

Relatório de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica
Eugénio dos Santos

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

Orientador

Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Júri

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Maria João Figueira Martins, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Mariana Pedro Gonçalves

2021



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santo, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos, sob a supervisão do Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro e da Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim no ano letivo de 2018/2019.

Mariana Pedro Gonçalves

2021

“Ninguém é tão grande que não possa aprender,
nem tão pequeno que não possa ensinar.”

– Esopo

Agradecimentos

Em prol do bom desenvolvimento e do êxito desta caminhada percorrida no estágio pedagógico, foi necessário realizar uma gestão naturalmente injusta de recursos, e certas pessoas ficaram a perder nesta divisão. Pela sua paciência, compreensão e amor é-lhes dedicado este documento e todo o percurso construído até ele.

Em primeiro lugar, aos meus pais, pelo apoio e pelo amor incondicional ao longo de toda a minha vida, particularmente nos últimos dezassete anos que constituíram a minha total formação académica. Por me incentivarem sempre na perseguição dos meus sonhos, com responsabilidade e sensatez, pela presença constante e pela educação mais importante do ser humano, a que vem de casa.

Aos meus dois irmãos, pela perseverança, pela força e pela resiliência que me levaram a adotar em todos os momentos da minha vida.

Aos meus avós, pelo exemplo de dedicação e de fé que transmitem incessantemente, pelos milhares de telefonemas com palavras encorajadoras e pela sua vida constante de serviço ao próximo.

Ao Luis Diogo pela paciência nas longas horas de lamentos e desabafos, nos constantes quilómetros de distância e pela compreensão da falta de tempo. Pelas palavras sempre sinceras, pelos muitos conselhos e por toda a ajuda.

À professora Manuela Jardim pelo trabalho e pelo acompanhamento próximo, pela disponibilidade e pela motivação na busca contínua em realizar sempre mais e melhor.

Ao professor Nuno Ferro pelos conselhos, pelas observações perspicazes e pelas palavras sempre sábias.

A toda a comunidade escolar da Escola Básica Eugénio dos Santos, docentes e não docentes, pelo melhor acolhimento e integração que poderia desejar. Sentirei para sempre um grande carinho por esta escola e pelo bairro de Alvalade.

Aos meus alunos, cada um me fez crescer à sua maneira, e foi com eles que compreendi verdadeiramente qual é o papel de um professor, aumentando assim o meu gosto por este papel. Obrigada pelo empenho, pela colaboração e por me permitirem crescer convosco.

Um agradecimento especial aos meus colegas de estágio, pelo companheirismo assumido nesta caminhada, particularmente à Catarina Santos, o meu braço direito, a minha agenda, o meu dicionário, a minha revisora, o meu lembrete e meu apoio sempre na primeira fila.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e à sua comunidade escolar, que embora não tenha sido a minha primeira escolha, foi o local que tão bem me acolheu e onde compreendi verdadeiramente o que é pertencer a esta área da atividade física. Foi nesta maravilhosa cidade que aprendi a viver sozinha e a fazer parte de uma comunidade que vou relembrar para sempre com saudade.

À Faculdade de Motricidade Humana e aos professores verdadeiramente brilhantes e inspiradores com quem tive o privilégio de aprender.

Ao agrupamento 36, ao corpo nacional de escutas da região Leiria-Fátima e a todos os outros escuteiros com quem vivenciei as experiências magníficas que me fizeram crescer de formas que seriam impossíveis noutros lugares.

Por último, agradeço aos meus amigos, aos de longe e aos de perto. Por me incentivarem sempre a trabalhar mais e melhor.

A todos vós, um sentido e comovido obrigada.

Resumo

O presente Relatório de Estágio representa a finalização do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Este registo escrito resulta da prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica Eugénio dos Santos, integrante do Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, em Alvalade, junto de uma turma do 8º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2018/2019.

A formação de professores tem duas vertentes importantes. A formação académica, que engloba todo o conhecimento científico, transmitido inicialmente; e a formação pedagógica, que consiste em aprender a ensinar, esta que ocorre maioritariamente no estágio. Portanto, o estágio pedagógico constitui-se como o período de formação curricular que possibilita, ao futuro professor, a execução da função do docente, em todas as suas dimensões, sempre com supervisão, o que torna efetiva a aplicação da teoria adquirida inicialmente. Esta passagem entre a teoria e a prática apenas é eficaz quando é assumida uma postura crítica e reflexiva, para que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem seja potenciado.

Assim, através desta reflexão crítica, estão descritas as experiências sentidas, os conhecimentos alargados e as aprendizagens conquistadas durante este estágio pedagógico. O documento é iniciado com uma apresentação de todo o contexto e uma análise das bases existentes, partindo para uma divisão em três partes, que constituem o “antes”, o “durante” e o “depois” da prática efetiva do estágio. Esta parte desenvolve-se na premissa do desenvolvimento de um papel ativo do professor como agente responsável pelo progresso e pela promoção de boas relações pedagógicas, visando sempre o sucesso de todos os alunos.

Palavras Chave:

Estágio pedagógico, Educação Física, Escola, Reflexão, Ensino, Aprendizagem, Planeamento, Avaliação.

Abstract

The present teacher training report represents the conclusion of the Master's degree in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary Schools by Faculty of Human Kinetics of the University of Lisbon. This document is a result of the pedagogical practice developed in Escola Básica Eugénio dos Santos, part of the schools of Rainha Dona Leonor, in Alvalade, together with a class of the 8th grade, during the 2018/2019 school year.

Teachers' formation has two important strands. Academic education, that includes all the scientific knowledge, passed in the beginning; and pedagogical training, which is learning to teach, occurring mostly on the internship. Therefore, teacher training constitutes itself as the period of curricular training that allows the future professor to fulfill every function of teachers, always under supervision, which makes the theory application truly effective. This transfer between theory and practice is only effectual when a critical and reflexive attitude is assumed so that the development of the teaching-learning process is boosted.

Therefore, through this critical reflection, the experiences felt, the pieces of knowledge gained, and the lessons learned during this internship are described. The document starts with a presentation of the context and brief analysis of the existing bases, then it is divided into three different parts, making the "Before", the "During" and the "After" of the effective internship practice. This part develops on the progress of the development of an active role of the teacher as an agent responsible for progress and the promotion of good pedagogical relationships, always aiming for the success of all students.

Keywords:

Teaching Practise, Physical Education, School, Reflection, Teaching, Learning, Planning, Assessment.

Lista de Abreviaturas

AERDL – Agrupamento de escolas Rainha Dona Leonor

AI – Avaliação Inicial

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EBES – Escola Básica Eugénio dos Santos

ESRDL – Escola Secundária Rainha Dona Leonor

FB – Feedback

NE – Necessidades Específicas

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PCAND – Paralisia Cerebral - Associação Nacional de Desporto

PCT – Plano de Trabalho de Turma

PIF – Plano Individual de Formação

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PUE – Plano de Unidade de Ensino

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – O Estagiário.....	2
Capítulo 2 – A escola e o meio	3
2.1 Contexto Escolar	3
2.2 A Educação Física	5
2.3 Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES)	6
2.3.1 Recursos Humanos	8
2.3.2 Recursos Materiais	9
2.3.3 Recursos Temporais.....	10
Capítulo 3 – O “Antes”: A preparação	11
Capítulo 4 – O “Durante”: Ser Professor	16
4.1 Compreender os alunos.....	18
4.2 Planear	24
4.3 Executar.....	34
4.4 Execução ao nível de diferentes anos e ciclos de ensino	48
4.5 Avaliar	50
Capítulo 5 – Comunidade Escolar.....	60
O “Depois”: Conclusões.....	63
Referências bibliográficas	65
Legislação Consultada.....	69
Documentos Consultados.....	69

Introdução

O que faz um bom estágio? Qual a sua utilidade? Quais as diferenças verificadas no estagiário, antes e depois desta intervenção? Para que serve o relatório de estágio e a sua defesa? Estas questões perseguiram-me durante todo o período que vivi como professora estagiária. Finalizada essa etapa, é necessário realizar a reflexão que contribuirá para o seu esclarecimento consequente crescimento pessoal e profissional, sendo este sempre a meta a alcançar.

Para obtenção da habilitação profissional que permite a carreira docente em Portugal, o estágio pedagógico constitui-se como uma componente crucial. Apresenta-se como um compromisso estabelecido entre os diversos agentes que nele intervêm (Guia de Estágio Pedagógico, p.1) e engloba um conjunto específico de princípios e deveres desses atores. Após quatro anos de formação académica, o estágio pedagógico é o culminar de um processo de construção de conhecimentos, de assimilação de conteúdos, práticas e de aquisição de competências. Com as bases adquiridas no processo de aprendizagem anterior, esta etapa pretende revelar a íntima relação de aliança entre a teoria e a prática, sendo um momento decisivo, já que o futuro professor é confrontado, pela primeira vez, com o verdadeiro contexto profissional.

A supervisão do orientador torna-se primordial para que as reflexões tomadas sejam num sentido acertado, através de estímulos pertinentes e orientações ajustadas, permitindo um desenvolvimento profissional rigoroso. Apenas com este suporte, o estagiário estará apto a solucionar problemas, a aprender com as suas falhas e a desenvolver estratégias e práticas eficazes.

No decurso de um estágio, Anacleto (2008) revela a existência de uma hierarquia de dificuldades, sendo que o grau de preocupação varia indubitavelmente com a experiência de ensino do estagiário. Numa fase inicial, as preocupações situam-se ao nível pessoal, centrando-se no próprio, e apenas depois disso, nas tarefas e nas estratégias de ensino. Apenas numa última fase surgem as preocupações com as repercussões das ações do docente no ensino e nas aprendizagens dos seus alunos. Após comprovada a tese do autor, o documento foi redigido tendo por base as reflexões realizadas ao longo de todo o ano letivo na Escola Básica Eugénio dos Santos, procurando apresentar, de uma forma lógica e clara, quais as dificuldades encontradas, a procura para a sua resolução, as estratégias aplicadas e uma reflexão crítica acerca de todo este processo.

Capítulo 1 – O Estagiário

Ser formado, para qualquer que seja a função a desempenhar, é algo que deve ser realizado de forma exigente e profissional. Ser formado para formar terceiros exige uma qualidade e eficácia particularmente cuidada, sempre atenta e minuciosa. O ensino de qualidade constitui um fator de grande relevo e está carregado de benefícios a curto e longo prazo, apesar das possíveis complexidades dos diferentes ambientes educativos. É universal a premissa de que o trabalho desempenhado pelo professor tem uma relação direta com o aproveitamento dos alunos (Parlamento Europeu, 2008), pelo que este deve ser dotada da melhor qualidade possível.

O estágio pedagógico é um processo de construção e assimilação de conhecimento combinado à prática (Anacleto, 2008). Este tem o potencial para ser o período de formação mais rico e transformador para qualquer futuro profissional, dado que tem um vasto leque de informações e conhecimentos transmitidos anteriormente e os sujeitos ainda são facilmente moldados aos estímulos, ensinamentos e novas experiências.

Antes de iniciar o período de estágio, as minhas capacidades eram claramente insuficientes para as tarefas que me seriam exigidas. Sem experiência na área da docência, a minha maior força era o trabalho prévio de longos anos de contacto direto com crianças e jovens de diversas faixas etárias, através dos grupos recreativos e desportivos onde estive inserida. Ao longo desse período desenvolvi competências como a capacidade de adaptação a diferentes meios, a gestão de conflitos e a criatividade na busca de soluções. Uma reflexão profunda acerca de competências e dificuldades conduziu-me à conclusão de que a maior adversidade que enfrentava, e conseqüentemente aquela que necessitava de um maior trabalho pessoal, era a capacidade de exprimir, oralmente e por escrito, de uma forma coerente e explícita, pensamentos, reflexões e aquilo que pretendia transmitir.

Com vista à obtenção de uma autoanálise pessoal inicial, a primeira fase deste processo de formação foi a realização de um Plano Individual de Formação (PIF), que pretende ser um documento orientador de monitorização. Este serviria para mais facilmente construir e orientar o trabalho a desenvolver, mediante as fragilidades, dificuldades e potenciais forças. Este estudo permitiu observar-me como um produto individual, adquirindo a ideia de que o documento expressava quem eu era no início do ano letivo, como professor iniciante e para onde pretendia rumar. O PIF deveria apresentar-se como mutável ao longo do ano, sendo que novas ideias, dificuldades e estratégias

deveriam surgir posteriormente. Apesar disso, este relatório acabou por ser ignorado no decorrer do estágio, não servindo para o seu real propósito de acompanhar as minhas capacidades adquiridas e registar a superação de problemas.

Capítulo 2 – A escola e o meio

2.1 Contexto Escolar

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei 46/86 de Bases do Sistema Educativo, p. 3067). Apesar de não ter servido o seu propósito original, a criação de agrupamentos escolares em Portugal visava, aquando do seu desenvolvimento, a melhoria do sistema de ensino público (Decreto Lei, 137/2012). Pretendia-se a obtenção de espaços de partilha e de harmonia pedagógica por parte dos intervenientes do contexto. A Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES) integrou o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (AERDL) no ano letivo de 2013-14. Com a estadia do núcleo de estágio nesta unidade pedagógica obtivemos a perceção de que o ambiente partilhado entre as duas escolas era de alguma rivalidade e mal-estar, não vivido particularmente ao nível do grupo de EF.

“O Agrupamento vertical de Escolas Rainha Dona Leonor é uma unidade orgânica do ensino público, homologada por despacho do diretor-geral dos Estabelecimentos Escolares, em 24 de abril de 2013, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por um estabelecimento de educação pré-escolar e escolas dos três ciclos do ensino básico e um estabelecimento de ensino secundário, que visa prosseguir os objetivos educativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo para a educação pré-escolar e para o ensino básico e secundário, em articulação com o seu Projeto Educativo, proporcionando a cada aluno oportunidades de acesso ao conhecimento e experiências de aprendizagem que lhe permitam desenvolver-se como cidadão responsável e ativo na comunidade de que faz parte, independentemente da sua condição socioeconómica, cultural ou outra.” (Regulamento Interno – AERDL, 2016, p. 10)

O AERDL é composto por 6 escolas: 5 escolas básicas e uma escola secundária sendo a escola sede a Escola Secundária Rainha Dona Leonor, que engloba o 3º ciclo e o secundário. Todas as reuniões e conselhos do grupo de Educação Física (EF) foram na escola sede. A EB Santo António, a EB dos Coruchéus e a EB São Miguel são escolas de ensino do 1º ciclo e a primeira engloba ainda o ensino pré-escolar. A EB Rainha D. Estefânia/Hospital possibilita o ensino público a crianças em estado de internamento no neste hospital pediátrico, garantindo 25 horas diurnas. Esta escola localiza-se na freguesia de Arroios enquanto todas as restantes escolas do agrupamento pertencem à freguesia de Alvalade. Apesar da pertença ao mesmo agrupamento, as escolas localizam-se inseridas numa área de 5 quilómetros.

Quanto ao projeto educativo do agrupamento, transversal a todas as escolas que o compõem, parte de um diagnóstico estratégico de todas as componentes e recursos disponíveis, para a definição de orientações, objetivos e planos de ação para o triénio de 2015-2018. A visão deste documento aponta para o direito à educação e para a ação permanentemente formativa, direcionada para a qualidade e o sucesso educativo dos seus alunos, associado ao desenvolvimento das diversas personalidades. Assim sendo, a missão centra-se no aluno e na criação de oportunidades educativas para o seu sucesso académico, para que este possa no futuro assumir um papel ativo e positivo na sociedade.

Pensamos e agimos com a convicção de que em educação o que se semeia não se colhe no imediato. Acreditamos que um propósito claro e firme assente no rigor, na qualidade de ensino, na dedicação e empenho de profissionais, pais e encarregados de educação conscientes, permitirá ajudar os alunos a enfrentar os múltiplos desafios da vida e a atingir as metas de sucesso pretendidas. (Projeto Educativo AERDL 2015/2018, p. 3)

O documento em causa é maioritariamente descritivo, mas extremamente completo e útil. Pela pertença e vivência com o agrupamento no ano letivo de 2018/19, aparenta ser um projeto formulado eximamente no início do triénio e pouco consultado durante o decorrer prático dos anos efetivos. Durante os primeiros dias de aulas, apropriei-me dele estudando-o, de forma a melhor conhecer o grupo e a escola, no entanto, os objetivos e planos nele descritos não são lembrados nem estão visíveis no decorrer das atividades letivas. Não obstante, a sua elaboração é fundamental, visto que nele estarão inseridos os princípios, valores, metas, matriz *SWOT* e estratégias pelas quais o agrupamento se irá reger nas suas funções na educação, bem como todos os dados e informações práticas acerca dos alunos, do seu desenvolvimento e evolução.

Procurando dar resposta às exigências e interesses dos alunos, e tendo em conta o rigor e as expectativas dos encarregados de educação que têm na sua maioria, elevados graus académicos, a oferta educativa do agrupamento é vasta, seguindo-se pelo currículo nacional, desde o ensino pré-escolar ao secundário. Segundo Duarte (2009), esta linha orientadora, comum a várias escolas, diminui o impacto na transição dos alunos que transitam de instituição dentro do mesmo grupo, pois os métodos de ensino e a gestão da escola são idênticos.

2.2 A Educação Física

É o Departamento de Expressões do AERDL que inclui o subdepartamento de EF (SDEF). Este alberga o grupo da ESRDL e o da EBES, que, apesar de assumirem duas áreas de ensino distintas, funcionam intimamente ligadas por este grupo, contendo o 2º, o 3º ciclo e ainda o secundário. A conexão entre os dois estabelecimentos é conduzida pelo coordenador do subdepartamento, pertencente à ESRDL, local onde são realizadas as reuniões, sendo esta a única ocasião onde todos os professores de Educação Física se agrupam. Esta parceria entre as duas escolas poderia determinar-se, no meu entendimento, como uma vantagem no que toca à necessidade de trabalho colaborativo entre professores e ciclos de ensino, visto que os conteúdos e as práticas abordadas num ciclo irão logicamente determinar o estado das aprendizagens do ciclo seguinte. Não obstante, para que esta dinâmica resulte num positivo processo de ensino-aprendizagem, deveria existir uma maior interligação entre os agentes e intervenientes deste grupo. Costa (2015) suporta fortemente a premissa de que as características individuais, as diferentes experiências de ensino, as competências sociais, as crenças, os valores e visões de cada professor devem ser encaradas como aspetos críticos para colmatar mais necessidades. A legitimação da própria EF pode advir de uma visão coletiva e da colaboração entre os pares no desenvolvimento curricular. Segundo Costa (2015), sendo o sucesso dos alunos o objetivo primordial e o *elemento central na visão do grupo*, então a pedagogia e avaliação deve ser adequada à escola e ao contexto, o que só acontece quando há partilha, discussão e preparação cooperativa. O trabalho desenvolvido pelo SDEF é guiado pelas diretrizes existentes, que segundo o projeto educativo, reportam para um ensino o mais justo possível, oferecendo adaptações sempre que necessárias de modo a diminuir os desníveis do domínio académico. No entanto, os assuntos abordados nestes poucos encontros, visto a disponibilidade de todos ser difícil de conciliar, são maioritariamente burocráticos e não tanto sobre temas práticos do ensino da Educação Física. Seria interessante contribuir, neste meio, para um trabalho colaborativo mais profundo, que realmente

fosse benéfico para a lecionação da disciplina, quer na procura de soluções e estratégias para problemas comuns como na partilha de experiências úteis e inovadoras. Dentro das possibilidades e dos recursos disponíveis, o SDEF segue as orientações nacionais, disponibilizados e ajustados nos seus documentos específicos. Os principais documentos orientadores para a Educação Física no agrupamento são os Critérios de Avaliação da EF por ciclos (anexo 1), os Conteúdos Programáticos, por ano até ao fim do 2º ciclo e por ciclo a partir do 3º ciclo (anexo 2), o regulamento interno do agrupamento e o Protocolo de Avaliação Inicial (anexo 3).

Participar pela primeira vez às reuniões de um SDEF revelou-se tão enriquecedor como poder assistir a um teatro por trás da cortina, onde há todo o *backstage* da Educação Física. Esta admiração veio da perspetiva de aumentar o entendimento sobre quais as tarefas e conteúdos que devem ser tratados e quais as incumbências ao cargo da coordenação neste contexto. Nestes encontros, foi possível compreender que cada professor advém de experiências completamente distintas, que os leva a adotar posturas e opiniões muitas vezes adversárias, sem que estejam necessariamente incorretas. A minha participação nelas começou por ser um desafio pela sensação de inexperiência e receio, que foi sendo gradualmente colmatado pelo transfere das minhas experiências anteriores de trabalho em grupos e departamentos. Apesar desta tímida evolução, ainda não “sentia” a certeza e confiança para expor os meus pareceres sobre os diversos assuntos.

