



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora

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

Orientadora: Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Júri:

Presidente

Professor Doutor Carlos Alberto Serrão Januário

Vogais

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos

João Miguel Pereira Gomes

2015



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora, 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 Secundária Fernando Namora, sob a supervisão de Mestre Fernanda
Santinha e de Mestre Hamilton Santos, no ano letivo de 2014/2015.

João Miguel Pereira Gomes

2015

Agradecimentos

À Escola Secundária Fernando Namora, nomeadamente órgãos de gestão e funcionários, pela simpatia e acolhimento.

Ao Mestre Hamilton Santos, pela orientação, cooperação, companheirismo e paciência ao longo de todo o ano de estágio.

À Mestre Fernanda Santinha, pelo seu apoio e pela experiência e sabedoria transmitidas nos momentos de debate e reflexão.

Aos Professores Doutores Adilson Marques, António Rodrigues e João Martins pela disponibilidade e apoio no processo de investigação.

À Diretora de Turma, a Professora Helena Castro e a todos os Professores do Grupo de Educação Física pela simpatia e apoio e por todo o profissionalismo que os caracteriza.

Aos meus colegas de estágio, Ana e Bernardo, pela amizade, companheirismo, paciência e boa disposição nas longas noites de trabalho.

Aos meus Alunos, pelo seu contributo na minha aprendizagem e no meu crescimento.

A toda a minha família e em especial aos meus pais e irmão por todo o apoio, incentivo e confiança que me proporcionam diariamente e sem os quais nada disto seria possível.

Resumo

O presente relatório finaliza o estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, realizado na Escola Secundária Fernando Namora, na Brandoa, concelho da Amadora. A caracterização do contexto de atuação, essencial a qualquer profissão, introduz a reflexão crítica do processo de formação que decorreu nas quatro áreas de atuação do estágio: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, investigação e inovação pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade. No estágio em causa foi realizado o acompanhamento de uma turma do 7º Ano, a propósito da qual foram desenvolvidos trabalhos de planeamento, condução de ensino, avaliação das aprendizagens, e ainda um acompanhamento da direção de turma. Foi desenvolvido também um trabalho de investigação sobre a influência do envolvimento parental no sucesso académico dos alunos. O professor de educação física atua também num contexto de participação na escola, intervindo ao nível das atividades desportivas desenvolvidas no seio da mesma. Esta desenvolveu-se ao através do acompanhamento do Desporto Escolar, e de uma intervenção na forma de uma ação de formação destinada ao Professores de Educação Física da escola e com vista à melhoria do desempenho docente. Conclui-se que o contato com a realidade escolar é essencial na formação de professores de educação física de qualidade.

Palavras-Chave: Educação Física, Processo Ensino-Aprendizagem, Estágio Pedagógico, Formação de Professores, Análise Reflexiva

Abstract

This report ends the teaching practice carried out under the degree in Master in Teaching Physical Education in the Elementary and Secondary Education of the Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, held in Escola Secundária Fernando Namora, in Brandoa, Amadora. The characterization of the context, essential to any profession, introduces the critical reflection of the training process that took place in the four stage of practice areas: organization and management of teaching and learning, research and pedagogical innovation, participation in school and relationship with the community. The teaching practice in question has been made with a group of students from the Seventh grade, developing planning work, teaching, assessment of learning, and also a monitoring of tutoring functions. It was also developed a research project on the influence of parental involvement in students' academic success. The physical education teacher also acts in the context of school participation, intervening in the sports activities within it. This was developed in terms of School Sports monitoring, and through an intervention intended to the physical education teachers in this school, which main goal was improving teaching performance. It was concluded that the contact with school reality is essential in the formation of quality physical education teachers.

