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer. (pp. 399-420). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda.

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.

Melnick, S. A., & Fiene, R. (1990). Assessing Parents' Attitudes Toward School Effectiveness.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition. New York: Pearson Education.

Neto, C. (2007). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Onofre, M. (1996). *A Supervisão Pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física*. In F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: edições FMH.

Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Portugal.

Rosado, A. (2009). *Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social*. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.9-19). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. e Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

Sousa, M. M. D., & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156.

Tan, S. K. (1996). Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 151-170.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

13. Documentos consultados

Agrupamento de Escolas de Caneças (2015). Projeto educativo do agrupamento de escolas de Caneças. Documento não editado

Guia de Estágio Pedagógico (2016-2017) da Faculdade de Motricidade Humana.

Ministério da Educação (2000). Expressão e Educação Físico-Motora: programa ilustrado. Lisboa.

Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física: ensino secundário. Lisboa.

Ministério da Educação (n.d.). Programa de Desporto Escolar 2013-2017. Documento não publicado.