2.3 Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES)

A Escola, inaugurada a 6 de janeiro de 1951, com o nome de Escola Técnica Elementar de Eugénio dos Santos, passou a chamar-se, em 1968, Escola Preparatória de Eugénio dos Santos. Em 1993, integrando o 3º ciclo, passou a designar-se Escola do Ensino Básico do 2º e 3º ciclo de Eugénio dos Santos. De dimensão considerável, é constituída por um edifício central, três corpos independentes, campos de jogos, pátios e jardim. (Projeto Educativo, p. 5, 2018)

É esta a escola do agrupamento que recebe alunos estagiários, prática já habitual para os agentes que a compõem. No ano letivo de 2018-2019 foi composto por três discentes da FMH, o orientador da faculdade e pela orientadora do AERDL. Todo o trabalho desenvolvido durante esse período foi realizado de forma coesa dentro do núcleo e todas as tarefas clarificadas perante este. Programava-se que fosse realizado um

trabalho fortemente colaborativo e de ajuda entre o grupo e que todas as decisões e planeamentos fossem exibidos aos orientadores. Dentro dos objetivos individuais para cada estagiário, residem metas em comum pelo que o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) deve representar uma equipa vinculada e coesa em prol do êxito de todos. É neste contexto que são realizados grande parte dos momentos reflexivos e de discussão coletiva a favor de uma melhor observação de possíveis falhas e vantagens, pontos fortes e fracos, em cada um dos estagiários. Partimos sempre da premissa de que o estágio pedagógico tem como objetivo essencial a transformação de um estagiário inexperiente num profissional autorreflexivo e capaz de se confrontar com as suas próprias escolhas e ações, arranjando soluções com vista a ultrapassar as dificuldades com que se encontra (Ildefonso 2013). Como modelo de supervisão pedagógica reflexiva utilizou-se o recurso constante a autoscopias – análises escritas, minuciosas ao próprio desempenho, criticando os aspetos negativos e projetando necessidades. A análise às aulas dos colegas e posterior discussão foi um desinibidor aquando da elaboração das autoscopias, pois existiam invariavelmente pormenores que não eram perceptíveis na lecionação das próprias sessões e que apenas eram compreendidas quando observadas de fora. Concordando com Wünsch (2008), otimizar capacidades críticas e de reflexão pode ajudar o candidato a professor a conseguir superar mais facilmente as suas frustrações e adversidades visto ajudar a prever certos conflitos, a pensar com mais clareza e até a potenciar alguns conhecimentos.

A supervisão e a capacidade de autorreflexão levam a um refinamento na própria capacidade de lecionar e dos próprios conhecimentos práticos no que diz respeito à EF (Ildefonso, 2013), esta reflexão foi sistemática ao longo do ano letivo e as reuniões de NEEF foram realizadas semanalmente. A partir desta reflexão e raciocínio retrospectivo, amplas falhas e insucessos são suprimidos e o sucesso do ensino pode ser potenciado. Este núcleo de estágio foi um meio de reunir tópicos comuns e de partilhar experiências, conteúdos, reflexões e pensamentos, sendo uma ferramenta importante no levantamento de informações úteis e na melhoria de métodos e meios utilizados. Segundo Alarcão (1996), a reflexão tem como objetivo a atribuição de sentido que visa um aumento do conhecimento que levará conseqüentemente a uma melhor ação. De uma forma mais informal e de forma diária, os três estagiários realizaram inúmeros momentos de reflexão conjunta pelas longas horas de trabalho no gabinete de EF da escola, fora destas reuniões semanais do NEEF. Através destes e dos encontros formais, o núcleo atravessou uma evolução contínua, pelo diálogo e reflexão que permitiu o progresso de cada um dos elementos de forma individual.

2.3.1 Recursos Humanos

A docência da Educação Física (EF) na EBES conta com sete professores e três alunos estagiários. Partilham a rotação dos espaços e negociam entre si qualquer necessidade de auxílio ou cooperação. Cada docente assume um núcleo de Desporto Escolar (DE), exercendo ainda variadas responsabilidades no grupo. Destaco as funções da organização de torneios intraescola; a gestão das competições; e a responsabilidade pelo material utilizado em EF, no DE, e pelas instalações desportivas da escola, assumindo a garantia da sua preservação. A observação próxima de cada membro deste grupo, foi também matéria de aprendizagem para o meu futuro enquanto profissional. Ainda que não constituam capacidades exigidas no estágio, esta convivência permitiu conhecer as funções dos vários cargos de forma detalhada e a forma de ação perante cada uma delas.

A relação interpessoal vivida foi rica de emoções e revelou-se uma experiência sociológica interessante na medida em que, pela primeira vez, estive integrada num grupo de forma realmente profissional e pude observar atentamente todas as suas dinâmicas. Através desta convivência diária, eu e os meus colegas de estágio compreendemos que as dinâmicas de trabalho são consideravelmente diferentes entre os professores que compõem o grupo. Alguns optam por trabalhar de uma forma mais individual, sem partilha de experiências ou vivências, outros estão mais predispostos a uma evolução coletiva. Os primeiros não são recetivos às opiniões dos restantes que conseqüentemente, acabam por afastá-los ainda mais. Em reflexão conjunta, considerámos que seria vantajoso a realização de atividades ou dinâmicas com o objetivo de fortalecer estas relações, fora ou dentro do contexto escolar. Neste subdepartamento, houve uma boa recetividade aos estagiários e constatei que a grande maioria estaria predisposto a auxiliar-nos sempre que necessário, tendo inclusive permitido que observássemos as suas aulas, quando oportuno, de modo a explorar diferentes formas de organização e abordagens. Também enriquecedor neste seio, foi poder discutir pontos de vista, ouvir experiências, partilhar novas informações e técnicas e ainda trocar conhecimentos.

Ao meu encargo ficou uma turma do 3º ciclo. A totalidade das aulas foram lecionadas na presença do núcleo de estágio. Todo o núcleo trabalhou em cooperação para melhor potenciar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada um. A professora orientadora foi a responsável pela disciplina de Educação Física das turmas dos três estagiários, todas do 8º ano de escolaridade. Não obstante, toda a leção das aulas da disciplina, o planeamento de todas as etapas e a avaliação, foram

conduzidas por mim, enquanto professora estagiária, sempre com a supervisão da professora orientadora.

2.3.2 Recursos Materiais

Para realização das aulas de EF, a escola está dotada de todos os recursos necessários para a lecionação prática durante todo o ano letivo. Dispõe de quatro espaços interiores e 2 espaços exteriores. Os espaços interiores são o ginásio A (GA), o ginásio B (GB), o ginásio C (GC) e a sala de ténis de mesa, no exterior existe o pátio principal (PP) e o pátio superior (PS). Grande parte destes recintos são amplos e polivalentes, sendo possível abordar, não todas, mas um considerável número de matérias em cada um deles eles.

O GA localiza-se no primeiro piso do edifício. Dispõe de um espaço amplo, com entrada de luz natural pelas janelas laterais, um palco e piso antiderrapante. Tem duas balizas, uma aparelhagem, dois armários com todo o material necessário para a realização das matérias lecionadas neste espaço, colchões de várias dimensões, trampolim e plinto, redes de voleibol e badminton e um trampolim *reuther*. Através do GA existe o acesso para o GC, este apresentando dimensões mais reduzidas. O GB tem também dimensões reduzidas, aproximadamente as de um campo de voleibol pequeno. Possui uma aparelhagem, colchões e plinto. A sala de ténis de mesa localiza-se no segundo piso do edifício e destina-se apenas à prática de ténis de mesa, contendo um quadro de giz e três mesas de jogo. No entanto, esta matéria não foi lecionada à turma. O pátio principal é um espaço polidesportivo, constituído por dois campos de andebol e quatro de basquetebol. Possui quatro balizas de futebol, quatro balizas portáteis de pequenas dimensões, oito tabelas de basquetebol, uma caixa de areia, uma pista de atletismo com três corredores e o seu piso é de alcatrão. O pátio superior é também um espaço polidesportivo e o seu piso é de alcatrão. Tem duas balizas e quatro tabelas de basquetebol. Inclui ainda um corredor de alpendre coberto, com piso liso de azulejo, nele é realizado o ensino da matéria de patinagem.

Para lecionação nos espaços exteriores, existe uma divisão de material, à entrada do edifício, ao encargo de uma auxiliar da ação educativa da escola. Antes de cada aula, era necessário preencher uma folha com o material a utilizar e entregá-lo à auxiliar da ação educativa responsável pelo mesmo. Esta funcionária realiza a sua gestão e garante a sua distribuição antes de cada aula. Dos seis espaços apresentados, os alunos têm acesso, durante a hora do recreio, apenas ao pátio superior. Os alunos podem utilizar dois balneários, que apenas eram abertos no início e no fim das aulas de

educação física, e para guardarem os seus valores, os alunos utilizavam, a pares, um cacifo, para isso traziam o seu próprio cadeado. O uso de sapatilhas nos espaços interiores (GA, GB E GC) era obrigatório, bem como o uso da t-shirt da escola e calções/calças de fato treino pretas ou azuis escuras. Caso um aluno se apresentasse sem um destes itens nas aulas de EF, ficaria impedido de realizar as aulas, sendo marcada uma falta de material. No entanto, esta regra foi alvo de inúmeras exceções ao longo do ano. Na minha opinião, estes incumprimentos não deveriam passar impunes, sendo que abrem precedentes para muitas falhas, sem que nenhuma consequência seja imposta aos alunos. Considero que esta facilidade levaria à perda de autoridade do professor perante a turma e a um aumento da falta de material com o decorrer do tempo.

2.3.3 Recursos Temporais

Idealmente, e como defende Jacinto et al. (2001), a EF deveria ser distribuída por três blocos de 45 minutos, em dias intercalados. É possível concordar com a sua visão, sendo que, tendo apenas estes 3 blocos disponíveis semanalmente, essa seria a forma mais próxima, ainda que insuficiente, de cumprir com a prática recomendada da Organização Mundial de Saúde – 60 minutos por dia de atividade física moderada a intensa (Organização Mundial de Saúde, 2014). Na EBES, a carga horária da disciplina é de 135 minutos, no entanto dois dos blocos de 45 minutos estão aglutinados, perfazendo uma sessão de 45 minutos mais uma de 90 minutos (45' + 45'). Todas as aulas de EF são lecionadas em dois dias ao invés de três, ficando muito aquém das recomendações definidas pela Organização Mundial de Saúde. Com o decorrer do ano letivo e do controlo sistemático das horas, foi possível verificar que o tempo útil de aula tende a ser superior nas aulas aglutinadas do que nas sessões de 45 minutos. Isto deve-se somente ao facto de que o tempo perdido na transição entre uma disciplina numa sala de aula e os ginásios ser maior do que na simples deslocação entre dois espaços destinados à prática da educação física. Assim, por um lado, o número de dias de atividade física é inferior, por outro, o tempo de prática dos alunos em determinadas tarefas é aumentado.

Para a EF, existe um *roulement* definido no início do ano letivo que divide cada bloco de 45 minutos por um dos três espaços principais (PP, GA e PS). Desta forma, cada professor tem a possibilidade de passar por todos eles durante a semana, escolhendo as matérias que vão ao encontro das necessidades das suas turmas. Apesar disso, cada professor é livre de escolher um dos restantes, ou realizar trocas no *roulement* com os colegas professores, se previamente discutido e definido. No caso de chuva, visto dois dos espaços principais serem descobertos, o GC e o GB, apesar de

apresentarem dimensões reduzidas, permitiam a continuidade da prática da disciplina. Considero que todas estas regras e normas definidas pelo grupo são positivas pois procuram uniformizar o comportamento de todas as turmas, trazendo mais disciplina e ordem na zona da EF. Permite ainda que cada professor possa adequar as suas aulas consoante as necessidades das suas turmas.

Capítulo 3 – O “Antes”: A preparação

Desde a minha chegada à EBES que pude observar como o departamento onde me inseri revelava primazia e rigor no decorrer das suas funções. Para conduzir a EF, a base foram as diretrizes definidas a nível nacional. No agrupamento, é defendido que uma maior proximidade e uniformização entre as escolas, na busca do cumprimento de um projeto comum, as dificuldades e diferenças entre os alunos e a mudança de ciclos podem ser atenuadas. Para que melhor se cumpra este objetivo, é procurada a presença de trabalho colaborativo entre os docentes, aumentando a coerência no percurso aprendizagem dos alunos (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001). Apesar disso, e ao longo das reuniões durante o ano, foi notório que os professores têm opiniões distintas sobre inúmeros assuntos, modos opostos de operar perante a mesma situação e métodos de ensino e avaliação consideravelmente diferentes, dentro do mesmo grupo, no mesmo ciclo e ano de escolaridade. Para organização e planeamento das tarefas e da atividade letiva, o departamento regeu-se sempre pelas diretrizes nacionais do ministério da Educação, compilando-as em documentos práticos, bem organizados e de fácil consulta: conteúdos programáticos (anexo 2), metas de aprendizagem para o 3º ciclo, protocolo de avaliação inicial (anexo 3), critérios de avaliação. Nestes está descrita de forma simples as indicações para conduzir o ensino de forma coesa e em conformidade com os planos nacionais e com os restantes membros do grupo. Após a sua leitura e análise minuciosa foi proposto ao núcleo de estágio que procedêssemos à apresentação de propostas para o seu melhoramento, colaborando assim para melhorar os documentos que nos eram apresentados. No entanto e dada a nossa inexperiência e receios, acabámos por não o fazer. Tardiamente, penso que a nossa visão mais prática e jovem poderia ter sido interessante na simplificação de alguns entraves ou desdobramento de algumas frases complexas e pouco explícitas. Refletindo agora sobre estes documentos, penso que poderíamos ter apresentado alguma sugestão sobre a abordagem à área dos conhecimentos, pois foi aquela na qual senti mais dificuldade, pela sua abordagem rápida e pouco definida, nomeadamente nos conteúdos programáticos. Entende-se que esta seja uma área particularmente

descurada pelos professores de EF da escola, quando os documentos apresentam os temas e objetivos a atingir de forma pouco concreta a cada faixa etária e não incluem qualquer forma para os atingir.

Seguindo a lógica desta organização, os professores dividem a lecionação e práticas letivas em cerca de 5 a 7 etapas. Cada docente organiza as suas etapas consoante as características e necessidades de cada uma das suas turmas, sendo flexível na sua alteração gradual tendo em conta as mudanças e evoluções registadas com os seus alunos. No entanto, o grupo tem definido que em todas as etapas devem ser abordadas todas as matérias, pelo que as aulas apresentam, na sua grande maioria, um carácter politemático. Apesar de reconhecer as vantagens deste tipo de organização, esta prática pode restringir a flexibilidade que o professor tem para dar prioridade a uma matéria a que os alunos apresentem mais dificuldades e necessitem mais tempo de trabalho, para outras matérias que os alunos já dominam e poderiam dispensar em tempo útil de prática.

Optei por replicar o modelo de três matérias por aula que observei da minha professora orientadora, por ver que seria a forma mais eficaz de cumprir os objetivos propostos. A aplicação deste permitia uma passagem mais curta e ativa de cada aluno por matéria, mantendo-o potencialmente mais focado e motivado para a sua aprendizagem. Na elaboração do meu plano letivo, procurando conjugar todas as necessidades, matérias a lecionar e o calendário letivo, optei por incluir 5 etapas (aproximadamente 2 por período). Com os ajustes necessários, cada etapa era composta por uma média de oito semanas (cerca de 24 aulas), à exceção da 1ª etapa, a avaliação inicial. Todo o planeamento acerca da organização das matérias (anexo 5) resultou de uma análise das suas características práticas e organizacionais, para que fossem todas abordadas da melhor forma e na quantidade adequada.

Para a preparação da avaliação inicial, procurei passar por cada matéria duas vezes, garantindo a observação de todos os alunos em todas as matérias, posteriormente foi possível compreender a grande heterogeneidade da turma. Partindo da avaliação inicial, a segunda etapa foi de revisão e recuperação dos pontos-chave de cada matéria, havendo uma maior preocupação na transmissão da informação necessária para a melhor compreensão e aprendizagem dos alunos. Para esta transmissão, procurei informar-me, pesquisar e rever todas elas, realçando quais os tópicos mais importantes a lecionar e qual a linguagem mais adequada para transmitir esses conhecimentos à turma. Nesta segunda etapa, houve ainda uma priorização de matérias, dando destaque

àquelas nas quais os alunos tivessem apresentado mais dificuldades na avaliação inicial. Tendo em conta que cada etapa estava dividida em duas Unidades de Ensino (UE), a organização das matérias seria orientada consoante as necessidades de prática dos alunos. Ou seja, as matérias em que os alunos demonstrassem mais dificuldades deveriam ser mais repetidas, de modo a aumentar o tempo de prática, bem como o acompanhamento mais próximo dos alunos com maiores bloqueios. As UE, como subdivisões das etapas, caracterizam-se pelo planeamento de um conjunto de aulas que se organizam de forma semelhante. As características comuns entre as sessões de uma UE permitem criar uma rotina positiva que otimiza o rendimento dos alunos, dando-lhes a autonomia e as ferramentas para serem mais eficazes no seu processo de aprendizagem. Se os alunos já tiverem assimilados os aspetos organizacionais e de gestão da aula, podem concentrar-se mais na sua performance.

Entre todos os professores do grupo da EF, para além da condução letiva, cabia ainda a responsabilidade de desenvolver atividades de carácter complementar do currículo, incluindo a coordenação dos vários núcleos de Desporto Escolar (DE). Na EBES, os docentes promovem a participação dos alunos nos vários campeonatos escolares, na “Taça Eugénio”, no Corta-Mato escolar, nas “Eugeníadas” e nas atividades pontuais que possam ser organizadas. Pelas taças e medalhas provenientes de variadas participações em competições do DE, entende-se que esta área não curricular é uma força da Eugénio dos Santos, adquirindo algum estatuto na comunidade escolar. O grupo tem tido preocupação em organizar atividades diferenciadas e que permitam a presença dos mais variados alunos, de todas as faixas etárias e de ambos os sexos. As atividades de carácter informal e não curricular facilitadas pela escola revelam ser fortes aliadas no desenvolvimento mais completo dos alunos, podendo não só aumentar conhecimentos e práticas das aprendizagens da EF, como permite um estímulo social dos jovens. No meu entender, noções como a importância do trabalho em equipa e do espírito de grupo, o respeito pelos adversários, a preocupação com o próximo, o sentido de entreajuda e justiça e até o respeito pela ética desportiva, tendem a ser descuradas durante o período de educação formal. Isto porque este tempo é geralmente dedicado às aprendizagens e ao progresso pessoal, sendo que os alunos tendem a preocupar-se somente com o seu aproveitamento e as classificações finais. Pelo que considero os momentos informais como uma oportunidade conveniente para potenciar o desenvolvimento pessoal e social. O núcleo de estágio envolveu-se em todas as atividades desenvolvidas pelo grupo da EF, por um lado, no acompanhamento direto ao nível da organização, por outro, no apoio e serviço próximo aquando a realização. A nossa assiduidade permanente no gabinete dos professores permitiu-nos estar

constantemente presentes, estando sempre a par dos acontecimentos, das necessidades, dos entraves encontrados e das soluções postas em prática. Assim, marcámos presença em todos os eventos do grupo e até a certas competições de núcleos de desporto escolar específicos, sempre que estes se realizaram na EBES. Este envolvimento ganha relevo na aquisição de competências organizativas, de gestão, sobre como mobilizar a comunidade escolar e de que forma esta adere às atividades disponíveis, compreendendo ainda como envolver todos os ciclos e alunos numa mesma atividade. Apesar disso, seria interessante promover dinâmicas e torneios mais variados ao nível das modalidades, de forma a alcançar um maior número de alunos. Podiam ser utilizadas matérias como a patinagem, já que os alunos mostram interesse nela e tem inclusive importância na escola; ou ainda atividades rítmicas e expressivas, jogos tradicionais portugueses ou atividades de exploração na natureza, já que fazem parte dos programas nacionais, como matérias alternativas e desenvolvem qualidades enriquecedoras para o desenvolvimento dos jovens.

Quanto ao DE, a escola procura apresentar a maior oferta possível, tendo a complexa tarefa de conjugar horários e espaços com os horários letivos. Esta dificuldade é acrescida pelo facto de o tempo disponível para os treinos ser a curta hora de almoço e cada aluno de uma equipa pode pertencer a diferentes turmas. Apesar disso, cada núcleo de desporto escolar oferece a oportunidade de participar em dois encontros semanais. Esta promoção às atividades extracurriculares faz sentido visto a escola ser o local onde as crianças passam mais tempo do seu dia, passando a ser um local privilegiado para a prática da atividade física recomendada para a sua saúde (Marques, A. et al. (2014). Atividades extracurriculares podem ter impactos educativos positivos, quer ao nível dos resultados escolares, quer do comportamento (Massoni, 2011). Para além de terem o benefício de ser controladas por profissionais qualificados (Massoni, 2011), estas atividades atribuem qualificações úteis ao crescimento dos jovens, tais como a capacidade de trabalho em equipa, de liderança, de organização, a busca autónoma de soluções, a disciplina e até a criatividade. Apesar de todas as suas mais-valias, observou-se que a adesão ao DE não é a ideal, particularmente nos alunos do 3º ciclo. Acredito que estes alunos mais velhos possuem interesses distintos, preferindo ter o tempo livre da hora de almoço e por considerarem esta atividade desinteressante. Porventura, uma boa e forte divulgação, direcionada aos jovens e aos seus encarregados de educação, realçando os benefícios gratuitos desta atividade, trariam eventualmente mais participantes.