Keywords: Physical Education, Teaching-Learning Process, Physical Education Teacher Education, Reflective Analysis

Índice

1. Introdução.....	1
2. Caracterização e análise do contexto	2
Macrocontexto.....	2
Mesocontexto.....	4
Organização	5
Grupo de Educação Física.....	6
Microcontexto.....	9
Turma	9
3. Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem	12
Organização do Ensino da Educação Física	12
Processo ensino-aprendizagem.....	13
Avaliação	13
Planeamento	20
Condução do ensino.....	25
Reflexão: importância e relação com avaliação, planeamento e condução.....	31
4. Participação na Escola.....	38
Desporto Escolar.....	39
O trabalho desenvolvido.....	40
Dificuldades/estratégias para superar as dificuldades	43
Reflexão	44
Intervenção na Escola - Ação de Formação para Professores.....	45
5. Relação com a comunidade.....	50
Acompanhamento da direção de turma	51
6. Investigação e inovação pedagógica	54
Reflexão	58
7. Reflexão Final.....	60
8. Referências bibliográficas	65

Índice de Figuras

Figura 1 - Hierarquia dos órgãos de gestão e administração	6
--	---

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Ponderação atribuída a cada área de avaliação	16
--	----

Índice de Anexos (formato digital)

Anexo 1 - Plano Curricular de Educação Física

Anexo 2 - Ficha Avaliação Formativa

Anexo 3 – Plano 1ª Etapa – Avaliação Inicial

Anexo 4 – Plano Anual de Turma

Anexo 5 – Autoscopia 4ª aula

Anexo 6 – Autoscopia 5ª aula

Anexo 7 – Plano 12ª Unidade de Ensino – 4ª Etapa

Anexo 8 – Autoscopia 54ª e 55ª aula

Anexo 9 – Plano 3ª Etapa

Anexo 10 - Plano 9ª Unidade de Ensino - 3ª Etapa

Anexo 11 – Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar

Anexo 12 – Ficha estatística Desporto Escolar

Anexo 13 – Projeto Estação de Condição Física

Anexo 14 – Artigo investigação área 2

1. Introdução

Com este trabalho propomo-nos apresentar de forma crítica o percurso de estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora ao longo do ano letivo de 2014/2015. Será realizada uma apreciação crítica com base nas experiências e nas vivências de todas as áreas de estágio. No primeiro capítulo apresentaremos um enquadramento quanto ao referido processo de estágio; no segundo abordaremos as questões relativas à organização e gestão do ensino; no terceiro apresentaremos uma perspetiva crítica sobre a participação na escola; no quarto capítulo as questões de relação com a comunidade e no quinto capítulo focar-nos-emos nas experiências relativas ao processo de investigação e inovação ao nível escolar. Em conclusão procederemos a uma reflexão integrada de todo o processo de estágio, procurando apresentar as principais implicações do mesmo ao nível da formação do estagiário enquanto futuro professor. Esta estrutura foi elaborada tendo por base as quatro áreas de intervenção de estágio definidas no Guia de Estágio 2014-2015 (Organização e Gestão do Ensino, Investigação e Inovação, Participação na Escola e Relação com a Comunidade) e organizada de acordo com uma sequência lógica de apresentação da informação, que pretende passar de uma fase de apresentação e contextualização para aquelas que poderão ser as potencialidades promovidas por toda aprendizagem realizada ao longo do ano de estágio.

2. Caracterização e análise do contexto

De modo a compreender e analisar o processo de estágio com maior detalhe é necessário em primeiro lugar que seja compreendido o contexto em que o mesmo se insere e que influencia diretamente todas as ações, processos e dinâmicas a que quer o professor, quer os diferentes atores escolares estão sujeitos.

Os professores de Educação Física têm que lidar quotidianamente com situações-problema dinâmicas e desafios que além de explicar a característica multifacetada da área, também lhes exige domínio de uma ampla gama de conhecimentos (Marcon, 2013).

De acordo com Shulman (1987), estes conhecimentos podem ser categorizados naquilo a que o autor se refere como um conjunto de conhecimentos base (formas gerais de ensino que resultam numa determinada performance dos alunos), e que são essenciais à boa atuação enquanto professor. De acordo com esse autor, entende-se por conhecimentos base o conhecimento da matéria, dos processos pedagógicos (estratégias de ensino e formas de organização), do programa e do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, dos alunos, do contexto e dos objetivos educativos. Estes são conhecimentos essenciais a ser adquiridos ao longo da formação de futuros professores e que deverão ser complementados na *práxis* profissional, com um conhecimento específico do contexto (escola) onde o professor desenvolve a sua ação.

Focando-nos especificamente no conhecimento do contexto, poderemos subdividi-lo consoante o tipo de influência que desempenha na ação do professor. Numa ordem decrescente de níveis de abrangência, num nível macro encontra-se a comunidade, ou contexto sociocultural, num nível meso a instituição, no caso, a escola e num nível micro o contexto de sala de aula, relacionado de uma forma mais direta com o ensino.

Macrocontexto

De acordo com Marcon, Graça e Nascimento (2013), o conhecimento do macrocontexto refere-se às condições e níveis educacionais, culturais, sociais, económicos, de qualidade de vida e de acesso à saúde, ao desporto, à cultura e ao lazer da comunidade onde está inserida a escola.

Considerar-se-á o macro contexto como o meio envolvente à escola, referenciando-nos pelos limites geográficos do Município onde a escola Secundaria Fernando Namora se situa. Esta escola localiza-se na freguesia da Encosta do Sol, Município da Amadora, que, segundo os dados dos Censos (2011), é o município nacional com maior densidade populacional (7.292,38 habitantes por quilómetro quadrado), e caracteriza-se por uma

população elevadamente heterogénea e por um estatuto socioeconómico, considerando o grau de escolaridade e as áreas profissionais predominantes, médio-baixo.

Nesta área territorial existem várias estruturas diretamente influenciadoras da população e que poderão ser genericamente subdivididas pelo tipo de oferta que disponibilizam em: oferta a nível educativo, cultural ou desportivo.

A nível educativo é variada a oferta, sendo que na freguesia da Encosta do Sol esta corresponde ao conjunto das unidades orgânicas que integram o Agrupamento de Escolas Amadora 3, criado em 30 de abril de 2013 e onde se incluem as Escolas Jardim de Infância nº 2 da Brandoa, Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral, Escola Básica 1/JI da Brandoa, Escola Básica 2, 3 Sophia de Mello Breyner Andresen e Escola Secundária Fernando Namora. É característica desta oferta educativa a proximidade entre as escolas (Projeto Educativo de Agrupamento, 2015). Esta proximidade é, em primeiro lugar, uma proximidade física que, no entanto, que se pretende que o seja também em termos conceptuais, tendo para tal sido criado no presente ano um Projeto Educativo de Agrupamento que pretende funcionar como “um processo de interiorização de valores comuns, de construção de uma cultura e identidade próprias e de mobilização dos vários membros à volta de uma visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir” (Costa J. 2003, como referido em Projeto Educativo de Agrupamento, 2015, p. 2)

O Agrupamento garante uma oferta educativa variada, em primeiro lugar assegurando uma cobertura das necessidades da comunidade, desde a educação pré-escolar ao 12º ano de escolaridade. Em segundo lugar, diversificando segundo critérios anualmente definidos quais os caminhos de estudo, de acordo com as expectativas dos alunos e do meio envolvente. Assim, no 2º e 3º ciclos, a par do ensino regular, ministram-se também cursos vocacionais. No ensino secundário, embora a maior parte da oferta se centre nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, são também lecionados cursos profissionais na área dos serviços, que, de acordo com o Projeto Educativo de Agrupamento (2015) pretendem dar resposta às necessidades do tecido empresarial e das instituições da zona.

Merece desde logo especial destaque e pela positiva esta vontade e disponibilidade do agrupamento de escolas de possuir variabilidade e adequabilidade das suas ofertas educativas pois, enquanto escola pública, deve desempenhar um papel fundamental no esbater e na ultrapassagem das dificuldades das crianças e jovens advindas de diferentes envolvimentos socioeconómicos e familiares, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada cidadão.

Quanto à oferta cultural, esta é bastante vasta mas, seguramente, uma das instituições que tem maiores possibilidades de influência direta sobre a população escolar abrangida pelo agrupamento é a Biblioteca Luís de Camões, pela sua proximidade com o mesmo.