Cada estagiário teve a seu cargo, a coadjuvação de um núcleo, sendo que fomos aconselhados, numa perspetiva formativa, a optar por uma modalidade onde a perspetiva de crescimento e aprendizagem fosse maior, pelo que optei pelo Boccia. Uma modalidade paraolímpica onde são elegíveis de integrar o grupo-equipa, os alunos com e sem Necessidades Específicas (NE) motoras ou mentais. Consideram-se alunos com necessidades específicas, os que de acordo com o Decreto Lei 54/2018 beneficiam de Relatório Técnico-Pedagógico (tal como expresso no Regulamento específico de DE de Boccia 2019-2020). Segundo a Paralisia Cerebral – Associação Nacional de Desporto (PCAND), o Boccia é reconhecido como pertinente para praticantes com paralisia cerebral, doenças neurológicas ou outras deficiências motoras de origem não cerebral. Optei por esta modalidade pelo desafio do envolvimento particular com os participantes e uma maior exigência na necessidade de procurar estratégias e adaptações, para além de que são pertinentes a inclusão e o envolvimento destes alunos com a comunidade escolar. As necessidades para o sucesso, no Boccia, são maioritariamente a habilidade, a agilidade e a concentração, sendo possível verificar uma grande discrepância de sucesso, levando à alternância das táticas e as técnicas utilizadas.

No caso deste núcleo de DE, existiam três sessões semanais: uma de 45 minutos de manhã de segunda-feira, outra de 90 minutos nessa tarde e uma de 45 minutos na manhã de sexta-feira. Lamentavelmente não me era possível coadjuvar esta última sendo que coincidia com a minha aula de Formação Cívica. O número de alunos-praticantes do grupo veio a demonstrar-se mutável ao longo das semanas do ano. O núcleo de DE de Boccia seria sempre constituído por um número reduzido de participantes quando comparado aos restantes DE. No 1º período, foram inscritos na plataforma *online* do DE, um total de 10 alunos constituindo um grupo-equipa com diferentes idades e características. Os dados sobre as suas deficiências foram recolhidos através do questionamento direto à docente responsável ou da análise das suas fichas de identificação. Não parti, erradamente, da iniciativa de perguntar previamente aos seus professores de EF, quais as suas maiores dificuldades reveladas por cada um dos alunos. Desta forma teria tido mais informações para melhor planear e direcionar as sessões, treinos e encontros desportivos.

No que diz respeito à relação com a comunidade (Área 4), cada estagiário ficou responsabilizado pelo acompanhamento da sua turma, realizando um estudo da mesma e acompanhando diretamente todas as funções inerentes a uma direção de turma. Uma primeira participação nas reuniões com todos os diretores de turma foi a forma mais

eficaz de contactar com estes, ficando assim a par das funções inerentes ao cargo. A presença e o envolvimento nas reuniões e com a professora Diretora de Turma (DT) tornaram possível compreender qual o papel deste docente na turma e quais reais as funções que se devem assumir perante esta. Inicialmente não adotei uma postura muito participativa mas de observação e análise, apenas posteriormente fui ganhando mais autonomia para realizar tarefas e apresentar as minhas próprias atividades e sugestões.

Para reunir todas as particularidades da turma parti dos dados já previamente recolhidos que se encontravam organizados em dossiês, na sala dos diretores de turma. Considero este suporte uma mais-valia para os docentes, sendo que podem recorrer a ele sempre que haja a necessidade de orientar o processo de ensino consoante as singularidades da turma. Cada turma tem o seu dossiê anual e um outro dossiê que pretende acompanhar todo o ciclo onde se encontram. O trabalho de o atualizar e retificar é encargo do DT, com a minha assistência direta. Durante este processo, pude aperceber-me do papel fundamental suportado pelo DT. Assumir uma direção de turma é desempenhar tarefas essenciais para a recolha de informações sobre os alunos e para o acompanhar de forma direta todas as ocorrências ao longo do ano letivo, agindo em conformidade com as características de cada um dos membros da turma.

Capítulo 4 – O “Durante”: Ser Professor

Homem algum pode ter propósito mais nobre do que aquele que se preocupa com a educação correta não só dos seus, mas também dos filhos dos outros homens. (Sócrates, as cited in Scouting for Boys, 26^o ed., 1946)

A educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas (Tyler., 1976), e assim sendo, os objetivos e as ações educacionais representam as mudanças de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos. Os professores são, conseqüentemente, os agentes desta mudança. As suas funções passam por transferir de forma eficaz, conhecimentos e técnicas que serão úteis no futuro, e para tal, é indispensável possuir as qualificações certas. O sucesso dos alunos deve ser sempre a meta final de qualquer educador, pelo que este deve procurar constantemente as competências cruciais para alcançar este triunfo.

Neste ano letivo pude comprovar que assumir este papel vai muito para além das competências pedagógicas do docente e da sua capacidade de organização, gestão, ou mesmo dos seus conhecimentos. Ensinar não é só o mero ato de passar informação, mas garantir que os alunos sabem como tirar proveito desta, utilizando-a para o seu próprio crescimento. Um professor deve ser capaz de investigar, inovar, ser criativo, perspicaz e ser eficiente na criação de relações saudáveis dentro da comunidade escolar, não só com os alunos mas com todos os outros docentes e funcionários, com os encarregados de educação e todos aqueles com que se cruza durante o seu trabalho. Arends (2008) menciona que estas relações humanas, de liderança ou cooperação, devem existir com o propósito de melhorar as práticas nas aulas e na própria escola. Considero que a escola é um local privilegiado para a construção de cidadãos úteis para a sociedade atual e reconheço que o carácter pode ser tão ou mais importante do que a educação livresca. “A prova do êxito da educação não está naquilo que um jovem sabe depois do seu último exame, quando deixa a escola, mas sim naquilo que ele faz dez anos mais tarde” (Powell, *cited* in *Footsteps of the Founder*, 1984, p. 46). Todavia, não existe nenhum esquema prático que permita, com sucesso, incluí-lo na educação ou em grau equivalente, e assim, esta tarefa recai sobre cada professor. Assim, a atenção do professor pode recair sobre a premissa de que a educação é um processo ativo que envolve os esforços ativos do próprio aluno (Tyler, 1976), e que só assim esta se torna eficaz. Finalizado o estágio pedagógico, apesar de adquirir uma considerável e útil bagagem, aliada aos estudos teóricos do primeiro ano de mestrado, não me considero de todo uma professora. Penso que essa nomeação virá com as vivências próprias da experiência, com a aquisição da confiança necessária e da socialização adjacente.

O presente capítulo incluirá os tópicos mais relevantes desta minha aprendizagem prática, desde a experiência de lecionar e ser responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de uma turma, tendo em conta todas as suas particularidades, à coadjuvação dum núcleo de desporto escolar, passando pelo estudo das perspetivas dos docentes do agrupamento em relação à avaliação dos alunos e pela implementação de uma atividade envolvendo a comunidade escolar, para os alunos do ensino básico. Abarcará as dificuldades encontradas e a respetiva forma como as procurei ultrapassar, quer individualmente, quer com a cooperação com o núcleo de estágio, que foi crucial.

4.1 Compreender os alunos

Cada individuo tem características únicas e intransmissíveis. Multiplicando todas as turmas de uma escola pelo número médio de alunos por turma, resulta centenas de personalidades distintas, centenas de atitudes face ao ensino e à aprendizagem, com milhares de crenças, ideias e vivências diferentes. Para além de que um jovem modifica os seus comportamentos e humores com o tempo, cada um possui diferentes níveis de motivação e apresenta diferentes resultados perante o mesmo estímulo, quer seja a ambientes de ensino ou a métodos pedagógicos (Felder & Brent, 2005). Assim sendo, quanto mais o professor conhecer os seus alunos, melhor responderá a todas estas especificidades e às necessidades de cada um. Para isso, antes de iniciar efetivamente o seu trabalho de lecionação, e de forma a melhor orientar este processo convenientemente, um professor deve procurar recolher o máximo de informação acerca dos seus alunos. Tendo sempre em conta de que todos estes jovens são seres mutáveis no tempo, estes dados recolhidos devem ser colocados sempre em aberto e com possibilidades de alterações e atualizações.

Para esta exploração, comecei por reunir todas as informações acerca da turma com a qual fiquei encarregue no ano letivo de 2018-19, o 8º que me foi atribuído através de um sorteio com o núcleo de estágio. Composta por 30 alunos (sendo que um deles ingressou posteriormente), entre os quais 17 raparigas e 13 rapazes com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos. Apenas 5 dos 30 alunos não transitaram da mesma turma, e 2 destes não residiam na região de Lisboa no ano letivo anterior. Dos 30 alunos, 7 já ficaram retidos em anos anteriores durante o seu percurso escolar, para estes, considerei necessário verificar quais as suas disciplinas mais problemáticas, podendo concluir consequentemente que nenhum destes apresentava grandes entraves à EF. Nos documentos transitados do ano anterior, um aluno estava referenciado como portador Necessidades Educativas Especiais (NEE), apesar desta designação não se evidenciar em nenhuma capacidade que pudesse afetar o desempenho na EF. Não obstante, o Decreto Lei nº 54/2018 lançado posteriormente vem abandonar este sistema de categorização de alunos, e assim, deixando este modelo de legislação especial para alunos especiais, a perspetiva é a de colocação do enfoque nas respostas educativas e não nas categorias dos alunos. Entendo esta alteração como justa, pelo seu carácter inclusivo, onde todos têm direito à participação, de modo pleno, aos mesmos contextos educativos partindo do pressuposto que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento. Na prática, estas alterações podem tornar-se mais subjetivas na medida em que nem sempre é clara e visível a

evidência de que um aluno necessita de certas medidas de reforço, para além de que maus resultados académicos podem ser fruto da pouca motivação e esforço e não de reais dificuldades. Por outro lado, cada professor pode pôr em prática as medidas que considera necessárias a cada um dos seus alunos, e estas podem dispersar de disciplina para disciplina.

Este estudo da turma foi complementado com o preenchimento de uma ficha de identificação na primeira aula do ano, onde todos os alunos da turma completaram o formulário com as suas principais informações (agregado familiar, situação escolar), interesses (atividades extracurriculares, desportivas, hobbies e ocupação dos tempos livres) e opiniões acerca da escola, das diversas disciplinas e das diferentes matérias de EF. Este documento, tal como alguns que se seguiram deste tipo, não foram elaborados integralmente por mim, mas partiram de protótipos cedidos pela professora orientadora, trabalhados e enriquecidos pelo núcleo de estágio. Pelas respostas dos alunos às fichas de identificação, foi possível analisar que a maioria das suas atividades extracurriculares são desportivas e pelo que poderia esperar bons níveis de motivação à disciplina. Para além disso, nos parâmetros de apreciação às várias disciplinas, cerca de 77% dos alunos revelaram gostar da Educação Física. O futebol e os restantes jogos desportivos coletivos foram matérias vantajosa para os rapazes e a ginástica a matéria que apresentaria mais entraves. Para as raparigas, as suas facilidades e dificuldades eram mais variadas, sendo que para algumas o grande obstáculo seria o futebol, para outras, a ginástica e a patinagem. Porém, algumas alunas revelaram que a ginástica e a patinagem seriam as suas maiores forças, mostrando assim, mesmo antes do início das aulas e da avaliação inicial, que me apresentava diante de uma turma consideravelmente heterogénea ao nível dos seus gostos e das suas conseqüentes performances. Para além desta análise, na primeira aula e de uma forma superficial, foram facilmente reconhecidos os alunos mais irrequietos, agitados e de onde poderiam vir a maioria dos comportamentos desviantes, os mais distraídos, os mais atentos e responsáveis. Um dos alunos novos na turma foi-nos ainda apresentado pelos colegas docentes como consideravelmente problemático a nível disciplinar, pelo que foi necessário explorar previamente estratégias para minimizar os possíveis comportamentos prejudiciais. Algumas delas passaram por condicionar os seus grupos de trabalho ou por dar-lhe tarefas específicas na gestão de materiais.

Apenas após este breve reconhecimento inicial dos elementos que compõem a turma foi possível delinear estratégias de implementação e de gestão, sendo estas adequadas à população-alvo específica em causa. Este estudo prévio deve ser sempre realizado

antes de dar início à lecionação dos conteúdos e conhecimentos, bem como uma análise à dinâmica social coletiva do grupo (Felder & Brent, 2005). Para além destes dados, o acesso aos níveis das matérias e às classificações a EF do ano antecedente foi útil para conseguir antever quais as matérias que exigiam mais atenção e tempo de prática. Este foi um dado essencial, também para compreender qual o ponto de situação em que estes se encontram em relação à EF, quais as matérias a que os alunos tinham mais bloqueios e quais aqueles em que tinham mais facilidade à disciplina. Sendo que a categorização de alunos com necessidades especiais (NEE) deixara de ser considerada, a análise e uso de possíveis adaptações nas aulas de EF estava à minha responsabilidade. Após este diagnóstico, considerei pertinentes, com a anuência da professora orientadora, a utilização de medidas para duas alunas que apresentavam claras dificuldades à disciplina. Optei por simplificar as tarefas destas alunas, procurando não as desmotivar perante esta facilitação, partindo por colocá-las a par ou no mesmo grupo sempre que possível até à mudanças do tipo de bolas utilizadas, às distâncias a percorrer, aos comprimentos e repetições exigidas para os vários exercícios. Uma destas alunas precisaria também de adaptações às tarefas que forçassem a coluna vertebral, pelo que a atribuição de funções alternativas seria o meio que pretendia utilizar.

Compreendendo a grande importância da recolha do máximo de dados acerca dos alunos: desde as suas opiniões e motivações, os seus antecedentes, experiências, às suas atitudes e aproveitamento; sabe-se que esse é o ponto de partida para a organização e implementação do processo de ensino. Ainda para a captação das particularidades da turma e da sua dinâmica, foi implementado um estudo sociométrico nas aulas de Formação-Cívica que, após o estudo bibliográfico prévio, se revelou uma experiência extremamente enriquecedora que despertou alguma curiosidade e interesse. O seu propósito era analisar a integração e possível exclusão dos alunos dentro do contexto da turma. A turma era na sua maioria, constituída por alunos já familiarizados uns com os outros, sendo que se revelou alguma diferença nos resultados dos alunos novos, principalmente num aluno que ingressou a turma algumas semanas após o início do ano letivo. O teste elaborado (anexo 4) em conjunto com o NEEF incluía perguntas de cariz académico, social e desportivo, e para cada uma delas, os alunos deveriam escolher e excluir três colegas; posteriormente deveriam colocar os seus pareceres sobre quem os escolheria ou excluiria, nas mesmas categorias, às mesmas perguntas. Os alunos revelaram alguma relutância no preenchimento deste teste, mas nenhum se recusou ao seu preenchimento quando compreenderam o seu carácter anónimo. É notório que existia uma divisão da turma em grupos sociais, que se revela

nas escolhas e nas rejeições. A presença dos novos alunos não torna os resultados plenamente fiáveis, visto que os 5 alunos na turma, principalmente a aluna que entrou posteriormente, acabaram por não ser escolhidos nem rejeitados. Após analisados os resultados, estes foram reunidos esquematicamente (excetuando as conclusões de cariz desportivo) e apresentados ao Conselho de Turma (CT). Os dados deste estudo foram úteis para os docentes das diversas disciplinas, bem como para mim como professora de EF, ao nível do auxílio na tomada e decisões pedagógicas como na realização dos grupos de trabalho ou na minha posição durante as aulas. Quanto a este estudo, teria sido da minha vontade voltar a realizá-lo no fim do ano, avaliando as possíveis alterações comportamentais e sociais dentro da mesma turma, nesta etapa onde as relações já estariam consolidadas. Considero que seria interessante realizar atualizações e complementos ao longo do ano, com as informações consideradas pertinentes para as modificações comportamentais da turma. A socialização dos alunos é relevante, na medida em que esta ganha importância na predisposição dos alunos para as aulas, quer seja ao nível das suas iniciativas ou disposições individuais e coletivas (Onofre, 2000). Compreender esta tendência dos alunos leva a uma maior eficácia do processo de ensino-aprendizagem e a um equilíbrio ecológico entre os três sistemas de tarefas (Onofre, 2000). Os três sistemas de tarefas, apresentados por Hastie & Siedentop (1999), representam-se como as componentes necessárias para obter uma maior ecologia no contexto das aulas: sistema social dos alunos, sistema de tarefas de gestão e sistema de tarefas de instrução.

Através do acompanhamento próximo da direção de turma, foi possível verificar que o assumir deste papel acarreta uma enorme importância para este estudo da turma. Segundo o Regulamento Interno do agrupamento para os anos 2018/2022 (p. 41-43), o DT tem como competências a caracterização da turma, bem como a recolha de todas as informações pertinentes acerca desta, desde a pontualidade ao aproveitamento, divulgando-as quando necessário. O Decreto-Lei n.º 137/2012 nomeia o DT como o responsável pela coordenação e desenvolvimento do projeto curricular da turma e acrescenta-lhe a responsabilidade da articulação entre todos os professores da turma, bem como com os alunos e os encarregados de educação. A lei decreta que deve ser promovida a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos, tendo cuidado na adequação das atividades propostas, nos conteúdos, nas estratégias e nos métodos de trabalho tendo em conta as especificidades dos alunos e a situação concreta da turma. Na EBES, o DT compõe o dossiê de turma e tem organizados todos os processos individuais dos alunos, disponíveis constantemente para todos os professores. Acabei por servir-me deles várias vezes no decorrer do ano letivo, quer

para simples consulta de informações como para a sua atualização, nas reuniões com a DT ou nos encontros com os Encarregados de Educação. Esta foi uma boa estratégia para estar sempre atualizada em relação a cada um dos alunos. Sintetizado no Regulamento Interno do Agrupamento e descrito por Marques (2002), o diretor de turma é ainda o responsável por acompanhar, prestar o apoio necessário e gerir os processos de aprendizagem, bem como coordenar a comunicação e a ligação entre os alunos, os professores, os pais e todos os intervenientes no processo de educação. Facilmente compreendi o significado desta função, pois imediatamente no início do ano, os professores identificaram que os comportamentos de um aluno novo na turma, dois anos mais velhos que os restantes, eram invulgares e inconsistentes, quer nas aulas de EF, quer nas restantes. Apesar de não serem comportamentos desviantes ou inapropriados, causou alguma apreensão aos vários docentes, o aluno não socializava com ninguém, não cumpria as tarefas propostas e tinha amplas dificuldades a praticamente todas as disciplinas. Cada professor procurou a melhor forma de lidar com este jovem, explorando e debatendo este assunto durante o CT. Apesar deste aluno não ficar na turma até junho, as diferenças desde o início do ano foram notórias e pressuponho que esta evolução esteve unicamente relacionada com as reuniões, conversas e com as trocas de informação tidas, em CT com os professores, no horário de atendimento aos encarregados de educação e com o próprio aluno no fim das várias aulas das várias disciplinas, particularmente na Formação Cívica. Tal como para a resolução e o acompanhamento destes casos pontuais, todas as discussões com os alunos, os seus encarregados de educação e professores foram primordiais para a recolha dos dados que complementaríamos as informações iniciais. Sendo o DT o professor que melhor conhece os alunos da sua turma, então é este que compreende quais as suas necessidades e qual a melhor forma de superar os inconvenientes e resolver os contratempos. Sinto ainda a necessidade de acrescentar que tive a sorte de ser a aprendiz de uma diretora de turma que considere um exemplo de profissionalismo e competência. De uma excepcional responsabilidade e busca pela justiça, procurou sempre incluir-me nas suas decisões e inteirar-me de todos os processos e incumbências. Poder assim acompanhar o diretor de turma em todas as suas funções permitiu compreender que o assumir deste papel é indispensável, acarreta uma grande responsabilidade, e que estas podem ser a base para um melhor funcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Também útil para o conhecimento do contexto, das vivências e da evolução da turma, foram os CT. Excetuando as reuniões destinadas à avaliação dos alunos onde só os professores marcavam presença, os conselhos de turma eram ainda constituídos por

dois representantes dos encarregados de educação e pelo delegado da turma (Regulamento Interno do Agrupamento, 2018-2022). Destinando-se, desde à análise da situação da turma, à identificação de características e necessidades específicas, à análise dos diferentes ritmos de aprendizagem até à elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT) e ao seu cumprimento, o CT reuniu-se quatro vezes. Apesar de não terem sido convocados conselhos extraordinários, creio que teriam sido positivos por considerar que é uma ferramenta útil para uma maior coesão entre os docentes da mesma turma e para a melhorias do aproveitamento dos alunos, nomeadamente pela partilha de ocorrências e comportamentos e pela discussão de estratégias adotadas e medidas educativas implementadas. O acompanhamento próximo destes encontros permitiu-me compreender de forma direta o seu modo de gestão e organização, proporcionando o desenvolvimento de capacidades para melhor os implementar o futuro, desde a elaboração das atas, ao trabalho colaborativo, à recolha e ao registo de informações.

No caso particular do professor de EF, ser também responsável pelo seu núcleo de DE, o conhecimento dos alunos deve estender-se aos jovens que dele fazem parte. Esta apropriação torna-se mais difícil, visto a frequência de encontros ser menor. No meu caso, para o núcleo de Boccia, sabendo que esta modalidade apresenta características e necessidades diferentes das restantes, considero que teria sido importante dar aos alunos uma ficha de identificação, bem como realizar alguns exercícios diagnósticos. Os participantes foram-me apresentados no primeiro treino e só a partir daí investiguei acerca das suas informações, quer nos seus dossiês de turma como junto dos seus professores de EF. Em posterior reflexão, creio que tivesse sido benéfico manter um documento aberto para cada um dos alunos, onde registasse as suas forças, dificuldades e a sua evolução, podendo estar sempre atualizada em relação a cada um deles, permitindo-me corresponder de uma melhor forma às suas necessidades. Quanto à tipologia das suas deficiências: um tinha Síndrome de Down, um hipotonia muscular e distrofia muscular degenerativa, um aluno tinha atrofia muscular espinal do tipo II com incapacidade motora de 60% e dois alunos (irmãos) estavam diagnosticados com hipotireoidismo congénito. Dos 10, dois alunos-praticantes não estavam referenciados como tendo NE. Dos dez alunos inscritos neste ano letivo, cinco deram continuidade ao seu percurso, tendo alguns deles já participado em competições anteriores. Com isso em conta, poderia contar já com algum empenho, motivação e familiaridade com a técnica do Boccia. O facto de os alunos-participantes possuírem já relações afetivas entre eles foi também um fator de êxito para um melhor trabalho em equipa na perseguição dos objetivos propostos. Sendo esta atividade, uma colaboração entre mim

e a professora responsável, os professores de Educação Especial e os professores de EF, os alunos beneficiaram de um acompanhamento mais completo e complementar, tendo a possibilidade de alcançar mais facilmente uma maior eficácia na busca do sucesso. A participação neste núcleo teve um grande impacto em mim, pela possibilidade de envolvimento com alunos com necessidades diferentes das “tradicionais”, e com a exploração de uma modalidade que permite a inclusão de todo o tipo de jovens.

4.2 Planear

O planeamento é o processo que melhor auxilia os professores na tomada de decisões. Os seus principais objetivos são o de prever, organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 1992). Sendo esta a minha primeira oportunidade de vivenciar o papel de ser professora, a minha constante preocupação foi conseguir elaborar um planeamento que fosse positivo para os meus alunos. Segundo Siedentop (2005) um professor que acredita que consegue efetivamente fazer a diferença junto dos seus alunos, irá desenvolver sistemas que os ajudam a permanecer na tarefa otimizando o seu tempo, implementar sistemas cuja ação está orientada para ser atrativa aos jovens, para os motivar e apoiar, que sejam justos e promovam a aprendizagem de todos, mantendo um clima de energia e respeito nas suas aulas. Consegue concluir-se que para providenciar aos alunos todas estes fatores considerados indispensáveis, o planeamento assume uma componente de extrema importância. Para tomar as mais variadas decisões, existem vários fatores como os objetivos, as matérias a lecionar, os alunos em questão, os conteúdos, as estratégias a recorrer, os resultados obtidos, a avaliação (Sousa, 1992). Para além de todos estes fatores, é fundamental realçar que todas as decisões de planeamento foram feitas tendo em conta as deliberações nacionais e locais, e que os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) foram utilizados como linhas orientadoras do processo. A partir desta base, as minhas decisões de planeamento centraram-se na elaboração do plano anual de turma, nos planos de etapa e de unidade de ensino. A metodologia deste processo foi a conjugação entre os critérios e programas com o conhecimento das informações dos alunos da turma.

Partindo dos dados sobre a turma, aliados à análise dos níveis obtidos no ano letivo anterior procurei orientar e organizar o ensino. Na EF, estas informações assumem uma particular importância, pelas suas características práticas, para que se possa compreender mais facilmente a possibilidade de crescimento de cada um nas variadas

matérias e áreas de extensão da disciplina, bem como analisar quais as prioridades e quais os alunos com maiores necessidades de acompanhamento. A primeira etapa – avaliação inicial – tal como descrito nos PNEF (2001) proporciona uma previsão, orientação e organização dum ano letivo adequado e justo, consoante as características do grupo de alunos que nos são apresentados. Infelizmente, a minha inexperiência causava-me alguma ansiedade e com receio das minhas possíveis falhas num primeiro contacto com os alunos no contexto da aula, optei por reproduzir as ações que observava da professora orientadora. Compreendo agora que desta forma ocultei a minha personalidade e inibi algumas características que me teriam sido proveitosas.

Todas as informações retiradas do estudo da turma foram essenciais para a realização desta primeira etapa. Para além dessas referências, foi-nos dada a oportunidade de realizar três aulas livres, de adaptação, com os alunos, de modo a conhecer pessoalmente quais as suas abordagens às tarefas propostas e quais os comportamentos assumidos em contexto de aula. Nestas sessões, tendo-nos sido dada a liberdade de escolher as tarefas, elegi jogos básicos – individuais e coletivos – para que a preocupação nos conteúdos fosse menor e o tempo de análise aos alunos fosse superior. Este método foi uma boa estratégia para a melhor aquisição de certas informações sobre a minha turma: sabia agora que tinham muitos comportamentos desviantes, de distração e desconcentração, eram consideravelmente conversadores, mas também empenhados e competitivos nas tarefas propostas na aula. Considero que estas aulas de adaptação deveriam ser usadas no início de todos os anos letivos, particularmente com turmas às quais o professor não está em continuidade e não conhece os alunos. Neste momento, poderia ter desenvolvido uma estratégia para fixar rapidamente os nomes de todos os alunos, no entanto, acabei por não sentir essa necessidade visto tê-los memorizado facilmente.

Para a constituição dos grupos para as primeiras aulas, tive em consideração os níveis finais do ano letivo anterior (7º ano) e os resultados do teste sociométrico. Com estes dados, a AI seria facilitada uma vez que os resultados seriam realizados de uma forma mais organizada e de observação mais clara, quer ao nível das matérias como os testes da bateria FITescola. Assim, e sendo o principal objetivo da AI a verificação dos níveis iniciais dos alunos e qual as suas perspectivas de desenvolvimento nas matérias a lecionar (Carvalho, 1994), optei por dividir os alunos por grupos de nível. As planificações das aulas iniciais obedeceram aos critérios clarificados no Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) do Agrupamento (anexo 3) e ao longo destas quatro primeiras semanas foram avaliados os alunos nas matérias que seriam abordadas.

A existência do PAI construído pelo grupo de professores de EF é fulcral, particularmente com a qualidade do que nos foi apresentado. A antecedência com que nos foi entregue permitiu a análise aprofundada dos aspetos fundamentais e da forma como deveríamos organizar a avaliação inicial e ainda nos deu oportunidade de sugerir, enquanto núcleo de estágio, as alterações que considerássemos pertinentes. Julgo que esta revisão do PAI deveria ser realizada anualmente com o grupo de EF, de modo a rever, e a atualizar caso necessário, para que todos os professores pudessem relembrar todas as informações e posteriormente aplicá-las de forma congruente. Assim evitar-se-iam aplicações diferentes de um mesmo código. O momento de aplicação do PAI foi crucial para o diagnóstico do ano letivo, quer a nível das capacidades físicas, como para conhecimento da dinâmica social e comportamental dos alunos. Os resultados obtidos nesta avaliação inicial foram semelhantes aos do ano anterior, excetuando algumas evoluções ou retrocessos naturais após uma interrupção letiva. A minha maior dificuldade nesta fase foi conseguir observar todos os alunos a todas as matérias, garantindo que as conclusões retiradas eram fiáveis e corretas. Dada a minha inexperiência para a lecionação, era necessário controlar mais frequentemente a disciplina e a organização da aula, o que levava a menos tempo de observação. Carvalho (1994) declara que a capacidade de avaliação do professor está profundamente ligada com a sua capacidade de observar, dado que a observação é, primordialmente, a ferramenta de avaliação nesta disciplina. Assim, quanto mais esta for eficaz, melhor assegurará as tomadas de decisão em relação às aprendizagens. Como método para diminuir esta dificuldade, optei pela criação de fichas de observação aliadas à definição de prioridades de análise a cada aula. Para além disso, criei tabelas com os grupos de trabalho para cada tarefa e afixei-os em todas as aulas. Esta estratégia aumentaria o tempo da tarefa e diminuiria consideravelmente o tempo dispensado em questões de organização, visto que, oralmente, apenas necessitava de comunicar a distribuição dos grupos pelas várias estações de trabalho. Compreendi também que quanto melhor dominasse os conteúdos e os objetivos para cada aula, mais eficaz será a minha observação. Para tal, foi necessário realizar um estudo intensivo de todas as matérias, interiorizando todos os aspetos importantes, as regras de jogo e os gestos base de cada uma. Sempre que oportuno, e juntamente com os colegas estagiários, procurei praticar algumas habilidades, com o objetivo de possibilitar demonstrações e um melhor apoio aos alunos. Hábito que levei no decorrer do ano letivo, tanto o treino prático das matérias como a revisão teórica, antes de cada aula, de cada componente e dos objetivos inerentes a cada nível de especificação das matérias a abordar.

Considerando que a AI era crucial para a organização de todo o ano letivo, sabia que quanto melhores fossem as informações registadas nestas aulas, melhor conseguiria selecionar o nível de aprendizagem para cada aluno em cada uma das matérias (Carvalho, 1994). Para além disso, e tal como diz a autora Carvalho (1994), a avaliação inicial não serve somente para testar os alunos, o ensino e a aprendizagem devem ser vistos como características indispensáveis. As grelhas de registo foram, indubitavelmente, a melhor forma de conseguir anotar todas as informações e os indicadores pertinentes, principalmente por estarem, organizados por grupos de estações e não por ordem alfabética. Rapidamente entendi que, apesar da grande utilidade destes registos, é fundamental que alguma dependência não prejudique o ensino ou aumente a minha distração do que é realmente importante, os alunos e a sua aprendizagem. Seria necessário não me distrair com estes papéis, recorrendo a eles apenas em momentos ou em locais estratégicos. Refletindo acerca da organização destes documentos, sei que, para além das divisões dos alunos por grupos, poderia ainda tê-los agrupado por equipas ou separado por cores consoante os níveis onde se apresentavam anteriormente, procurando sempre estratégias que facilitassem as observações e os respetivos apontamentos. Contudo, estes registos teriam sido um melhor recurso se já reconhecesse todos os alunos pelo nome, na medida em que não perderia tanto tempo para proceder a todos os apontamentos. A forma de colmatar esta lacuna seria, por exemplo, e caso houvesse essa oportunidade, utilizar um aluno como secretário, ditando-lhe as informações úteis, sem prejudicar a sua prática. O recurso aos alunos para a realização de registos e análises aos colegas tornou-se valioso quando havia a necessidade de estar mais presente nas ajudas de uma determinada estação, particularmente na ginástica, ou quando era necessário atribuir alguma tarefa aos alunos sem material ou com lesões que não lhes permitissem integrar a parte prática da aula. Posteriormente, optei por incluir os conteúdos de cada nível nas folhas de observação, permitindo uma identificação de níveis mais fácil e rápida, para além de que tornou as fichas de observação mais simples de preencher, para mim e para os alunos.

O preenchimento dos registos não se restringia apenas às aulas, mas aos momentos de reflexão que lhes seguiam. Estes momentos verificavam-se quando não conseguia estar com atenção a todas as estações ou o meu posicionamento não era o mais indicado, virando as costas a alguns alunos ou permanecendo tempo excessivo numa das matérias como na ginástica, em ajudas ou em observação. Este erro de me alhear várias vezes da turma na sua totalidade, poderia ser atenuado com o simples facto de

levantar a cabeça frequentemente para as restantes estações e dar *feedbacks* (FB) à distância. No decorrer do ano, este foi um aspeto importante que procurei corrigir.

Toda a informação recolhida durante a AI foi relevante para o reconhecimento dos alunos da turma pela qual estaria responsável. À medida que passavam estas primeiras aulas, foi sendo mais fácil realizar os registos e fui conhecendo os alunos, pelos nomes e pelas suas atitudes. Após caracterização dos alunos, pude focar a atenção naqueles que me provocavam uma maior indecisão em relação ao seu nível. Nesta fase, defini assim as prioridades de observação no planeamento de cada matéria, a cada aula, de modo a dedicar mais tempo de observação aos alunos que faltavam identificar. A partir deste momento de diagnóstico, e através da recolha do máximo de informações, procurei realizar um prognóstico do desenvolvimento de cada aluno, definindo quais as principais necessidades de cada um e quais as matérias prioritárias para procurar garantir o sucesso de cada um dos meus alunos. Durante todo o ano letivo, mantive um registo onde incluía quais as matérias prioritárias de cada aluno, necessárias para que passasse ao nível seguinte daquele onde se encontrava. Esse foi um dos documentos mais importantes que mantive, pois orientava constantemente o meu planeamento e o posicionamento que deveria adotar durante as aulas.

Para a realização de um diagnóstico aos alunos do núcleo de Boccia, os processos foram consideravelmente mais simples, dado o reduzido número de alunos. Para além disso, sendo que a maioria dos elementos já integrava o grupo-equipa no ano transato, a professora responsável pelo núcleo já conhecia as características de todos os alunos referenciados com necessidades especiais. Sabia ainda que estes alunos que davam continuidade ao grupo estavam empenhados e focados nas competições futuras, o que considerei um indicador da motivação dos alunos nos exercícios das sessões. Nos primeiros momentos de treino a professora deu-me a conhecer as melhores formas de abordar os alunos e os melhores exercícios para realizar tendo em conta as suas particularidades. Sendo uma modalidade com a qual estava pouco familiarizada, necessitei de alguma pesquisa acerca dos regulamentos, bem como das regras das competições específicas no âmbito deste desporto escolar. No entanto, mais do que conhecer a modalidade, é necessário compreender estes alunos, e foi nisso que me debrucei. Pude observar o seu modo de se relacionar com os colegas, a sua predisposição para os treinos, o uso da força e do equilíbrio, a sua competitividade e conhecimento pelo jogo. Nesta fase, a minha falha foi não ter registado estas informações em documentos organizados, que orientassem o meu planeamento ao

longo do ano. Esta análise foi ainda dificultada pelo aparecimento de novos alunos e pela desistência de outros, ao longo do ano.

Comecei por utilizar as tarefas propostas pela professora responsável. Posteriormente procurei outros exercícios diferentes, que fossem adequados aos alunos e à sua evolução, explorando desafios novos e motivadores. Senti alguma dificuldade ao nível da realização do prognóstico, pois não consegui prever eficazmente o potencial de desenvolvimento de cada um dos alunos-atletas. Estas primeiras sessões, tal como com o 8º ano, foram essenciais para o desenvolvimento de rotinas de trabalho e de organização que potenciariam a aprendizagem e o treino ao longo de todo o ano letivo. Permitiu ainda que todos os alunos me conhecessem e aceitassem bem, para que pudessem depositar a confiança em mim, necessária para o nosso trabalho conjunto.

Terminada a AI e com a análise dos resultados da sua implementação, o planeamento anual foi construído. Parti do calendário anual, tendo em conta as interrupções letivas, os feriados, as atividades dinamizadas pelo grupo de educação física e o próprio calendário do agrupamento. As matérias foram distribuídas pelas etapas e unidades de ensino, tomando em consideração as normas definidas no plano plurianual de EF, os resultados da AI e a rotação de espaços atribuída à minha turma. Com a consciência de que todas as matérias deveriam ser abordadas em cada uma das etapas, este foi um tópico prioritário aquando a elaboração do calendário anual, apesar das alterações e ajustes de que foi alvo, posteriormente e naturalmente. Procurou-se ainda sincronizar grande parte das matérias com as da professora titular e as dos restantes estagiários, de forma a aproveitar a entreaajuda entre os pares, facilitando e promovendo a maior aprendizagem dos alunos. Para cada uma das unidades de ensino com aulas no exterior, foram elaborados planos alternativos para os ginásios de substituição. Nesta fase procurei incluir a área dos conhecimentos e a aptidão física nos planos de unidade. Também nesta fase de planeamento, houve uma coordenação entre os professores do grupo de forma a gerir e organizar a distribuição do material utilizado nas aulas. Com o objetivo de otimizar o tempo útil das aulas, verificou-se se as que antecederiam e sucediam as de cada professor num mesmo espaço, abordavam as mesmas matérias ou necessitavam de materiais comuns. Desta forma, negociava-se e conciliava-se a manutenção das várias estações, poupando a arrumação do material para tempo de prática. Esta cooperação e comunicação foi necessária ao longo de todo o ano letivo.

As informações iniciais dos alunos e a sua AI constituíram assim a base para a elaboração do Plano Anual de Turma (PAT). O PAT pretende ser o documento que

engloba de uma forma geral, quais os objetivos pedagógicos, estratégias a adotar e qual o trabalho que é pretendido realizar com a turma, durante todo o ano letivo. Sendo um documento de extrema importância pode e deve ser adaptado e reajustado para que seja considerado válido e útil durante todo o tempo. O PAT tem como principal objetivo adequar os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos ao contexto de cada turma, operacionalizando as estratégias educativas mais adequadas às características de cada turma, de modo a dar resposta às especificidades dos alunos (PNEF, 2001). Após a etapa de AI, foi possível incluir no PAT, os níveis em que os alunos se encontram nas suas aprendizagens (diagnóstico) e consoante as suas necessidades, foi possível definir um nível a alcançar até ao fim do ano letivo (prognóstico). No entanto, na prática, considerava que os inúmeros registos que efetuara ainda não eram suficientes para conceber um processo de ensino e aprendizagem adequado, interpretando e balizando as possibilidades de desenvolvimento dos alunos consoante as suas prestações na avaliação inicial. A causa desta insegurança era, indubitavelmente, a minha inexperiência e ansiedade, levando-me à preocupação em questões maioritariamente de gestão da disciplina e da organização, que me impediam de observar certos alunos. Adotando, por vezes, posicionamentos e deslocamentos incorretos, que dificultavam também a realização de todos os registos, considero ainda que a minha observação, apesar de atenta, poderia nem sempre resultar nos juízos mais corretos. Para desempenhos distintos, recei não conseguir examinar os níveis da melhor forma. Contudo, procurei sempre recolher toda a informação que consegui e que conduziu a um planeamento corretamente direcionado às reais necessidades dos alunos. A análise e validação das informações recolhidas, foi facilitada pelo trabalho colaborativo e o diálogo entre os estagiários e o apoio da professora orientadora, com objetivo de melhor interpretar os níveis de aprendizagem. Este apoio facilitou a interpretação dos resultados, conduzindo a uma melhor especulação acerca das suas possibilidades de desenvolvimento na aprendizagem e melhor construir um prognóstico sólido e válido.

Quanto à área dos conhecimentos, apesar de não terem sido alvo de AI, foi possível constatar certas noções ou falta delas durante os questionamentos iniciais ou durante as aulas. Teria sido vantajoso realizar uma forma de avaliação inicial que resultasse em informações mais sólidas, como uma ficha diagnóstica escrita, com objetivo de compreender previamente quais os conhecimentos base da turma.

Organizar o processo de ensino e aprendizagem partiu assim da interpretação de todos os dados resultantes da avaliação inicial e do conhecimento e compreensão dos alunos

da turma enquanto indivíduos únicos e sociais. O entendimento da dinâmica do grupo era, no meu entendimento, de relevância extrema e deve ser sempre tomada em conta na construção do planeamento. Carvalho (1994) considera o PAT um documento essencial, um instrumento de trabalho válido e de consulta constante, que deve ser reajustado sempre que necessário. Aquando a sua conceção, procedeu-se à caracterização dos recursos disponíveis, à apresentação da turma, de forma quantitativa e qualitativa, com os resultados da avaliação sociométrica, à descrição da avaliação inicial da turma, a definição dos objetivos e das matérias prioritárias para cada aluno, bem como a sua divisão por grupos de nível. Para além da apresentação pormenorizada dos alunos, dos conteúdos, matérias e objetivos, o PAT incluiu também algumas estratégias a utilizar nas aulas, como a constituição dos grupos de trabalho, estilos de ensino a utilizar e o modo de implementação da avaliação. Concluindo assim na importância do carácter mutante deste documento, para que permaneça sempre válido, útil e de consulta constante. Apesar disso, incluí certas informações que não eram efetivamente pertinentes, o que pode ter levado a um documento excessivamente pesado e extenso.

Dentro da composição do PAT, as prioridades de cada aluno – matérias e objetivos a desenvolver – foram simples de definir. A grande dificuldade foi compreender qual o modo mais favorável para executar e otimizar as aprendizagens dos alunos. Numa segunda etapa, considerei útil incluir apenas as matérias mais debilitadas, de forma a recuperar certas aprendizagens elementares. Porém, foi-nos aconselhado que todas as matérias deveriam ser abordadas em todas as etapas, pelo que a gestão realizada se torna um aspeto importante na procura da maximização do sucesso dos alunos. Optei, por forma a cumprir esta obrigatoriedade, em colocar certas matérias prioritárias em todas as unidades de ensino de cada etapa, como foi o caso da ginástica de solo na segunda etapa e o voleibol na terceira. A ginástica de solo foi mais fácil de incluir pois a distribuição do material era compatível com qualquer espaço interior. No caso das outras matérias, como a ginástica de aparelhos, o badminton e os jogos desportivos coletivos (futebol e voleibol), a estratégia para atenuar as dificuldades e recuperar as aprendizagens seria o aumento do tempo de prática, adicionado ao maior acompanhamento do professor.

Tendo em conta as normas do grupo de EF, seria relevante abordar as matérias prioritárias, com particular atenção aos alunos com mais dificuldades. Não obstante, considero que abordar todas as matérias em todas as etapas é vantajoso na medida em que possibilita a prática constante, a possibilidade de progressão e evita a exaustão e

a desmotivação. Considerando a heterogeneidade da turma, metade dos alunos necessitavam de um apoio reforçado a múltiplas matérias e a outra metade, apesar das boas competências e resultados, necessitavam de supervisão contra os comportamentos e atitudes inadequadas. Acrescendo a estes aspetos, toda a turma aparentava carecer de motivação para a prática da disciplina. A procura de estratégias para uma resolução eficiente desta desmotivação foi o processo de maior adversidade e ansiedade que considero ter enfrentado, quer ao nível do planeamento como da condução do ensino. A repetição contínua de matérias chave acabou por ser uma estratégia favorável na medida em que os alunos conseguiram efetivamente evoluir as suas competências. No entanto, e para garantir que o grupo se mantinha ativo nas suas próprias aprendizagens, foi necessário implementar meios que o incentivassem, desde folhas de registo de heteroavaliação ou autoavaliação, à implementação de objetivos individuais ou à presença mais persistente do professor. Pressuponho que usarei todas estas estratégias no meu futuro enquanto docente, adaptando-as consoante a faixa etária dos meus discentes.