Por sua vez, a nível desportivo, existe uma boa variedade quer no que se refere a infraestruturas, quer quanto a instituições. A nível de infraestruturas pode observar-se uma clara valorização da importância da prática de atividade física desportiva através das inúmeras estruturas colocadas nos espaços públicos da freguesia para utilização voluntária dos seus habitantes. Estas variam, por exemplo, entre ciclovias e estações com aparelhos de trabalho de condição física. Por outro lado, no que refere a estruturas para a prática desportiva codificada, podem encontrar-se, por exemplo, os polidesportivos Manuel Guerra e 1º de Maio. Quanto a instituições dedicadas ao incentivo e orientação da população na prática desportiva destacam-se a associação AMAVITA Foot e o Clube Carnide, clube com sede na freguesia que lhe dá o nome mas que é, no entanto, clube parceiro do Agrupamento de Escolas Amadora 3.

A definição de parcerias com os clubes e associações desportivas da proximidade é, claramente, uma potencialidade a explorar por parte da escola. A parceria com o Clube Carnide funciona numa lógica de mútuo benefício, onde os alunos deste Agrupamento de Escolas estão isentos do pagamento das taxas de participação nas atividades competitivas, fornecendo a escola a contrapartida de cedência das suas instalações para prática. Esta é uma parceria que tem vindo a revelar ótimos impactos na escola, por exemplo, ao nível do Desporto e que poderá e deverá ser incentivada com outras instituições para benefício de toda a comunidade escolar e não escolar.

Mesocontexto

O conhecimento do mesocontexto envolve não apenas as conceções que os professores têm e que a escola apresenta no seu projeto pedagógico, mas, fundamentalmente, a incidência de todas essas conceções no planeamento, na implementação e na gestão de suas práticas pedagógicas e, principalmente, na aprendizagem e na formação dos alunos (Marcon et al., 2013).

Para realizar esta análise do contexto a nível meso é necessário compreender a escola, não só enquanto estrutura física, analisando os recursos disponíveis, como também aprofundar as suas dinâmicas e relações internas.

A escola Secundária Fernando Namora é a escola sede do Agrupamento, tendo sido criada em 1978 como Escola Secundaria da Brandoa. A atual designação tem sobretudo a ver

com a pessoa multicultural que foi Fernando Namora (1919-1989). Este médico foi também autor de diversas poesias, novelas e romances, constituindo-se potencialmente como uma fonte de inspiração para todos os alunos da escola, sendo que a mesma se revê no “espírito humanista, de investigação e culto da ciência e das artes, no pioneirismo e na perseverança” (Projeto Educativo de Agrupamento, 2015, p.3) deste seu mentor.

Em conformidade com os dados disponíveis em Correia e Garcia (2014), a escola Secundária Fernando Namora encontra-se no lugar quatrocentos e oitenta do *ranking* (último terço). De acordo com este mesmo estudo, a escola apresenta uma taxa de conclusão de apenas 45%.

Certamente que tendo em consideração este cenário, expressam-se no Projeto Educativo de Agrupamento (2015) como prioridades de intervenção as seguintes dimensões: Rendimento Académico; Cultura cívica, de intervenção e responsabilização e Prática Pedagógico-Didática.

Do ponto de vista da sua estrutura física, a escola é constituída por seis pavilhões identificados por letras de A a F e com dois pisos cada, um refeitório, um polidesportivo exterior e por um pavilhão desportivo. No pavilhão A funciona a direção da escola, a secretaria, o serviço de ação social escolar (ASE), a sala dos professores, a sala de diretores de turma, o centro de recursos (biblioteca), o serviço de orientação escolar, a sala de atendimento aos Encarregados de Educação, o serviço de apoios educativos, a reprografia e a central de comunicações telefónicas. Nos pavilhões B a F, encontram-se todas as salas de aula e laboratórios que dispõem de retroprojektor, vídeo-projetor, quadro interativo e computador com ligação à Internet.