Na segunda etapa, a grande quantidade de objetivos exigidos, sendo inexecutável, implicou a realização de alterações nas etapas seguintes. Se os alunos não estavam a atingir os objetivos propostos, era necessário realizar uma reflexão profunda sobre tempo de prática, o acompanhamento do professor, a seleção dos critérios de êxito e dos objetivos, de modo a implementar os devidos ajustes e modificações.

Na elaboração dos planos de etapa, que pretendem facilitar a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem, alcançando assim as potencialidades de desenvolvimento de cada aluno, a base foi o planeamento anual e a calendarização nela inserida. Tal como Rosado (2003) expressa, deve existir uma relação de interdependência onde o planeamento de todas as etapas devem ser fruto das etapas que as antecedem. Cada etapa irá ditar as premissas necessárias para a etapa seguinte, sendo que os resultados obtidos são os únicos que ditarão as necessidades futuras. Esta conceção foi essencial para o planeamento e a elaboração das unidades de ensino que compunham cada etapa. A fase de planeamento e preparação das UE foi crucial para iniciar o processo de lecionação, sendo que a minha experiência, na prática, era escassa e grande parte dos problemas e dúvidas a enfrentar seriam gradualmente diminuídos pela procura e pesquisa de informação, bem como pela observação reflexiva dos exemplos disponíveis. Ao nível do planeamento e conceção das unidades de ensino, procurei incluir os dados e aspetos essenciais para as aulas, entre eles, os objetivos a trabalhar por cada grupo de nível, a organização e gestão do

material, do espaço, do tempo, das tarefas a realizar, das instruções necessárias e a divisão dos alunos por estações e grupos de nível. Os programas nacionais descrevem que é útil a existência de trabalho, cooperação e interação, tanto entre alunos de aptidões diferentes como semelhantes, assim, e através do exemplo que nos foi facultado pela professora orientadora, para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, os grupos formados para as minhas aulas foram maioritariamente homogéneos. Visto esta turma ser caracterizada pela existência de grandes diferenças nas competências dos alunos, tornou-se importante, gerir a maneira como seriam divididos pelas tarefas e pelas estações de trabalho, em cada aula. Só assim poderia existir uma diferenciação no ensino, de forma a trabalhar mais adequadamente as competências de todos os alunos, procurando alcançar os objetivos propostos para cada um deles.

Através da AI, os alunos foram divididos por grupos de nível. Contudo foi necessário realizar ajustes nalguns grupos de trabalho, de modo a diminuir alguma indisciplina. Ao longo do ano, estes grupos foram alvo de alterações e ajustes constantes, quer pela evolução apresentada, quer por revelarem não corresponder ao nível onde se encontravam, quer por motivos comportamentais ou até como estratégia de aprendizagem. Esperava-se que os grupos com maiores competências conseguissem trabalhar de forma mais autónoma, para que me fosse possível auxiliar e acompanhar de forma mais próxima os alunos com maiores dificuldades. Para que tal acontecesse, foi importante apresentar objetivos motivantes, vinculando os alunos às tarefas propostas. Foi nesta fase que encontrei outro impasse: – escolha das estratégias de aprendizagem aos alunos em causa, particularmente na seleção das progressões para certos grupos de nível com mais fraquezas. A criação de planos e UE completos tornou-se exequível devido às bases para este trabalho terem sido exercitadas em diversas unidades curriculares no passado, como Desenvolvimento Curricular, Ensino e Treino do Desporto Escolar, Prática de Ensino ou Avaliação em Educação Física. Assim sendo, a minha dificuldade prendia-se com a exigência de chegar às necessidades de cada aluno individualmente, e não à turma como um todo. Para atenuar esta adversidade, optei por um estudo autónomo frequente, aliado aos diálogos informais com os colegas e professores do grupo, sempre que possível e oportuno. Deste modo, procurei implementar estratégias pedagógicas, antes e durante a sua realização, que potenciassessem o alcance do sucesso de cada um, quer para o 8º ano como para o núcleo do DE.

Considerando que as UE eram o documento guia para a condução do ensino, estes revelavam-se fundamentais para o cumprimento dos objetivos propostos para cada aluno. Assim sendo, esta documentação pretendia ter um carácter tanto detalhado como prático e deste modo, tendo em conta a sua extensão, procurei apresentar os planos de forma esquemática para facilitar a sua consulta. A cada redação do seguinte utilizava os balanços anteriores, de forma a proceder às adaptações e modificações necessárias para que as aprendizagens fossem constantemente fortalecidas. Estas UE, contemplavam ainda todos os dados que pretendia abordar, especificamente na instrução inicial, as questões que considerava pertinentes durante a instrução e quem ponderava inquirir, quais os alunos que demonstrariam os exercícios, qual a rotação dos grupos pelas estações, as tarefas destinadas aos alunos que não realizavam a parte prática, as fichas de registo, quais as prioridades de acompanhamento a cada matéria e também quais os alunos responsáveis pela montagem e arrumação do material utilizado. Dentro destes, considero que em falta ficou a abordagem ao meu posicionamento durante o acompanhamento dos diversos alunos pelas várias estações, os estilos de ensino que seriam utilizados para cada sessão e a cada tarefa e ainda a abordagem à avaliação.

Este subcapítulo evidencia a extrema importância do planeamento no ensino da Educação Física. Tal como expressa Viciano (2002), planejar envolve um processo reflexivo que permite antecipar certas condutas dos alunos, seguindo uma estrutura e ordem lógica no seu desenvolvimento, com intenção de garantir o sucesso na obtenção dos resultados desejados. Planejar é muito mais que enumerar um conjunto de sequências, exige estudo, organização, previsão, coordenação de ações e de decisões a tomar para a realização de atividades, sempre com o intuito de alcançar os objetivos propostos, orientando a concretização daquilo que pretendemos atingir. Januário (1996), salienta que o planeamento é o processo pelo qual os docentes aplicam os programas nacionais, cumprindo a tarefa de os desenvolver e adaptar ao contexto de ensino, pela sua imprevisibilidade, pelo que deve ser flexível e sistemática, em função dos objetivos educacionais. Só através deste é que um professor poderá adotar as decisões oportunas que tornarão o ensino significativo e eficaz.

4.3 Executar

No seguimento de todo o planeamento, o professor centra-se agora na efetiva realização do processo de ensino-aprendizagem, concentrando-se na concretização dos planos. Siedentop (2008) explica a pedagogia como a organização adaptada ao

contexto, de forma a proporcionar aos agentes do ensino, alunos e professores, as aprendizagens de modo objetivo, sendo que, sem a relação das ações de ensino e os objetivos definidos, não há pedagogia. O autor defende que o papel do professor é de extrema importância, visto que o docente eficaz é aquele que consegue encontrar os meios de manter os alunos empenhados nos seus objetivos durante o maior tempo possível, preferencialmente sem recorrer a medidas negativas ou de punição. Para além disso, é importante saber lidar com os momentos de imprevisibilidade, próprios do contexto onde se insere. Ao nível desta intervenção pedagógica que se pretende, a evolução profissional do professor resulta da identificação das suas necessidades de formação, ao nível dos vários tópicos que lhe estão relacionados – organização, instrução, clima, disciplina – sem descuidar outras áreas importantes como o planeamento ou a avaliação (Onofre, 1996).

As dificuldades e encruzilhadas encontradas nesta fase são inversamente proporcionais ao esforço implementado na fase anterior, a preparação e o planeamento. Segundo Sousa (1992), a execução de um plano pode revelar-se simples, quanto mais completa e estruturada seja a sua planificação. Apesar disso, a capacidade de improviso, adaptação, dinâmica e de discurso prático, são fatores que considero fundamentais para o sucesso da implementação das atividades pretendidas. Conduzir o processo de ensino, exigiu assim o domínio de dimensões da intervenção pedagógica que, apesar de terem sido abordadas durante os anos de formação, nunca haviam sido postas realmente em prática e num contexto real. E assim sendo, esta seria o “momento da verdade”. Pela primeira vez iria desempenhar o papel de professor de EF e iria tentar explorar qual o trilho a percorrer para conseguir conduzir o ensino ao destino apropriado. Durante este subcapítulo, abordarei as dificuldades com que me deparei ao longo desta fase do ensino, bem como a descrição das soluções que procurei implementar.

No fim de cada uma das aulas, todas as componentes foram alvo de reflexão e as autoscopias foram redigidas considerando os aspetos que seria necessário retificar. Esta reflexão revelou-se extremamente útil, sendo que permitia gerir melhor o meu trabalho e estabelecer prioridades de ação ou regulação. De modo a melhor identificar as minhas fraquezas e necessidades formativas, estas autoscopias regulares eram complementadas com as reuniões semanais do núcleo de estágio. Neste meio, os pareceres e as observações da professora orientadora tiveram um papel fulcral para que eu tomasse perceção de certos comportamentos e desempenhos, compreendendo melhor quais as minhas fragilidades e quais os aspetos que precisava de corrigir. A gravação de algumas aulas foi também uma mais-valia na perceção direta de certos

procedimentos, de uma outra perspectiva. Poder observar-me a lecionar certas aulas foi fundamental para compreender certas falhas e apontamentos dos meus colegas que careciam de correções. Assim sendo, considereei que esta era uma estratégia que poderia ser utilizada com frequência pelos professores, visando a melhoria da ação educativa.

Passando pelo campo da instrução, Costa (2015) constata que esta se relaciona diretamente com a aprendizagem dos alunos e com o seu envolvimento nas tarefas propostas, bem como a apropriação de atitudes positivas sobre o conteúdo, a gestão e a organização. Rosado e Mesquita (2009) enfatizam também a relevância da comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, já que a transmissão das informações se caracteriza como uma das competências mais valiosas dos professores. A organização da dimensão da instrução não se baseia somente a fatores didáticos e metodológicos na composição das tarefas, mas também nas informações que as sustentam e fundamentam. Os elementos que fazem parte desta dimensão são os comportamentos verbais e os não-verbais, que estão diretamente ligados aos objetivos e conteúdos, são estes a exposição, explicação, demonstração e feedback (Rosado & Mesquita, 2011).

Neste domínio, preocupava-me a instrução inicial, já que era uma componente relevante que requer clareza e pertinência, características que considerava ter de trabalhar, particularmente na articulação do meu discurso. A maior dificuldade experienciada foi a existência constante de omissões nas palestras iniciais, quer a nível de informação sobre gestão de tarefas, quer nos próprios elementos ou técnicas. Estas omissões derivariam da falta de preparação desse enunciado inicial, daquilo que pretendia que fosse transmitido. Quanto aos discursos para a turma, considerava-os claros e simples, tendo em conta a população alvo e as suas capacidades de compreensão, habilidade que advém da experiência em comunicar que já tinha adquirida no passado, não só com discurso oral como a comunicação não-verbal. De modo a não acelerar ou saltar pontos importantes durante estes momentos, apontava previamente todos os tópicos que pretendia enunciar, posteriormente comecei a praticar o meu discurso com o objetivo de ser mais adequado e eloquente – competência que pretendo levar para toda a minha vida profissional e pessoal. Concordando com Siedentop (2008), a instrução só é eficaz quando é interpretada pelos alunos de uma forma correta, potenciando o tempo de prática e a própria participação ativa nos exercícios da aula. Para tal, é necessário que haja uma verdadeira compreensão e perceção dos objetivos desejados.

Numa primeira fase, a minha dificuldade, e conseqüentemente, o meu principal objetivo de retificação, estava em garantir, de uma forma geral, a organização e concentração da totalidade da turma nos momentos de instrução, inicial e final, bem como no início das atividades e na transição de espaços. Apesar de conseguir focar os aspetos essenciais para o sucesso das tarefas, deveria ainda investir na demonstração e no questionamento, operacionalizando o planeamento do questionamento de forma a garantir a intencionalidade nos alunos a inquirir. Para a potencialização dos momentos de instrução, Siedentop (1998) salienta que deve conter certos pontos que ajudam a aprimorar a atenção e a comunicação. Este autor ainda refere que a demonstração e o questionamento são dois dos aspetos fundamentais para esta comunicação, servindo para garantir a qualidade da instrução e facilitando a compreensão das informações transmitidas por um maior número de alunos. Demonstrar os exercícios apresentados após a instrução verbal serve como um mediador em relação à aprendizagem, por explicitar a informação instruída e fornecendo ao visualizador, a realização pretendida, possibilitando ainda a comparação da execução com a do modelo apresentado (Sarmiento, 1997). A demonstração facilita a compreensão e é imperativo que o agente demonstrativo domine a ação a realizar. No meu caso, apenas o fiz nas matérias de dança, basquetebol, badminton e certos elementos da ginástica de solo – nas restantes matérias selecionei os alunos que sabia previamente que realizariam corretamente os movimentos pretendidos.

Nestes momentos, era necessário garantir o posicionamento que permitisse que todos os alunos tivessem condições de observação, particularmente nas demonstrações em grupo. O uso deste recurso aconteceu principalmente antes e durante as tarefas, e era sempre acompanhado de elucidações verbais, com esclarecimentos acerca das componentes técnicas que pretendia que os alunos observassem. A observação dos erros comuns dos alunos era também útil, servindo de comparação e compreensão dos ajustes necessários para melhor realizar as diferentes tarefas.

Quanto ao questionamento, este recurso exigia um domínio teórico das matérias, elementar para dar o apoio necessário e para verificar a correta apreensão por parte dos alunos. Fundamental para o sucesso da instrução, era utilizado maioritariamente nas preleções iniciais e finais e os alunos a inquirir eram planeados previamente. Como meio de rever conteúdos da área dos conhecimentos, permitia o envolvimento ativo dos alunos, desenvolvendo alguma capacidade de reflexão e crítica, bem como exigia a atenção de todos, durante estes momentos. Contudo, como foi possível constatar, grande parte dos alunos inquiridos, nem sempre se preocupavam em acompanhar as

informações partilhadas e apenas afirmavam não saber as respostas às perguntas colocadas. Quanto a esta situação, não encontrei a solução ideal para a combater da melhor forma. Apesar disso, e até certa medida, o questionamento servia para apurar conhecimentos acerca dos conteúdos abordados, de regulamentos e regras das matérias, componentes críticas de gestos técnicos, bem como a sua nomenclatura. Tal como Siedentop (2008) aborda, nos momentos de questionamento houve certos cuidados como a colocação de questões simples, perceptíveis por todos e com tempo de reflexão para a procura das respostas. O autor defende que as questões podem ser reformuladas ou podem ser fornecidas pistas que auxiliem os alunos, garantindo a oportunidade de errar para aprender e elogiando constantemente as respostas, tanto corretas como o esforço dos alunos nas incorretas. De modo a não atrapalhar o aluno inquirido, as perguntas eram efetuadas antes de este ser chamado, o que obrigaria também à atenção de toda a turma. Embora não tenha dado os frutos previstos, este recurso é uma mais-valia na consolidação de conteúdos teóricos da área dos conhecimentos desta disciplina.

Nos períodos de instrução no núcleo de DE, o processo era mais simples, dado o menor número de alunos e a sua predisposição para permanecerem focados e concentrados. A criação de rotinas de trabalho juntamente com todos os alunos-atletas acabou por diminuir consideravelmente o tempo consumido nas diversas explicações, dada a redução de informação necessária para a realização das diversas tarefas. O uso da linguagem técnica e de uma boa articulação no discurso foram aspetos que procurei aperfeiçoar ao longo do ano, bem como a realização de balanços finais coesos com as informações recolhidas nas aulas de forma sintetizada, incluindo os seus pontos positivos, breves correções, feedbacks, questionamento e destaques acerca de evoluções na aprendizagem.

Seria de esperar que a partilha de informações através da avaliação formativa, conduziria os alunos à sua localização na sua própria aprendizagem, colaborando para a sua motivação e aumento do empenho nas tarefas. No entanto, apesar da partilha de avaliações menos positivas sobre os desempenhos revelados, o 8º D não parecia predisposto a trabalhar com vista à evolução.

O *feedback* pedagógico foi compreendido como um dos elementos mais essenciais na condução do ensino. Rosado e Mesquita (2009), assumem-no como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica e Quina, Costa e Diniz (1995), ditam-no como o comportamento do professor no processo de ensino, mais influente na

aprendizagem dos seus alunos. Assim sendo, procurei ser interventiva e assumir um papel ativo na utilização de *feedbacks*, válidos e úteis, considerando que quem está a aprender necessita de referências específicas sobre o seu próprio desempenho para poder melhorar e corrigir os possíveis erros. Foi necessário trabalhar e desenvolver esta capacidade de fornecer os *feedbacks* aos alunos, visto a maioria destas minhas intervenções serem de carácter meramente apreciativo ou positivos e, subscrevendo Rosado e Mesquita (2011), este tipo de *feedbacks* não dá as informações específicas sobre a ação realizada pelo aluno ou que atitudes tomar ou em elementos necessários para poder melhorar a sua execução. Recorrendo a *feedbacks* prescritivos, avaliativos e descritivos, estes deveriam ser mais frequentes e de acordo com as reais dificuldades apresentadas pelos alunos. Esta intervenção deveria ser mais objetiva, focada e diversificada quanto à forma e objetivo, em função das necessidades apresentadas pelo grupo.

A capacidade de transmitir bons *feedbacks* foi algo que gradualmente fui trabalhando com as aulas. Claramente existia um inconsciente e ligeiro descuido pelas matérias cujos meus conhecimentos eram menores e uma maior envolvimento nas matérias que mais dominava, não só a nível de *feedbacks* orais, mas de um envolvimento mais ativo, com demonstrações e correções, principalmente a nível quinestésico. Assim sendo, a competência para realizar este tipo de intervenção estava novamente dependente de estudo autónomo na busca de um conhecimento profundo da totalidade das matérias e do seu conteúdo pedagógico. Aliado a este estudo, houve um exercício de observação das aprendizagens dos vários tipos de alunos, este realizado maioritariamente nas aulas da professora orientadora, os colegas de estágio e os restantes professores do grupo. Observar constantemente outras aulas permitiu-me manter um olhar diferente sobre os principais erros dos alunos e quais as suas principais dificuldades nas diversas matérias. Desta forma conseguia direcionar a atenção nas minhas aulas e dar um apoio mais profundo aos meus próprios alunos. As minhas prioridades de crescimento prendiam-se assim na utilização correta dos *feedbacks* à distância, que contribuiriam também para um melhor controlo da turma; na qualidade e fecho do *feedback* de forma regular; na variedade destas intervenções quanto à forma, privilegiando os *feedbacks* interrogativos e prescritivos e também numa intervenção mais frequente, principalmente nos desportos coletivos, interrompendo a atividade sempre que justificado, garantindo o conteúdo pedagógico das minhas mediações. Deveria procurar ser mais oportuna e perspicaz, com um discurso mais objetivo e focado no essencial.

Tal como defendido por Quina *et al.* (1995), a eficiência do feedback na aprendizagem não depende apenas da quantidade, mas também da qualidade e pertinência de informação transmitida. E é incontestável que possuir um conhecimento profundo sobre os conteúdos programáticos seja imperativo para poder atribuir bons *feedbacks*. Não especificamente na notificação do aluno com informações acerca do seu desempenho (*feedback* descritivo), mas na transmissão de referências práticas sobre aquilo que podem fazer para melhorar (*feedback* prescritivo). Bem como para a utilização de *feedbacks* quinestésicos, que contribuem positivamente para que o aluno tenha uma melhor compreensão daquilo que deve executar e de como executar, particularmente em matérias que exijam uma maior destreza, como a ginástica de solo e acrobática, o badminton ou os exercícios de aptidão física. Posteriormente revelou-se também a importância do *feedback* interrogativo – questionar os alunos alimenta a existência de uma reflexão crítica acerca do seu próprio desempenho e de uma procura mais ativa pelas soluções aos seus próprios erros. Podendo ser utilizado positivamente em todas as matérias do currículo, é fundamental ser utilizado, pelo seu valor formativo e com o objetivo de aumentar o entendimento dos alunos, para que estes compreendam a intencionalidade de cada tarefa. Para além de todos estes fatores, existiu ainda a preocupação de assegurar a retenção do *feedback*, podendo existir um reforço positivo após o aluno demonstrar o resultado pretendido, ou revelando-se a necessidade de nova correção, com objetivo de fechar o ciclo de *feedback*. Ainda que concorde com a afirmação de Rosado e Mesquita (2009) no que toca à necessidade de uma intervenção equilibrada entre todos os alunos, constatei que para esta turma houve uma maior exigência de atuar com os alunos de mais dificuldades. Para os alunos com melhores níveis de desempenho, os *feedbacks* mais utilizados eram positivos e de motivação – estes serviam ainda, particularmente nos jogos coletivos, para que estes alunos mais autónomos não se distraíssem da tarefa pedida.

Partindo da premissa de que a atribuição de *feedbacks* deve ser equilibrada por todos os alunos da turma, considerando as necessidades e as reações de cada um, considero que apenas alcancei esta condição durante o 2º período, após os contributos fundamentais das observações feitas nas reuniões de núcleo e da observação das filmagens das aulas. Somando a estas colaborações entre os estagiários, iniciámos um sistema de contagem de *feedbacks* para todos os momentos de todas as aulas, a todas as matérias e a cada um dos alunos. A certo ponto compreendi que deveria garantir constantemente que os 30 alunos que compunham a turma necessitavam, cada um, do seu acompanhamento e *feedback* específico e que tal não estava a acontecer. Refletindo sobre os fatores que poderiam contribuir para algumas falhas na atribuição

de *feedback*, o principal identificado foi o meu mau posicionamento e a circulação errada pelo espaço de aula. Estas causas foram difíceis de corrigir porque me obrigaram a ter em atenção a comportamentos que desenvolvia instintivamente, privilegiando mais a gestão e observação. As estratégias que procurei implementar para corrigir esta lacuna passaram por planear e alterar a minha colocação consoante as estações e as matérias de cada aula, complementando-a com *feedback* à distância para controlo das estações mais distantes do meu posicionamento. Para além desta, procurei controlar o meu comportamento após a atribuição de *feedback*. Ao contrário daquilo que estava a fazer, passei a permanecer junto do aluno que recebeu o *feedback*, de modo a verificar se a correção tinha sido entendida e posta em prática – podendo repetir a ajuda ou a parabeniza-lo pela mudança positiva, ou seja, passei a completar o ciclo de FB. Estas mudanças contribuíram para um aumento significativo de *feedbacks*, tal como ficou registado nos somatórios dos meus colegas. Nos seus apontamentos das primeiras aulas, a média de *feedbacks* atribuídos era de 21 e nas últimas era já de 45, e a um mais variado número de alunos. Apesar de não ter sido gravada uma das aulas do fim do ano letivo, posso considerar que os estes registos recolhidos – filmagens e somatórios escritos – foram preciosos para a tomada de consciência das minhas ações e desta minha comunicação entre os meus alunos. Expresso a minha vontade de permanecer continuamente a trabalhar neste domínio da docência e considero que tenho muito ainda a evoluir, sempre com o objetivo de melhor ajudar os meus alunos a evoluir da melhor forma.

Ainda no domínio da condução do ensino, parto agora da premissa de Siedentop (2008), que afirma que a rentabilização do tempo de aula está diretamente associada ao desenvolvimento dos alunos e assim, uma organização e gestão eficaz da aula deve minimizar comportamentos inconvenientes e maximizar o tempo útil para o ensino e para a prática. Para que tal aconteça, o primeiro aspeto a considerar é o estabelecimento de rotinas de organização e gestão. Segundo Carvalho (1994), estas rotinas iniciais e normas de funcionamento são definidas durante a avaliação inicial. Pretendi que assim fosse, e nas primeiras aulas práticas foi despendido tempo extra para que, durante o ano letivo, todo o processo fosse breve e organizado. Contudo, certas estratégias de organização e gestão foram sendo alteradas consoante as várias necessidades que foram surgindo, pelo que o tempo de aula nunca esteve efetivamente rentabilizado na sua totalidade. Considero que o tempo despendido de aula teria sido consideravelmente inferior se a definição das rotinas a adotar tivesse sido eficaz e correta, quer nas primeiras aulas de avaliação inicial como no próprio planeamento. No futuro, enquanto responsável de várias turmas de EF, tenciono criar e consolidar rotinas

de organização eficientes, tanto minhas como dos alunos, que visem tornar o período de aula mais produtivo, dando mais ênfase aos aspetos realmente importantes.

De forma a não perder mais tempo desnecessariamente, em todas as aulas, preparei o espaço e montei todo o material preciso na sua disposição útil. Complementando esta organização, combinei com os professores do grupo que usariam os mesmos espaços – antes e depois da minha turma – para que houvesse um maior rendimento de esforços. No entanto, esta montagem prévia do espaço apenas foi possível tendo em conta que apenas lecionava a uma turma e tinha mais tempo para fazer esta gestão sozinha. No futuro, será necessário inculcar esta organização também aos alunos, particularmente aquando a existência de estações que exijam mais preparação, como nas “ginásticas”, no voleibol ou no badminton, procurando a cooperação entre os alunos, minutos antes do início da aula. Assim que chegavam a cada espaço de aula, os alunos poderiam verificar, nos papéis afixados, qual a cor do colete que deveriam colocar, qual o grupo de trabalho a que pertenciam e qual a sua função na organização da aula. Outras estratégias utilizadas na gestão temporal foram o alinhamento estabelecido para ouvir a instrução inicial; a transição organizada de espaços nas aulas de 90 minutos; a transição regular de estações e a responsabilização dos alunos pelo material da aula, rodando a cada unidade de ensino. Todas estas ações se revelaram positivas, apesar da sua implementação não ter sido sempre eficaz. Talvez esta eficácia fosse potenciada se estas rotinas tivessem sido exigidas e trabalhadas desde o início, com consequências para os alunos que procuravam contornar as regras, como se verificou ao longo do ano. Apesar de definidos quais os alunos responsáveis por cada material, estes abandonavam constantemente as aulas sem cumprir as suas funções, nestas ocasiões, um pequeno grupo de alunos prontificava-se a ajudar. Considero que, por não existir qualquer tipo de consequência perante estas atitudes incorretas foi o que as tornou permanentes e deveriam ter sido controladas logo após as primeiras infrações.

A organização e gestão dos alunos, quanto à distribuição dos grupos, equipas, pares e estações, bem como a responsabilização pelo material, foi realizada maioritariamente pela afixação dos esquemas com todas as informações pertinentes, para que não ocupasse tempo útil da aula. Um ponto positivo por parte destes alunos foi a memorização dos grupos a que pertenciam, não perdendo tempo a consultar as folhas múltiplas vezes. Para além de procurar organizar a aula, este modo de distribuir os alunos contribuía também para a diferenciação do ensino, visto serem organizados por nível de trabalho e para facilitar a minha observação. Tendo em conta o nível e as

necessidades diferentes de cada grupo, poderia modificar certas tarefas adequando-as aos alunos ou dar um apoio personalizado consoante as dificuldades de cada um.

Quanto à gestão temporal das sessões, houve uma necessidade contínua de trabalho no sentido de equilibrar o período de exercício de cada aluno em cada estação. Presente, sistematicamente, nas minhas reflexões descritas nas autoscopias, este desequilíbrio foi bastante mais acentuado nas primeiras etapas, principalmente pelo tempo despendido na organização dos alunos. Esta gestão temporal incorreta revelava-se, não só antes da instrução inicial, como na rotação de estações. Com vista a corrigir esta desproporção, entre a primeira e a segunda etapa, contei ainda com o apoio dos meus colegas de estágio – antes da aula comunicava-lhes os tempos de rotação que pretendia implementar e, caso eles se apercebessem que esse tempo estava a ser excedido, chamavam-me discretamente à atenção. Posteriormente, consegui criar algumas estratégias que facilitassem esta gestão, como manter-me mais atenta aos horários que incluía no planeamento no decorrer das aulas através de um relógio com que facilmente observasse o tempo; pedir um número limitado de execuções nas matérias com exercícios de repetição como ginástica, atletismo e alguns desportos coletivos, sabendo que a rotação viria após todos cumprirem esse número ou mesmo a utilização de música nas aulas em que fosse possível. Considero, no entanto, que esta última deve ser usada com muita prudência, pois todas as possíveis causas para comportamentos indevidos devem ser evitadas. Neste caso, optei sempre por músicas sem letra e desconhecidas pelos alunos, de modo a evitar a desconcentração às tarefas pedidas.

Também prejudicial para a potencialização do tempo de aula foi a falta de pontualidade dos alunos, independentemente do dia da semana ou do horário da aula. Procurando reverter esta situação, comuniquei aos alunos que registaria a pontualidade a cada aula e recompensaria os alunos com as atitudes positivas, dando ainda um pequeno prémio ao aluno mais pontual de cada período. Os alunos com mais registos de atrasos seriam responsáveis pela arrumação do material mais vezes que os restantes. Complementando estas medidas, comunicava a cada aula, os registos sobre quem cumpriu ou não as medidas de pontualidade definidas. Foi importante cumprir estas resoluções, provando que a minha palavra deveria ser levada a sério, contudo, considero que não deu os frutos esperados dado que os alunos se desleixaram para a pontualidade até aos últimos dias de aulas, revelando pouco interesse para as consequências, quer negativas quer positivas. Apesar da tentativa de mudar este comportamento, foi importante prever este início atrasado das sessões, contribuindo

para um reajuste imediato das rotações. No futuro, e consoante o grupo de alunos pela qual esteja responsável, espero encontrar estratégias mais eficazes, visto esta falha ter perturbado o bom funcionamento das aulas.

Nas sessões de DE, o tempo de prática foi habitualmente aproveitado na sua totalidade dado o número reduzido de alunos face ao tempo de prática disponível. No núcleo de boccia, visto a participação ser facultativa e partir da vontade dos alunos, os atrasos eram praticamente nulos e todas as rotinas implementadas e tarefas propostas foram cumpridas positivamente. A motivação para a participação na modalidade já era mais favorável à prática, que levava a um bom clima, quer de treino, quer entre os diversos participantes, quer entre eles e os professores responsáveis.

No que se refere ao clima da aula, parto da premissa de Siedentop (2008) que refere que criar um clima propício à aprendizagem parte de um sistema de organização eficaz aliado a boas estratégias disciplinares. Assim, apresento as dimensões pedagógicas – clima e disciplina – considerando que ambas evidenciam uma forte conexão, influenciadas pela qualidade da instrução e da própria gestão. Siedentop (1998) alega ainda que um clima favorável depende, tanto da relação estabelecida entre o professor e os seus alunos, como das suas relações uns com os outros e da relação estabelecida entre as próprias matérias e conteúdos.

O estudo de turma, particularmente a ficha de identificação individual preenchida pelos alunos, providencia antecipadamente informações úteis que ajudam a prever esta relação entre eles, a disciplina e as várias matérias. Ao contrário do caso do DE, com o 8º ano, reconhecia-se ser necessário desenvolver estratégias para os vincular a inúmeras matérias. Concordando com Teixeira (2007, p.1159), “Os problemas dos professores com menos experiência (incluindo nestes os professores estagiários) parecem centrar-se sobretudo em dificuldades relacionadas com o controlo da disciplina, com a motivação dos alunos e com a dimensão organização”.

Quanto ao clima e à relação entre os alunos, considereei satisfatória dado que não houve percalços ou conflitos que influenciassem o bom funcionamento das aulas e, na sua globalidade, os alunos mostravam-se cooperantes e entreajudavam-se sempre que necessário. No início do ano havia alguns alunos que não estavam plenamente integrados na turma, mas este aspeto foi sendo atenuado com naturalidade e acabaram por crescer relações positivas entre a maioria. Por vezes era notório um ou outro mal-entendido entre alunos ou distâncias entre outros, no entanto estas não foram prejudiciais. Grande parte das situações foram resolvidas tranquilamente com

conversas individuais, de grupo ou de pares, algumas na aula de Formação Cívica e outras antes ou após a EF. Para melhor tomar consciência das relações entre os alunos, estas foram tema de abordagem nos conselhos de turma, particularmente a partir da elaboração do teste sociométrico. No futuro, considero que estas abordagens, através do diálogo, são eficazes e devem ser sempre utilizadas, quer entre alunos, como individualmente, no CT ou mesmo com o próprio encarregado de educação, não só para resolver conflitos, mas para manter conhecimento sobre as situações de cada aluno e do ambiente de aprendizagem em que está a turma, já que estão com os colegas durante muitas horas dos seus dias.

No que concerne à relação entre aluno e professor, esta ligação não foi difícil de desenvolver e o clima era, globalmente, positivo. Apesar de esta relação não ser imediata, o ambiente tornou-se gradualmente mais agradável para interações saudáveis entre mim e os meus alunos, facilitadas pela pouca diferença de idades e a facilidade de temas de conversa em comum. Estas interações foram propícias para o aumento do conhecimento dos alunos, sendo que partilhavam mais abertamente os seus interesses, dificuldades, ambições e receios. Esta aproximação, sempre sem espaço para “abusos de confiança”, foi útil para o aumento da sua motivação para a prática e para a diminuição de comportamentos inapropriados, muito frequentes no primeiro e no segundo período. De referir que os principais focos de comportamentos inconvenientes foram consideravelmente reduzidos após a saída de um aluno problemático da turma, a meio do 1º período. Avaliando esta relação, considero que seria fundamental um número muito superior de feedbacks positivos e felicitações acerca dos seus bons desempenhos, demonstrações corretas, boas evoluções e erros corrigidos. Estes momentos de demonstração de afetividade e felicidade pelos sucessos dos alunos deveriam fortalecer a relação, pois tornava-se mais evidente o interesse do professor por estas conquistas de cada um, podendo contribuir também para um aumento na sua motivação pela disciplina. No caso do DE, esta relação foi continuamente alimentada, sendo substancialmente positiva.

Passando para a relação entre o aluno e os conteúdos do currículo, o maior inconveniente deste ano letivo foi a frágil motivação dos alunos perante grande parte das matérias e dos conteúdos de aprendizagem. Segundo Arends (2008), a persistência dos alunos perante as tarefas é um dos aspetos mais difíceis de atingir no ensino, e este pormenor foi evidente com o 8º. Sendo uma turma de algo indisciplinada, distração e de muito ruído, a sua motivação não era propensa ao trabalho de forma empenhada e concentrada. Era indispensável manter, de forma ativa, a constante atenção de todos

os alunos, para que as normas e regras não fossem quebradas, para além disso, revelou-se necessário, nalgumas matérias, a reorganização espacial.

Para melhor vincular os alunos às tarefas, uma das grandes dificuldades inicialmente encontradas, dada a grande heterogeneidade da turma, foi a diferenciação do ensino, propondo diferentes objetivos e tarefas para cada aluno, consoante os níveis em que se encontravam. Compreendendo que o professor, como agente educativo, é quem deve orientar os alunos para a sua própria aprendizagem, foi urgente utilizar a motivação e a persistência. Apesar dos alunos apresentarem uma perceção positiva das suas capacidades, a sua autoavaliação regular, através dos registos preenchidos nas aulas, revelou certas incoerências entre o descrito por eles e os seus reais desempenhos. Para corrigir esta situação, procurei estar mais presente nas estações com registos para preencher, conversando com os alunos acerca das suas dificuldades nas tarefas propostas. Partindo do pressuposto que a disciplina está inteiramente relacionada com a gestão e o clima, esta diz diretamente respeito à diferenciação entre o comportamento apropriado e o inapropriado (Siedentop, 1983), e assim, revelou-se a necessidade de estabelecer estratégias nas restantes dimensões que objetivavam consequências positivas na promoção da disciplina. Naturalmente, os jovens, qualquer que seja a sua faixa etária, apenas apresentam uma motivação positiva caso sintam prazer na prática das tarefas apresentadas. E assim, no que respeita à exploração de estratégias potenciadoras da motivação positiva dos alunos, considero que a abordagem que mais facilitou a vinculação foi o incentivo à competição.

Na diferenciação de ensino, a simplificação de alguns exercícios para os alunos com mais dificuldades foi desmotivante numa fase inicial, no entanto, tornou as tarefas mais acessíveis, e converteu-se numa das principais estratégias para a vinculação dos alunos aos exercícios propostos. Sendo que a motivação é um dos principais fatores para a perseguição do sucesso, este foi um aspeto trabalhado continuamente. Dada a heterogeneidade da turma, a seleção de objetivos, os reajustes e as estratégias utilizadas na diferenciação do ensino foram cruciais para que cada aluno pudesse sentir que os desafios propostos eram adequados às suas capacidades. Desafios acessíveis, tarefas adequadas e ajustadas visam provocar uma maior ambição nos alunos, porém, por vezes estas estratégias comprovavam ser insuficientes para alguns alunos, particularmente aqueles com uma ligação fraca a certas matérias ou mesmo à própria disciplina. Por vezes a desmotivação para certas tarefas, particularmente na ginástica, na patinagem ou na dança, era tão elevada que a motivação para a prática era quase nula. A procura de alternativas partiu da observação da professora orientadora e da sua

abordagem a estes desinteresses demonstrados pelos seus alunos e do apoio dos meus colegas estagiários, que por vezes conseguiam aperceber-se de pormenores que eu não detetava. As soluções que explorei e procurei implementar passaram por tornar os alunos mais conscientes do seu próprio desempenho e trabalho, entre elas: delimitar um número de repetições obrigatórias e uma meta a alcançar; tornar certas tarefas mais competitivas; o registo das suas prestações em auto e heteroavaliação; o aumento do reforço positivo; uma maior dinâmica entre a passagem de tarefas e estações; o registo da evolução pessoal e a atribuição de recompensas após o cumprimento das tarefas, como por exemplo, a possibilidade de realizar situações de jogo, particularmente nos desportos coletivos. Considero ainda que a utilização de estilos de ensino mais variados, como por avaliação recíproca ou por descoberta guiada, também teria sido benéfico como estratégia para aumentar os níveis de motivação dos alunos.

No que concerne aos estilos de ensino abordados, parti predominantemente de uma vertente de comando – atribuição das tarefas e a sua conseqüente execução. Ao longo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, este foi alvo de manutenção, de modo a tornar a aprendizagem mais autónoma, motivadora e eficaz para os alunos. O estilo de ensino comando foi maioritariamente utilizado no aquecimento e durante a mobilização articular sendo que seria a forma mais eficaz de o realizar. Posteriormente, a rotina deste momento estava estabilizada e os alunos revelavam-se mais autónomos. Após a preparação inicial, seguiam-se os momentos de instrução, onde era explicado o modo de funcionamento da aula, de cada estação de trabalho e de cada exercício a realizar, acompanhado das respetivas demonstrações. Nalgumas estações de matérias específicas, como a ginástica de solo e a patinagem, foram afixadas folhas, identificando as tarefas e os elementos com os pontos críticos a ter em atenção, dando liberdade de escolha ao aluno sobre qual a ordem de trabalho e o tempo atribuído a cada um deles. Seria facilitador para mim também, enquanto professora, possibilitar mais autonomia em certas estações, permitindo que dedicasse uma maior atenção àquelas que mais necessitavam.

A diferenciação nas tarefas foi uma prioridade no planeamento das sessões, no entanto, por vezes os alunos com menores capacidades demonstravam alguma desmotivação ao observar as tarefas mais complexas dos restantes, particularmente nos circuitos de aptidão física. Assim sendo, e visto as capacidades, a motivação e a predisposição dos alunos para as tarefas ser inconstante, considero que esta dimensão deve ser avaliada, adaptada e deve ser alvo de reflexão ao longo do ano. Ainda incorporado na dimensão da disciplina, os alunos do 8º ano apresentavam globalmente dois tipos de

comportamentos negativos: atitudes fora da tarefa – quando a atividade realizada não era a prescrita – e comportamentos desviantes – transgressões às regras da aula. Deste modo, tanto eu como o restante núcleo de estágio optámos pela adoção de uma postura mais preventiva do que de remediação, visto esta não ser tão eficaz, como se verificou no 1º período.

O mesmo não foi necessário ao nível do DE, estes alunos demonstravam-se distraídos inúmeras vezes, mas retomavam a tarefa rapidamente, assim que alertados.

No caso desta turma, grande parte destes comportamentos negativos eram reduzidos quando certos grupos de alunos eram separados, quando existia a atribuição de tarefas específicas de gestão nos momentos de transição de espaços, diminuindo alguma dispersão de certos alunos ou quando foram impostas regras de posicionamentos em diversos momentos das aulas – por exemplo não encostar aos colchões e espaldares ou alinhar sempre numa linha específica em cada espaço de aula. Creio que teria sido lucrativo organizar os alunos numa ordem particular para adotar em todos os momentos de instrução, ainda que fosse perdido algum tempo útil no início. Entendo que a indisciplina manifestada pela turma apenas era acentuada devido à inexperiência da professora estagiária. Esta falta de controlo foi diminuindo através das mudanças de posicionamento e deslocamento que pude treinar ao longo de todo o processo.

4.4 Atuar ao nível de diferentes anos e ciclos de ensino

Integrado nas tarefas do estágio pedagógico, houve a oportunidade de experienciar a lecionação a diferentes níveis de ensino para além da vivência proporcionada pela coadjuvação do núcleo do DE. Deste modo, cada um dos estagiários criou o seu horário para uma semana, procurando incluir turmas do 5º ao 9º ano e contactou os respetivos professores, de modo a planear aulas coerentes com o desenvolvimento de cada turma. Para além desta, houve ainda a possibilidade de orientar duas aulas a alunos do 2º ano na Escola Básica Bairro de São Miguel, pertencente ao agrupamento Rainha Dona Leonor.

Novamente, em qualquer um dos níveis de escolaridade, é evidente a necessidade de planeamento completo e pormenorizado, quer ao nível de conteúdos, como de gestão e respetiva organização. Para que a experiência se tornasse mais completa, procurei incluir uma turma de cada professor do grupo, de modo a adquirir exemplos de novas estratégias e rotinas, úteis para os meus alunos. Seria de esperar que o grau de dificuldade fosse aumentando quanto menor fosse o ano de escolaridade, contudo,

considere a predisposição dos alunos mais novos mais favorável à prática. A abordagem foi modificada particularmente ao nível do uso da linguagem, sendo que foi adaptada a cada idade, e às rotinas que cada turma já tinha ou não consolidadas.