Saliente-se que está plenamente integrada a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na escola, por exemplo, através da utilização de quadros interativos, presentes nas salas de aula, o que poderá, constituir um recurso potenciador das aprendizagens dos alunos.

Organização

Tal como consta no nº1 do artigo 8º do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho:

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial,

administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (p.3351).

A autonomia da escola passa, assim, pela capacidade desta criar uma identidade própria em função da comunidade educativa e do meio envolvente. A construção da autonomia de cada escola está a cargo dos órgãos de administração e gestão escolar, que segundo o mesmo Decreto-Lei são os seguintes:

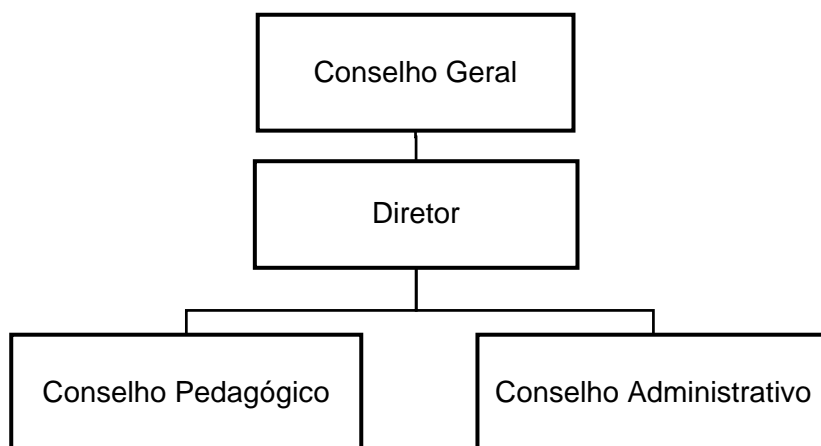


Figura 1 - Hierarquia dos órgãos de gestão e administração

Na sequência desta estrutura surgem outras que são diretamente influenciadas pelas determinações dos órgãos que acima dos mesmos se posicionam. Todas estas influências resultam em dinâmicas que ocorrem entre todos os intervenientes e a diferentes níveis, sendo influenciadas por uma estrutura de organização definida legalmente e pelas características dos seus atores. Procurando-se, de acordo com a missão do Agrupamento de Escolas Amadora 3, expressa no Projeto Educativo de Agrupamento (2015), que todos estes intervenientes estejam “juntos num percurso de rigor, criatividade e exigência para um futuro de sucesso” (p. 4).

Embora seja de grande importância a análise das dinâmicas da escola, no presente relatório iremos focar-nos com maior detalhe apenas nas dinâmicas internas do Grupo de Educação Física (GEF), no qual me integrei durante o estágio.

Grupo de Educação Física

O GEF está integrado no Departamento Curricular de Expressões que é a estrutura representativa das áreas disciplinares relativas aos grupos de recrutamento de Artes Visuais (Grupo 600), Educação Física (Grupo 620), Educação Tecnológica (Grupo 530) e Ensino Especial (Grupo 910). O GEF é composto por 9 professores efetivos e 3 professores estagiários. A coordenação do grupo está a cargo de uma das subcoordenadoras do

departamento de Expressões, sendo que, esta professora é nomeada pela Diretora da Escola. Estão a cargo de outros membros do grupo funções de Direção de Turma, de coordenação do Desporto Escolar, de direção de instalações, de integração da Equipa de Auto Avaliação, no apoio ao Gabinete do Aluno e ainda a coordenação do Curso Profissional de Apoio à Gestão Desportiva.

O desempenho de funções variadas pelos diferentes professores do grupo é um indicador positivo quanto à sua importância no meio escolar. Efetivamente, tal como referem Brás e Monteiro (1998), a procura de funções de participação nos órgãos de gestão e a conquista de posições de liderança em departamentos ou conselhos de diretores turma devem constituir-se como um dos objetivos a perseguir para a afirmação do Grupo no seio da instituição escolar.

A valorização da importância da posição do GEF no seio de cada escola é ainda reforçada, no sentido que é referido no Programa Nacional de Educação Física, pelo trabalho coletivo que o próprio grupo produzir, expresso nos compromissos que estabelecer no seio do próprio grupo, na escola e na comunidade, daí resultando seguramente a base do sucesso na aplicação destes programas.

Brás & Monteiro (1998) reforçam esta ideia quando afirmam caber ao trabalho do grupo de Educação Física uma importância essencial na construção das dinâmicas, das ações e da estratégia que garantam o compromisso que enquadre e oriente para os mesmos objetivos as diferentes sinergias, ações e decisões de cada professor potencializando-as. Os mesmos autores reforçam esta ideia apontado o trabalho de equipa como a “metodologia necessária à construção de objetivos comuns ao conjunto de professores que constituem o GEF” (p.7). Sendo que esta metodologia pressupõe uma ação participada que implica, por parte de todos, interação, compromisso e solidariedade.

Para que não exista um trabalho individual, em que o GEF não é mais do que a junção de cada elemento constituinte, e para que haja uma harmonia coletiva de trabalho dentro do GEF, Santos (2013) alerta-nos para a necessidade de que o individualismo e a criatividade de cada professor não seja abafada.

Embora o panorama atual das escolas não potencie a permanência dos mesmos elementos durante muito tempo, o GEF é alimentado por um passado de valores, atitudes e decisões (Santos, 2013). Estes correspondem a uma cultura de ensino própria que não deverá passar despercebida aos novos elementos.

Com o objetivo de criar uma organização dinâmica e com capacidade de funcionamento e ainda pela necessidade de se transmitir esta cultura aos novos elementos, é necessária a criação de linhas orientadora, com premissas capazes de enquadrar e orientar o trabalho dos professores do GEF.

No grupo onde se inseriu o presente estágio, este apoio documental é uma realidade, sendo o trabalho de todos os professores orientado por documentos como o Plano Curricular de Educação Física (Anexo 1), aceite e aplicado em conformidade por todos os professores do grupo. No entanto, ressalva-se a questão do ambiente de grupo e, sobretudo a capacidade de diálogo e de ação interpares, que se constituem em minha opinião como elementos menos fortes deste Grupo, merecendo ser alvo de maior análise por parte dos elementos com vista à procura de uma melhoria coletiva.

É no misto entre a transmissão formal e informal da cultura específica de cada escola com o reconhecimento e respeito pela individualidade e criatividade de cada docente e em particular de cada novo docente que se formam as condições de germinação ideais que poderão levar a um constante aperfeiçoamento e adequação evolutiva da intervenção específica de cada GEF na sua escola, ela também em permanente mutação tal como a sociedade em que se insere.

Nesta escola, o GEF tem a particularidade de ter como parte integrante o Núcleo de Estágio de Educação Física. O núcleo do presente ano, e no qual me integrei, foi composto por três professores estagiários, pelo professor orientador da Escola e pela professora orientadora da Faculdade. No que respeita às relações entre os professores estagiários, e tendo em conta o facto de serem todos provenientes da mesma faculdade e da mesma turma, promoveu-se uma excelente dinâmica de grupo conseguida em todas as atividades de estágio através da partilha de dados e informações que culminaram em debates e discussões vantajosas à formação. Relativamente à supervisão da atividade de estágio, esta foi realizada por dois orientadores. Do orientador da escola, importa destacar a sua disponibilidade e experiência enquanto professor e orientador, sendo, por isso, uma mais-valia na partilha de conhecimento e na orientação das atividades de estágio. É de salientar, também, o espírito de equipa que desde o primeiro momento foi transmitido, bem como o apoio e suporte, onde se destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo em matérias nas quais apresentávamos algumas lacunas (e.g. Patinagem e Dança). É de referir, igualmente, o papel da orientadora de faculdade, que, apesar de não poder estar tão presente fisicamente como o orientador de escola, acompanhou sempre o trabalho desenvolvido, estando disponível para auxiliar, partilhar conhecimento e sugestões, assim

como esclarecer todas e quaisquer dúvidas relativamente ao processo de estágio. Finalmente, é importante destacar as atividades de reflexão promovidas ao longo do estágio como são exemplos o visionamento e posterior discussão de situações de ensino ou a discussão desses momentos em conferência pós-aula.