A maior dificuldade neste processo foi, indubitavelmente, não conhecer os alunos pelo seu nome e as suas características, quer comportamentais quer de capacidades, tornando difícil a eficácia do controlo e da organização, apesar deste exercício intensivo de memorização ser um fator que me é relativamente acessível. Assim, se por um lado a experiência de lecionar num horário completo foi positiva, garantindo um maior entendimento da gestão necessária consoante as idades dos alunos, foi pouco produtiva na medida em que os frutos colhidos seriam ínfimos. Não obstante, cada um dos professores acolheu este treino de formas diferentes, tornando cada sessão uma nova aprendizagem e permitindo a aquisição de novos entendimentos. Alguns optaram por me dar total liberdade, mencionando apenas a matéria a lecionar, outros envolveram-me nas suas rotinas já predefinidas, outros optaram por utilizar a minha presença para realizar as suas próprias experiências ou para os auxiliar em tarefas com que estavam menos confortáveis, como foi o caso da dança e da patinagem.

Com esta experiência, foi inevitável comparar as turmas que lecionei, particularmente em relação a comportamentos e atitudes dos alunos face à EF consoante o seu professor. É evidente que a postura do docente influencia as ações dos alunos, bem como a predisposição para uma prática motivada e positiva. Durante esta semana, observei esta ideia, podendo recolher informações úteis para utilizar, ou não, no futuro com os meus alunos. Os professores pouco motivados e insatisfeitos tendem a ter alunos mais contrariados, enquanto aqueles mais bem-dispostos e que demonstram gosto pelo ensino e pela disciplina terão alunos mais autónomos, confiantes e empenhados.

Quanto ao ensino aos alunos do 1º ciclo, existia já alguma experiência prévia do contacto com estas idades mais baixas, sendo que foi uma tarefa mais simples de concretizar. Não obstante, essa experiência foi enriquecida com a necessidade de efetuar todos os contactos essenciais, ao planeamento colaborativo, ao contacto com novas rotinas, materiais, professores e crianças, à própria execução e avaliação. A turma que me foi atribuída trouxe-me ainda a possibilidade de experienciar o contacto com alunos diagnosticados no espetro da hiperatividade e outros com algumas diminuições cognitivas. Deste modo, pude explorar novas formas de captar a atenção, fundamental para este conjunto particular de alunos, compreendendo quais as

adaptações essenciais que devem ser aplicadas, quer ao nível da linguagem, quer da abordagem aos exercícios e ao conteúdo das próprias tarefas.

Não aprofundando o conteúdo ou as questões práticas envolvidas na condução destas aulas complementares, pretendo apenas frisar a importância da sua inclusão no estágio pedagógico. Todo o processo envolvido, desde os contactos prévios, ao planeamento, condução e avaliação, revelou-se oportuno para a compreensão de que cada ano de escolaridade requer um tipo de abordagem específica e adequada. Para além disso, proporcionou-me o contacto direto com centenas de alunos diferentes, ao nível de capacidades, comportamentos, motivações e convicções. Acredito que para esta experiência ser plenamente lucrativa, poderia prolongar-se por um período mais alongado, facilitando o conhecimento dos alunos e testemunhando a sua evolução. Finalizando este tópico, considero que apenas faltou o contacto de lecionação a alunos dos vários anos que compõem o ensino secundário – esta despertava-me uma certa curiosidade, particularmente pela proximidade de idades entre mim e os jovens.

4.5 Avaliar

De acordo com Bento (2003), as tarefas primordiais do professor centram-se no conjunto da planificação, realização do ensino e a sua análise e avaliação. Consequentemente, considera-se que a avaliação é um processo indissociável do ensino. Contudo, não podemos ser redutores ao julgar a avaliação como um simples mecanismo de classificação e hierarquização dos alunos, de acordo com objetivos standardizados. Avaliar deve ser considerado como algo superior a uma mera classificação e atribuição de um número, sendo que tem como principal objetivo a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994). A avaliação dos alunos deve também, constituir um fator coerente da estratégia pedagógica e do plano da EF no âmbito da escola e do ano de escolaridade. O próprio Projeto Educativo e o planeamento do processo educativo deve integrar a avaliação como fator de dinâmica desse processo. Essa integração justifica-se, em primeiro lugar, pelo seu efeito motivador dos alunos e dos professores dado que corresponde às exigências e possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Em segundo lugar, porque constitui um elemento regulador das atividades educativas, em todos os seus aspetos, permitindo apreciar, no pormenor e no conjunto, a dinâmica real da aplicação da estratégia delineada (PNEF, 2001). Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de um ponto de vista formativo, a avaliação torna-se parte integrante do sistema educativo, influenciando diretamente o próprio ensino e a aprendizagem, sendo que dos seus

principais objetivos é precisamente a sua melhoria, tendo em conta um processo contínuo de intervenção pedagógica, nos quais as aprendizagens e desempenhos esperados dos alunos são os principais referenciais, bem como os procedimentos da avaliação.

Partindo desta breve referência técnica do tópico da avaliação, o presente subcapítulo pretende abranger o processo de recolha das informações que utilizei para qualificar os alunos e qual o modo de certificar estas aprendizagens, abreviadamente, a avaliação formativa e sumativa.

Na avaliação inicial foram recolhidas as informações sobre os alunos, diagnosticando as dificuldades e os possíveis problemas, as qualidades e os pontos fortes de cada um, a situação social da turma e delineando as estratégias que podiam ser utilizadas e quais os objetivos a atingir, em grupo e individualmente. Todo o ano letivo foi planeado a partir deste momento crucial. Revela-se assim a grande importância da avaliação inicial, que assume um papel orientador e regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem. Partindo desta premissa, a avaliação formativa assume o papel de instrumento de controlo na aferição das dificuldades e facilidades dos alunos, possibilitando os ajustes necessários ao ensino para potenciar as aprendizagens (Fernandes, 2005). Orientar o ensino de modo a promover as aquisições necessárias a todos os alunos exige uma constante avaliação em cada sessão/aula, e foi nesse sentido que pretendi atuar. Finalizada a etapa da avaliação inicial, a avaliação contínua foi planeada como constante nas aulas, servindo também para que cada aluno tomasse consciência do seu próprio desenvolvimento e das suas capacidades ao longo do tempo, percebendo quais os elementos e tarefas que necessitariam de um maior empenho e quais aqueles já dominados. Para o efeito, as fichas criadas numa fase diagnóstica inicial com uma função diagnóstica, foram alteradas e adaptadas ao ritmo e ao conteúdo das aulas. Estes registos pretenderam recolher continuamente as informações acerca dos vários desempenhos e aprendizagens. Tendo em conta a lecionação de diversas matérias por aula num curto espaço temporal, o registo das informações sobre os 30 alunos da turma tornava-se numa tarefa particularmente exigente, mesmo já conhecendo os alunos. Assim sendo, procurei que estes apontamentos fossem elaborados não só pelos próprios alunos – autoavaliação – como pelos alunos que não realizavam as aulas ou mesmo através de trabalho de pares – heteroavaliação. De modo a conseguir realizar um bom controlo destes registos, e garantindo que os alunos não os alteravam para benefício próprio, juntamente com o núcleo de estágio, concluímos que deveriam ser criadas prioridades de observação, para cada aula, cada matéria e cada aluno. Estas

normas de observação passaram a estar incluídas nos documentos do planeamento, tendo em conta os grupos de trabalho, os grupos de nível onde cada aluno estava inserido e a rotação efetuada. Para além desta frutuosa estratégia, procurei analisar e completar cada registo elaborado pelos alunos imediatamente após o término da aula, permitindo-me lembrar de todos os aspetos com mais rigor e veracidade. Esta estratégia permitiu-me adquirir informações úteis e precisas acerca das aprendizagens dos alunos, pelo que pretendo utilizar este tipo de registo futuramente, sendo que é o melhor recurso para posteriormente delinear estratégias com objetivo de melhorar capacidades.

No caso particular do DE, a observação e respetiva anotação de aptidões e desempenhos foi realizada unicamente por mim, durante as sessões de treino, pelo reduzido número de alunos e pelas características dos próprios treinos. Neste âmbito, o registo escrito foi essencial para acompanhar os vários alunos, tendo em conta as singularidades de cada um e a evolução que se pretendia que fosse adquirida até aos momentos de competição previstos.

Naturalmente que, apuradas as competências e necessidades, é essencial delinear estratégias e procedimentos, e é nesta fase que o processo se torna complicado, tendo em conta que se pretende que estes sejam promissores e eficazes para alcançar bons resultados. Este processo foi empreendido através de reflexões e discussões, individuais e colaborativas, acerca dos desempenhos dos alunos, descritos nos registos observados nas aulas. Estes *brainstorms* compilavam-se em documentos escritos – as autoscopias – e posteriormente nos balanços dos planos de unidade e de etapa. As conversas e discussões de ideias acerca de estratégias e possibilidades de ação teve sempre como objetivo primordial a resolução de problemas e impasses encontrados durante o decorrer das aulas. Para tal, houve uma procura constante de soluções eficazes, quer através do estudo do conteúdo, como da observação de várias aulas e várias abordagens a um mesmo tema. Todas as ações postas em prática foram deliberadas e ponderadas constantemente com o núcleo de estágio e por vezes, consultadas com outros professores do grupo, mais experientes e ponderados.

Este trabalho colaborativo entre professores de EF transporta-nos para a Área 2 do estágio pedagógico – Inovação e Investigação Pedagógica – que exigia a projeção de um estudo de investigação-ação, integrado no nosso contexto. O projeto do nosso grupo incidiu precisamente no tema da componente da avaliação na EF, relacionando-a com o trabalho colaborativo do grupo da disciplina. De forma breve, apresentarei a investigação decorrida no parágrafo seguinte.

Dando continuidade ao projeto iniciado com o núcleo de estágio do ano letivo transato, sobre diferenças verificadas ao nível da avaliação na EF do agrupamento, propusemo-nos a explorar o tema, abordando a influência do trabalho colaborativo na tarefa da avaliação. Compreendemos que o facto de os professores não manterem um trabalho colaborativo na componente da avaliação, faz com que cada um utilize os seus métodos e siga as suas convicções, não trabalhando para um objetivo comum, a coerência na avaliação dos alunos, no caso particular do agrupamento. Cada professor pode interpretar os níveis de diferente forma, com um olhar diferente e, por isso, é importante que comuniquem entre si e que partilhem aquilo que são as suas ideias, de forma a chegar a um consenso que seja benéfico para todos os envolvidos. No estudo, foram filmadas situações de diversos alunos a matérias distintas (basquetebol, voleibol e ginástica de aparelhos com plinto e minitrampolim), e todos os professores de EF do agrupamento, após breve discussão sobre os critérios de avaliação, foram convidados, em grupos, a atribuir níveis aos variados desempenhos. Os resultados obtidos em relação à atribuição de níveis às performances foram consideravelmente dispersos, quer dentro dos grupos de trabalho como nos resultados gerais.

Naturalmente, podemos calcular que, se existe uma dispersão considerável entre docentes de um agrupamento, esta diferença tomará proporções extremas se considerarmos todo o país. Enquanto futura professora da disciplina de EF, manifesto a preocupação de entrar num meio que pode ser extremamente desigual para os alunos que pretendemos, enquanto comunidade de docentes deste país, que cresçam e aprendam bases seguras e úteis para o seu futuro enquanto cidadãos. Neste sentido, com a troca de opiniões e a análise dos questionários, pôde entender-se que os professores pensam de forma unanime considerando o trabalho colaborativo como fundamental na dimensão da avaliação. Tal como se verificou nos resultados da investigação, os docentes manifestaram que esta cooperação nem sempre se verifica e que a uniformização da avaliação entre professores necessita de ser potenciada, visto existir algum desleixo em relação à aplicação dos níveis de desempenho presentes nos programas nacionais, levando a grandes discrepâncias nas classificações finais. Contudo, considero que a discussão provocada foi extremamente importante e seria benéfico, ao longo de todo o ano, que os professores pudessem partilhar as suas opiniões, os seus pontos de vista e tomar decisões conjuntas de forma a tornar a avaliação dos alunos justa e coerente, independentemente do professor da turma que lhes seja atribuído. A investigação-ação em causa proporcionou-nos a oportunidade de desenvolver e aplicar, em contexto real, as noções apreendidas na unidade curricular de Investigação Educacional. Desta forma, facilitou a aquisição de certas valências úteis

que permitirão agir eficazmente sobre problemas que possam surgir. O processo envolveu todos os passos desde o *brainstorm*, à sua fundamentação com recurso a um quadro teórico válido, à aplicação dos instrumentos, à análise e apresentação de resultados. Assim, houve ainda a oportunidade de trabalhar competências e de assimilar melhor certos conteúdos, aprofundando mais os conhecimentos em relação aos níveis, objetivos e critérios.

Retomando o assunto da avaliação, o principal objetivo assumido pelo grupo era a constante procura e implementação de estratégias, para que os alunos tomassem consciência das suas próprias capacidades e limitações, sabendo constantemente que objetivos deveriam cumprir para progredir, tomando uma posição proactiva no seu próprio desenvolvimento e crescimento pessoal. Sublinhando a afirmação de Dias & Rosado (2003), a avaliação formativa serve também para dar a conhecer todas as dificuldades e sucessos dos alunos, a eles próprios e aos seus encarregados de educação. Suportado também pela investigação realizada, compreendo que uma cooperação e partilha entre os docentes do grupo, para além de benéfica na promoção das aprendizagens dos alunos, exige um aprofundamento de conhecimentos, quer a nível de conteúdos, como das abordagens e dos tipos de exercícios disponíveis. A EF, de modo particular, tal como as restantes disciplinas, exige adaptação e uma evolução constante por parte do professor.

Para o 8º, julgo que teria sido lucrativo criar um conjunto mais simples de documentos de registo para cada área de extensão, que pudessem ser preenchidas facilmente ao longo do ano, tornando-se um arquivo prático e de consulta rápida. No entanto, esta estratégia não foi bem executada, pela descrição demasiado pormenorizada e extensiva, e pela pouca praticabilidade na leitura do documento. Para que resultasse e a sua utilização fosse útil, deveria ter empregado mais preocupações e zelo na elaboração destas grelhas de registo. Nesse caso, este instrumento poderia servir para passar entre professores, contendo informações relevantes acerca do desenvolvimento e das necessidades de cada aluno. Sabe-se que, na ausência de informações da parte dos professores leva a uma maior dificuldade da parte dos alunos para se situarem perante desafios, esforços necessários e métodos que devem ser utilizados (Fernandes, 2005). Este autor esclarece ainda que os alunos precisam de esclarecimentos constantes, feedbacks, informações acerca de comportamentos sociais e todas as orientações imprescindíveis para que se possa ajudar o aluno a melhorar a sua aprendizagem, a manter-se motivado, a entender as suas fraquezas e como as superar e a reconhecer os seus progressos.

A possibilidade de evolução do aluno torna-se mais promissora se o acompanhamento e as intervenções do professor forem significativas (Santos, 2002). Sabemos também que para este progresso ser evidente, os alunos devem ser ativos, constantemente envolvidos e responsabilizados pelo seu próprio processo de aprendizagem (Fernandes, 2008). Portanto, e conciliando o pensamento dos dois autores anteriores, conclui-se facilmente que todo o caminho percorrido deve ser ativo, quer do lado do professor como dos alunos. A procura por uma forma eficaz para a passagem de informações a alunos e professores foi pesquisada continuamente e ao longo do ano foram implementadas várias estratégias, algumas mais eficazes que outras. Desde uma fase introdutória, em todas as aulas foram afixados os grupos de trabalho de cada estação, bem como o nível de aprendizagem de cada um, deste modo todos os alunos saberiam qual a sua posição em cada uma das matérias. Esta estratégia foi essencial na medida em que garantia que cada aluno pudesse assumir um papel ativo na sua própria aprendizagem, ou seja, conhecendo a sua posição, saberia quais objetivos estavam consolidados e quais os conteúdos específicos que deveriam ser mais treinados para alcançar um nível superior. Toda a informação necessária foi disponibilizada aos alunos em todas as aulas, e como complemento para os mais distraídos, procurando fazer um balanço resumido, nas palestras finais de todas as sessões. Para além desta, outras estratégias passavam por responsabilizar a própria turma da sua avaliação, quer através de registos de heteroavaliação por parte dos alunos que não realizavam as aulas, pelo grupo de cada estação ou pelos pares de trabalho, como por registos de autoavaliação em fichas individuais. Em todos estes documentos com grelhas e tabelas, construídos de forma ao seu preenchimento ser rápido e intuitivo, a consequência eram apontamentos úteis acerca de desempenhos e performances, observados pelos próprios alunos, que facilitavam a compreensão das suas dificuldades e fragilidades. No decorrer do 2º período, a análise e divulgação dos resultados tornou-se mais eficaz e a gestão temporal da aula foi sendo melhorada para obter o tempo necessário para balanços finais mais completos. A grande falha, nesta fase, ocorreu ao nível da dimensão dos conhecimentos, que não foi concretizada até ao 3º período após as decisões tomadas em reunião do departamento. Esta fase tardia revelou-se prejudicial, sendo que nem todos os alunos apresentaram os resultados que seriam esperados. A avaliação formativa desta dimensão passou pela correção do trabalho de grupo com todas as anotações e correções descritas no próprio documento entregue pelos alunos. Este momento de avaliação, apesar de importante, foi desprezado por alguns alunos. De forma a colmatar a lacuna perceptível nesta área de intervenção, deveria ter apostado numa formação mais profunda ao nível dos conhecimentos, no decorrer das aulas de EF. Refletindo nesta necessidade, entendo

que a escassez desta abordagem se deveu a uma inexperiência evidente, particularmente ao nível da transmissão de informações, que se revelou numa pior assimilação de conteúdos. Idealmente, deveria ter conseguido desenvolver um espaço claro de partilha, havendo a possibilidade de discussão de informações mais teóricas e uma melhor assimilação de conhecimentos. Futuramente, pretendo desenvolver este ambiente de uma forma eficaz, facilitando a transmissão de conteúdos, aumentando o carácter formativo das aulas, e promovendo a participação ativa dos alunos durante todo o processo. Com o objetivo de lhes transmitir alguns conteúdos, importantes e complementares, cada estação de trabalho continha folhas afixadas com informações e orientações acerca da matéria, com instruções relativas à realização de certas tarefas e movimentos e com as referências aos respetivos níveis de aprendizagem. Complementando este método, procurei demonstrar-me disponível para esclarecer qualquer dúvida ou interesse, quer pela matéria como pela prestação ou pela dúvida acerca do nível do aluno. Partilhar estas informações foi uma estratégia frutífera, na medida em que tornava os alunos mais curiosos acerca do seu desempenho e os levava a questionar sobre o que fazer para conseguir melhorar, e curiosos acerca das próprias matérias, levando-os a investigar e a aumentar os seus conhecimentos. Não obstante, entendo que devo dar mais atenção a esta dimensão, trabalhando-a de forma mais eficaz, para que seja um melhor complemento da área das atividades físicas.

No que concerne à área da aptidão física, todos os resultados alcançados foram dados a conhecer aos alunos imediatamente após a aplicação da bateria do *FITescolas*, bem como a descrição sobre quem se encontrava dentro e fora da zona saudável em cada um dos diferentes testes. Nesta execução, cada par de alunos tinha registado os seus resultados individuais e teria sido conveniente utilizar os registos dos resultados anteriores para melhor comparação de evoluções ou retrocessos. Sendo que este modelo de testes (*FITescolas*) parece ser o mais eficaz na tentativa de classificar esta área da disciplina, a minha intenção foi a de manter os documentos guardados para comparação futura, permitindo a perceção, quer pelos alunos como dos professores, do estado da aptidão física de cada membro da turma. Esta seria ainda a melhor forma de motivar os alunos para uma busca permanente de se superarem a cada ano. Confesso que a aptidão física poderia ser orientada com maior atenção e os alunos poderiam ser acompanhados de uma forma mais próxima e direcionada, já que esta acabou por ser uma área mais descurada ao longo do ano. Neste caso, os alunos seguiriam os registos da sua evolução de uma forma mais consciente e o progresso de cada um seria mais visível.

A avaliação formativa, segundo Allal (1986), é utilizada no reconhecimento de processos que permitem ajustes sucessivos durante o desenvolvimento e a execução de novos currículos ou métodos de ensino. Concordando com a autora, toma-se a consciência da função reguladora desta avaliação, sendo que nos permite assegurar uma articulação entre os sujeitos em avaliação e as características do sistema. Assim, a adaptação do ensino é realizada de forma objetivada consoante as diferenças individuais visíveis na aprendizagem. Noizet e Caverni (1985) afirmam que a avaliação formativa influencia tanto os alunos como os professores, e o seu objetivo é obter uma retroação sobre o aluno – para lhes indicar as etapas transpostas e as dificuldades no seu processo de aprendizagem; e sobre o professor – indicando como deve desenvolver o programa pedagógico e quais as barreiras que pode encontrar. Em suma, podemos concordar que a grande finalidade da avaliação formativa é aperfeiçoar todo o processo da avaliação, regulando o ensino e as aprendizagens, por forma a que possam surgir adaptações por parte dos alunos e também por parte do professor. Assim, considera-se um processo contínuo, realizado regularmente, clara e objetivamente, feita e consultada de forma prática, facilitando a leitura do *feedback* do processo de ensino-aprendizagem – não só do desenvolvimento dos alunos, mas também do desempenho do professor.