Microcontexto

No caso particular da Educação Física, inserem-se no conhecimento do microcontexto dos futuros professores as experiências e as concepções que os alunos têm relativamente a diferentes temas como, por exemplo, as atividades físicas e desportivas, as atividades de lazer ou a saúde. Importando ainda as dificuldades e virtudes, os interesses e as necessidades que os alunos manifestam sobre cada um dos temas abordados em aula (Marcon et al., 2013).

Turma

A turma que me foi distribuída e à qual prestei serviço docente foi uma turma do 7º ano da Escola Secundária Fernando Namora. Esta turma era constituída por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo a média de idades da turma de 12,5 anos. A turma sofreu algumas alterações durante o ano, tendo das mesmas resultado, numa fase inicial, a transferência de uma aluna para outra escola, e a entrada de um novo aluno na turma e, ainda, no decorrer do segundo período, a transferência de um aluno para o estrangeiro e a entrada de uma aluna proveniente do Brasil. Estas alterações provocaram modificações nas dinâmicas da turma, tendo resultado numa maior desconcentração da generalidade da turma, devido à entrada de um elemento que se veio a revelar como perturbador do normal funcionamento das aulas.

A maior parte dos alunos tinha como proveniência a Escola Básica, 2,3 Sophia de Mello Breyner Andersen, o que contribuiu para que a grande maioria dos mesmos já se conhecesse antes de integrar o grupo.

Esta era uma turma apenas com 20 elementos uma vez que 3 dos seus alunos estavam identificados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No caso da Educação Física, os alunos não apresentavam qualquer tipo de limitação, apresentando inclusivamente uma boa disponibilidade motora.

De um modo geral, esta turma era cooperadora, empenhada e assídua, destacando-se, pela negativa, pela frequência de comportamentos de indisciplina, decorrentes sobretudo da imaturidade da maioria dos alunos.

Para o maior aprofundamento do conhecimento da turma, foi realizado um Estudo de Turma, efetuado no âmbito do acompanhamento da Direção de Turma, e que teve como objetivo analisar as características sociais, culturais, físicas e psicológicas dos alunos. Para esse efeito, foram aplicados os seguintes instrumentos: ficha biográfica, questionário sobre hábitos desportivos, questionário sobre imagem corporal e questionário sociométrico.

O estudo de turma promoveu um aprofundamento de algumas questões relativas ao grupo, nomeadamente ao nível de caracterização do contexto familiar, onde se poderá salientar que, à data da realização do estudo 94% dos pais dos alunos estavam empregados, sendo que a responsabilidade da comunicação com a escola recaía na grande maioria das famílias, sobre a mãe (85% dos EE são as mães). Permitiu ainda uma caracterização relativamente ao percurso e ambições escolares, relevando-se o facto de 8 dos alunos da turma já terem reprovado algum ano de escolaridade, sendo que dos mesmos 5 encontravam-se a repetir o 7º ano. Curiosamente, 42% dos alunos da turma ainda não havia definido uma profissão futura, sabendo no entanto a maioria (60%) que pretende estudar até ao ensino superior. Por fim, foi possível aferir as ocupações e atividades de tempos livres dos alunos, destacando-se a prática desportiva como atividade favorita de ocupação dos tempos livres de 44% dos alunos.

Quanto às relações interpessoais desenvolvidas no seio da turma, através de uma análise sociométrica possibilitou-se a inferência de que a maioria dos alunos se relaciona entre si. Poderão ainda extrapolar-se algumas conclusões interessantes da análise destes dados, como, por exemplo, o facto de as respostas dos alunos variarem consoante o domínio de estudo, o que aponta para o facto de considerarem que têm diferentes tipos de relações com os colegas, e que funcionam melhor, ou pior, com uns colegas em determinado contexto e com outros em outro contexto diferente. Esta perceção é interessante, uma vez que aponta para o facto de os alunos se conhecerem relativamente bem, conseguindo identificar pontos fortes e fracos nos diferentes colegas e percecionando a influência que essas mesmas características terão nas diferentes situações e contextos de interação.