A fixação de resultados e critérios, bem como a constante auto e heteroavaliação foi uma estratégia conveniente para o propósito que serviu – informação, esclarecimento, consulta e motivação. Contudo, teria sido oportuno incluir também informações da área dos conhecimentos e da aptidão física, sendo que estas aprendizagens foram relativamente discriminadas no decorrer do ano. Em discussão com o núcleo de estágio, conjeturou-se a possibilidade de manter, nos documentos com os resultados, uma alínea destinada à assinatura do encarregado de educação. Desta forma, garantia-se que lhes chegava a informação acerca do desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos, bem como permitia um maior envolvimento entre todos os envolvidos neste processo. Esta informação poderia ser acompanhada com uma breve descrição qualificativa, já que as únicas noções acerca dos seus educandos à disciplina, provém apenas de uma indicação breve, e apenas quantitativa, no fim de cada período escolar.

Todas as estratégias e meios utilizados para esta transmissão de informações foram complementadas com o uso de *feedback*, bem como com breves partilhas nos momentos de instrução inicial e de balanços finais.

Passando para o domínio do DE, este era um momento consideravelmente mais informal, surgindo através de *feedbacks* atribuídos por mim e pela professora

responsável pelo núcleo de Boccia. Mais perto das competições, os períodos de avaliação prendiam-se com a transmissão de factos úteis e possíveis correções e dicas, de forma verbal. Teria sido interessante compreender se a distribuição de documentos com breves descrições avaliativas, pelo menos no fim de cada período, seria benéfica para a prestação dos alunos-atletas.

Na fase destinada à autoavaliação, no fim de cada período, os alunos puderam analisar formalmente as suas aprendizagens. Este momento foi crucial, porque o realizaram consultando todos os critérios e requisitos para cada nível de aprendizagem, o que os levou a efetuar uma análise correta do seu progresso. Poderia ter facilitado o acesso destas fichas mais cedo, organizadas com todas as matérias e áreas de extensão da EF, para que os alunos pudessem trabalhar especificamente as suas aprendizagens, de modo progressivo e direcionado.

Sendo que a avaliação formativa bem estruturada facilita o envolvimento dos professores e alunos, permitindo uma recolha de informação e um maior desenvolvimento das suas capacidades, então a certificação da avaliação apenas consiste na análise ponderada das evidências, podendo realizar um juízo mais fiel à realidade (Fernandes, 2005). Neste sentido, para a certificação das aprendizagens, o fator mais desafiante foi compreender qual a margem de evolução de cada um, particularmente nas avaliações do 1º período, que exigiam um prognóstico mais pormenorizado. Ao longo do ano letivo, o processo de classificar aprendizagens foi-se tornando mais claro e evidente, visto os critérios serem explícitos e não darem grandes margens para erros e disparidades. Contudo, esta clareza dos critérios não acontece quando se trata da área dos conhecimentos, e o núcleo de estágio acabou por sentir a necessidade de discutir e refletir qual a melhor abordagem para a sua análise. Ficou evidente que existe a necessidade dos professores do grupo de EF analisarem esta dimensão do ensino e compreenderem qual a melhor forma de a lecionar e avaliar, desde estratégias e abordagens eficazes, às metodologias e conteúdos específicos.

Sabendo que tudo o que resulta do processo de ensino-aprendizagem deve ser o desenvolvimento dos alunos e a maior aproximação possível ao sucesso, então todos os meios utilizados devem ser constantemente aperfeiçoados para este fim. O centro do ensino é o aluno, e todos os esforços devem ser aplicados consoante os reforços que cada um necessite. Não obstante, subscrevendo os autores Jacinto et al (2001), o grau do sucesso, bem como o desenvolvimento apresentado pelo aluno à disciplina, representa a qualidade da interpretação das competências de cada um nas variadas

situações. Esta interpretação foi uma dificuldade evidente e permanente, sendo um dos tópicos mais discutidos e manifestados no seio do núcleo de estágio, levando conseqüentemente à sua análise mais aprofundada, tal como abordada anteriormente (capítulo 4.5, pp-55). Sabendo que a avaliação tem um papel preponderante no ensino, percebe-se que quanto mais exata for a recolha de informações, mais adequadas serão as decisões tomadas nas fases seguintes. E esta preocupação foi sentida não só pelo núcleo de estágio, mas por grande parte do grupo de EF. Sendo que cada olhar é diferente, é fundamental que os professores do grupo abordem e interpretem um mesmo conjunto de critérios, garantindo a validade dos resultados (Correia, Massa & Espírito Santo, 2014). Assim sendo, tal como a investigação-ação “Avaliação em Educação Física” realizada pelo grupo de estágio deste ano letivo foi uma continuação do trabalho do grupo anterior, seria oportuno que o seguinte aprofundasse este tema, por outra vertente ou com uma abordagem ou complemento diferente. Independentemente desta, a discussão deste tema entre professores é elementar para aumentar a coerência e a consistência dos processos de avaliação. Creio que a importância da elaboração deste projeto não foi somente a oportunidade de explorar o problema e cumprir uma tarefa, mas esteve também na criação de um momento cooperativo de reflexão e ponderação sobre um tema basilar para o ensino.

Quanto à procura e apresentação de soluções para o problema base, o núcleo de estágio falhou na medida em que não conseguiu expor de forma concisa, medidas práticas e apropriadas. De qualquer forma, pôde chegar-se a conclusões úteis, entre as quais: é necessário compreender a importância dos critérios e conhecê-los aprofundadamente, podendo aplicá-los assim de forma coerente; a apropriação dos objetivos inerentes a cada um dos níveis de especificação das matérias selecionadas é uma mais-valia; e o diálogo, a partilha de estratégias, a discussão de critérios e o trabalho colaborativo entre os professores do grupo são fundamentais. Procurámos transmitir esta informação aos restantes docentes, ainda que tenha sido uma tarefa relativamente infrutífera. No meu entendimento, deve concordar-se com Comédias (2005) que assegura que frequentemente o problema está no docente e não nos critérios. O autor explicita que são os problemas latentes do professor que são complexos e que necessitam de retificação, sendo perceptíveis particularmente na falta de conhecimentos sobre a matéria e sobre os critérios de avaliação, nas falhas da observação e na conseqüente pobre aplicação de todas as orientações. Assim, o processo e o trabalho orientado e observado no grupo de professores de EF, possibilitou, de forma clara, a que compreendêssemos a necessidade imperativa de

investir continuamente na formação com vista a uma melhor recolha e a uma avaliação mais adequada dos alunos.

Capítulo 5 – Comunidade Escolar

Considera-se toda a comunidade escolar como peça indispensável para o bom funcionamento de um estabelecimento de ensino, desde professores, a alunos, funcionários, encarregados de educação e todo o meio sociocultural envolvente. Fazendo parte desta escola durante um ano letivo, foi minha obrigação a de compreender a sua dinâmica de funcionamento e todas as suas componentes, tal como o funcionário de uma empresa deve atuar – quanto melhor conhecemos a máquina onde trabalhamos, melhor a poderemos operar, levando-a à sua melhor eficiência e eficácia. Assim sendo, na EBES, pude relacionar-me com a comunidade de diversas formas, desde o envolvimento na direção de turma ao planeamento e participação de atividades para a comunidade.

A área da direção de turma do estágio pedagógico foi iniciada de forma relutante, bem como assim o foi a aceitação da DT responsável pela minha turma. Sendo as duas inexperientes no âmbito da direção de turma, a experiência de coadjuvação na tomada de responsabilidade da turma foi extremamente enriquecedora, para ambas as partes. Inicialmente adotei uma postura mais retraída, mas rapidamente adquiri a capacidade de me tornar mais autónoma, partilhando tarefas com a docente de uma forma mais informada e ativa. O papel assumido de forma mais evidente nesta área é o do envolvimento na preparação das reuniões e conselhos de turma, bem como a participação ativa nestes encontros. No caso particular do contexto que pude presenciar, foi possível constatar a pouca existência de interação entre professores da turma, sendo que o único contacto entre estes membros é realizado em conselhos de turma. Nos CT, o secretário do DT estava previamente definido, pelo que os assuntos redigidos em ata não foram anotados nem descritos por mim, que apenas servi como auxiliar a possíveis lacunas, esquecimentos e assuntos extraordinários. Houve da minha parte pouco à vontade para participar ativamente, realizando mais tarefas de apoio à diretora de turma, de uma forma mais à retaguarda. A prestação de apoio na resolução de casos particulares de alunos problemáticos na turma (fator este que contribui para a aproximação dos professores da turma) foi um fator relevante no relacionamento dos professores, sendo que todos cooperavam ativamente no sentido da sua resolução.

O atendimento aos encarregados de educação (EE) foi regular durante os três períodos letivos, sendo positivo ter absorvido e analisado diferentes tipos de pais e as suas características, considere importante reunir as noções básicas de como o fazer posteriormente a nível profissional. É necessário reunir as informações mais pertinentes sobre cada aluno para transmitir aos seus EE de forma cordial, mantendo sempre o respetivo registo, com as suas identificações. Compreendo também que os comportamentos dos alunos estão diretamente ligados às condutas dos seus pais, pelo que é útil conhecer todos eles.

De uma forma mais abrangente, parte-se para o conhecimento do funcionamento e da interligação das várias turmas que compõem os ciclos de ensino. E aqui entende-se de uma melhor forma, a utilidade do projeto educativo e da sua função, sendo que torna a escola numa fábrica coesa onde todas as máquinas e funcionários trabalham com vista um único produto final, o sucesso dos alunos e a sua formação integral, quer a nível académico e profissional, como pessoal e comunitário. As práticas instituídas visam a valorização dos conhecimentos e há inúmeras iniciativas e atividades direcionadas para uma melhoria nos desempenhos, opções de atividades extracurriculares em várias áreas, oportunidades complementares, bem como campanhas de solidariedade e ações formativas. O núcleo de estágio procurou conhecer ou estar presente no máximo de atividades possível, particularmente nas de cariz desportivo e solidário, enquanto colaboradores e participantes e nas restantes como meros observadores. Nas atividades extracurriculares favorecidas pela escola, os três estagiários assumiram sempre uma postura participativa e uma proximidade elevada, desde a sua organização e planeamento à sua realização e finalização. Partindo do envolvimento e coadjuvação no núcleo de desporto escolar e nas respetivas competições, cumprimos funções no Corta-Mato escolar, no torneio de futebol, na Taça Eugénio e noutras pequenas competições. Derivado das funções do estágio, criámos o evento “Quarto Crescente”, dinamizado no dia do agrupamento e reformado na semana de véspera devido a imprevistos meteorológicos. Para tal, foram criados 10 jogos e um *peddy paper* para cerca de 150 alunos do 4ºano. O trabalho empenhado neste projeto foi elevado e as avaliações ao evento foram positivas.

Procurámos permanecer sempre de forma profissional e manter relações cordiais com todos os professores, sendo que as relações mais próximas foram mantidas aqueles com quem trabalhámos mais diretamente. Com os funcionários mantivemos facilmente uma relação colaborativa e bastante positiva, dado terem-nos recebido de uma forma calorosa que nos deixou sempre confortáveis. No caso da relação com os alunos, das

nossas turmas e com os restantes, foi mantida uma conduta profissional, e ao mesmo tempo próxima, sem permitir a ultrapassagem de certas linhas. Procurámos estar sempre disponíveis para os ajudar, apoiar, motivar e esclarecer, pelo que a confiança mútua foi aumentando gradualmente. É de referir que também a relação com a direção escolar e a secretaria foi positiva e que todos os assuntos foram tratados de uma forma cooperativa e cortês.

Assumo assim que considero ter adotado uma postura ético-profissional apropriada e satisfatória, prevalecendo um sentimento de missão cumprida, ainda que seja sempre possível aprimorar.

O “Depois”: Conclusões

Com um total de dez meses; uma reunião de diretores de turma; três conselhos de turma; duas reuniões com encarregados de educação; cinco reuniões de subdepartamento; vinte e nove reuniões de núcleo; uma visita de estudo; sessenta e quatro sessões de DE; três torneios de Boccia; oitenta e nove aulas de EF; um projeto de investigação; uma manhã com atividades para a comunidade e incontáveis horas de trabalho em grupo e individualmente; o estágio pedagógico foi finalizado. Esta experiência intensamente rica e exigente permitiu-me crescer enquanto pessoa, enquanto profissional, enquanto futura educadora e enquanto ser social.

Penso que existiu uma evolução muito natural desde o início deste percurso. De forma global e pessoal, considero que há e haverá sempre competências que devem ser trabalhadas, particularmente as de planeamento e esquematização de documentos – práticos e de fácil consulta. A incapacidade de realizar corretamente certas tarefas causava uma frustração irracional que não devia permitir comprometer do meu trabalho, mas sim a elevar da minha capacidade de trabalhar, com resiliência e persistência. Constatado ainda a minha incapacidade de verbalizar os meus pensamentos com a linguagem certa para ser entendida e a importância que os períodos de reflexão assumiram para que me inteirasse de todos pontos críticos no processo. Quanto a facilidades, menciono a minha capacidade de trabalho cooperativo, na partilha de ideias de forma harmoniosa, com clareza e cordialidade e na flexibilidade na adaptação às mais diversas circunstâncias.

Senti-me cada vez mais parte integrante da escola, envolvendo-me nos seus projetos e atividades, e ligando-me com a sua comunidade. Criei uma boa dinâmica com os meus alunos e sinto que houve evolução nos seus desempenhos. Considero que o contacto com o DT foi crucial para o meu entendimento das suas funções, mas lamento não ter conseguido impor a minha presença da melhor forma, tanto pela minha personalidade como pelo modo de trabalho da DT, que foi impecável durante todo o ano. No desporto escolar, consegui dominar a modalidade e lidar com cada um dos participantes da melhor forma. Esta experiência tornou-se mais intensa com a minha autonomia nos treinos e a participação nos torneios ao longo do ano.

A revisão deste relatório leva-me à conclusão de que não me consigo refletir integralmente nas palavras que escrevi. Enquanto alunos de um curso universitário, acabamos por ser formatados consoante os professores que temos, todos os artigos, trabalhos e estudos. Não tenho paixão pela escrita, mas sim pela leitura. As palavras

empreendidas e as frases aqui construídas acabam por ser o reflexo deste percurso académico e não o reflexo do meu percurso individual nem do meu trabalho profissional ou da forma como o encaro. Mas então, voltando às questões colocadas na introdução: “O que faz um bom estágio? Qual a sua utilidade? Quais as diferenças verificadas no estagiário, antes e depois desta intervenção?”. Este período serviu para compreender, ao contrário do que todos os estudantes tendem a pensar, que as bases teóricas da formação inicial são fundamentais e nos permitem absorver melhor os conhecimentos que adquirimos posteriormente e serviu para entender que a formação deve ser sempre um processo contínuo, de forma a permitir uma postura ativa em todas as funções dum professor. Estar num contexto real “à experiência” leva à compreensão de quais são efetivamente estas várias funções de um professor e como devem ser cumpridas de forma harmoniosa, ao mesmo tempo em que nos dá o espaço para explorar estratégias, para errar e para me orientar e organizar.

Assim, não sou, de todo, uma professora de excelência. Mas mais uma vez, não defendo que existam muitos professores de excelência, entendo que há sempre componentes pessoais a trabalhar e competências a adquirir, seja em que área for. Considero que um professor deste calibre terá os seus alunos num equilíbrio harmonioso entre clima e classificações, mantendo uma boa relação com eles enquanto transmite todos os conhecimentos e aprendizagens necessárias, potenciando jovens saudáveis, que sejam úteis e que se desenvolvam para a sociedade. No meu caso, pretendo continuar a trabalhar para me educar no caminho da excelência, que apesar de sinuoso e mesmo sem um fim definido, é o que se pede a todos os professores.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade de Educação*, v. 22, n.º 2, (pp. 09-44).

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planejar: análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de educação física em estágio curricular supervisionado*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Porto: Livros Horizonte

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, (pp. 135-150).

Carvalho, L. M. (1996). O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite. *Boletim SPEF*, 10/11. (pp. 11-37).

Costa, J. P. (2015). *O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/11566>

Courtois, G. (1989). *A Arte de Ser Chefe*. Lisboa: Editora Rei dos Livros.

Dias, I., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 72-104). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), (pp. 57-72).

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto editores.

Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional*. Lisboa: Texto editores.

Ferreira, V. (2014). Formação Pedagógica de profissionais de desporto em situações de ensino simulado. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), (pp. 10-18).

Godinho, M. (1998). Aprender a aprender para saber ensinar. In Educação Física: Contexto e Inovação. Marques, A., Prista, A., Faria Junior, A., (Eds). *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa 24-28 de Março de 1997 – Maputo - Moçambique*. FCDEF. da Universidade do Porto, Porto.

Ildfonso, T. (2013). *A análise do ensino de professores estagiários de Educação Física: a forma e o conteúdo das autoscopias das aulas* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Lisboa.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor em sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Marques, R. (2002). As funções do Diretor de Turma. In *diretor de turma e a relação educativa* (pp. 13-27). Lisboa: Editorial Presença.

Marques, A., Holzweg, M., Scheur, C., Repond, R.M, Correia, C., Santo, R.E. & Onofre, M. (2014). Extracurricular sports in European Schools: a descriptive study. *International Sport Studies*. 36(1). (pp. 63-72).

Massoni, E. (2011). *Positive Effects on Extra Curricular Activities for students*. *Essai*, 9(1), (pp. 84-87).

M. L. Northway & L.WELD. *Testes sociométricos – um guia para professores*. Setembro. (1999). Livros Horizonte. Lisboa.

Noizet, G. & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, M. Carvalho, M. Onofre, J. Dinis, & C. Pestana (Eds.). *Formação de Professores em Educação Física*. Concepções, investigação, prática (pp. 73-115). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Onofre, M. (2000). Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física (Dissertação de Doutoramento não Publicada). Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade Técnica de Lisboa.

Ribeiro, J. (2005). As percepções de estagiários e de orientadores sobre as técnicas de supervisão pedagógica num processo de estágio pedagógico: sua utilização e importância relativa. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FMH. Universidade Técnica de Lisboa.

Ribeiro, C. (2010). Pedagogia para a Autonomia e Supervisão: a observação de aulas como estratégia de (re)definição dos papéis pedagógicos na educação em línguas. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Minho: Universidade do Minho.

Rosado, A. (2003). *Conceitos Básicos sobre planificação didática*. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do Desporto*. Estudos 7 (pp. 25-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (2009). *Planeamento da Educação Física: Modelos de leccionação*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Poh-Sun Seow & Gary Pan (2014) A Literature Review of the Impact of Extracurricular Activities Participation on Students' Academic Performance, *Journal of Education for Business*, 89:7, 361-366, DOI: 10.1080/08832323.2014.912195.

Powell, B. (1984). *Footsteps of the Founder*. Itália: Editrice Ancora Milano.

Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim SPEF*, 12 Inverno/Primavera. (pp. 9-29).

Santos, L., (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? Lisboa: Universidade de Lisboa. In P. Abrantes, & F. Araujo (Org.). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.78-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Sarmiento, P. (1997). *A Demonstração Como Processo de Auto-Observação. Em Pedagogia do Desporto, Estudos 1-2-3*. Lisboa: Edições FMH. (pp. 25-33).

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (2005). The effective Physical Educator: then and now avec les hommages de l'auteur à Maurice. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, M. G. Valeiro (Eds.). *The art and science of teaching in Physical Education and Sport* (pp. 79-104). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. Colección Educación Física (2ª ed). Barcelona: INDE. (pp. 60-257).

Sousa, J. (1992). Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física. *Horizonte*, 8 (46), I-VIII.

Teixeira, M. (2007). Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FMH. Universidade Técnica de Lisboa.

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.

Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos de Currículo e Ensino* (3ª Ed.). Porto Alegre: Editora Globo (pp. 2-39).

Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física* (1ª ed). Barcelona: INDE Publicaciones.

Wünsch, L. (2008). "O que fiz bem, o que fiz mal": *Desenvolvimento de competências reflexivas na formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da

Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República, 1ª série—Nº 129—6 de julho de 2018.
Decreto de lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.o 201/2001, Série I-A.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, Diário da República, nº. 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02. Ministério da Educação e Ciência.

Lei nº 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República.

Documentos Consultados

Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (s.d.). Projeto Educativo 2015/2018. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (s.d.). Regulamento Interno 2014/2018. Documento não publicado.

Atividade Física – Folha informativa Nº 385 – Fevereiro de 2014. Organização Mundial da Saúde.

Coordenação do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (s.d.). Guia de Estágio Pedagógico. Faculdade de Motricidade Humana. Documento não publicado.

Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos (2013). Protocolo de avaliação inicial 2o e 3o ciclos. Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (2012). Educação Física 3o ciclo. Plano Plurianual 2012/2013 a 2015/12016 Documento não publicado.

Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos (nd). Projeto curricular de Educação física. Documento não publicado.

Organização Mundial de Saúde. Atividade Física – Folha informativa Nº 385. (Fevereiro, 2014).

Programa Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico, 3º ciclo. (Novembro 2001).

Parlamento Europeu. Relatório sobre a melhoria da qualidade da formação de professores (2008/2068(INI)). Comissão da Cultura e da Educação. Documento de sessão.

Anexos

Em formato digital – CD

Anexo 1 – Critérios de Avaliação da EF

Anexo 2 – Conteúdos Programáticos

Anexo 3 – Protocolo de Avaliação Inicial

Anexo 4 – Organização das Matérias

Anexo 5 – Teste Sociométrico