Interessante também o facto de no domínio social, os dados apontarem para uma preferência em termos de género. Esta identificação com colegas do mesmo sexo mostramos que existe uma barreira entre género, sendo que poucos são os alunos que ultrapassam essa mesma barreira, não podendo assim afirmar-se que os elementos integrem o grupo como um todo.

No sentido de promover um desenvolvimento holístico dos alunos, os professores responsáveis pela sua formação deverão ter em atenção as necessidades de formação

nos mais diversos domínios, não devendo cingir a sua atenção meramente ao domínio académico. Também o desenvolvimento social e afetivo das crianças assume um papel fundamental no seu crescimento, devendo as práticas dos professores concorrer nesse sentido. Para tal, foram apresentados aos professores do conselho de turma os resultados deste estudo de turma, procurando-se uma perspetiva de produção de sugestões para a orientação do trabalho docente. Estas sugestões desenvolveram-se, essencialmente, ao nível da sugestão de adequações e preocupações para a formulação de grupos de trabalho nas diferentes disciplinas.

Toda esta caracterização foi realizada numa fase inicial do ano e teve como resultado uma adaptação e adequação das diversas estratégias de trabalho ao longo do ano. Saliente-se, a título de exemplo, no caso do planeamento das aulas, a constituição de grupos que procurou durante todo o ano que se potenciasssem as interações entre rapazes e raparigas.

3. Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

Assumindo-se como uma área fundamental do estágio pedagógico, a organização e gestão do processo ensino-aprendizagem prevê o desenvolvimento de competências de atuação ao nível do planeamento, avaliação e condução das aprendizagens. Apenas uma interpretação global destas três subáreas poderá dar resposta a um processo ensino-aprendizagem eficaz.

De acordo com Onofre (1996), o professor de Educação Física deve possuir um conhecimento científico e pedagógico profundo e ter uma capacidade reflexiva da sua atividade de modo a desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho. É de acordo com esta perspetiva e considerando todas as particularidades do contexto em que este estágio se desenvolveu, que no presente capítulo será apresentado um relato e análise crítica do desempenho e desenvolvimento na intervenção pedagógica.

Em primeiro lugar, devemos considerar o contexto em que se desenvolve este processo. As aulas de Educação Física, às quais se reporta a presente análise de desempenho enquadram-se num contexto onde a nível nacional, e de acordo com os Programas Nacionais de Educação Física, se defende a conceção de Educação Física enquanto disciplina inclusiva, emancipadora, eclética e orientada para o desenvolvimento multilateral do aluno (Araújo, 2007).

De facto, de acordo com Rosado (2011), a educação física e o desporto “desempenham um papel importante não só no desenvolvimento físico mas, também, na área de desenvolvimento pessoal, social e moral” dos jovens (p.9).

A evidência científica aponta que a Educação Física pode ter um efeito positivo e profundo ao nível dos domínios físico, afetivo, social e cognitivo e do estilo vida dos alunos (Bailey, 2006).

Organização do Ensino da Educação Física

Tal como no que refere ao contexto, também a nível curricular, existem uma série de decisões que se influenciam de um modo hierárquico. As decisões, partindo de um nível macro até um nível micro, correspondem a produtos curriculares de entidades diferentes. Num nível macro, estão as decisões correspondentes ao Ministério da Educação, que são decisões orientadoras de todo o processo de ensino a nível nacional, sendo exemplo das mesmas os Programas Nacionais de Educação Física. Num nível meso de decisão estão as determinações da escola e do departamento de Educação Física, decisões a nível local como é o caso do projeto educativo de escola ou o projeto de Educação Física. Num nível

micro, estão as decisões do professor propriamente dito, decisões como o Plano Anual de Turma, o Plano de Etapa, ou os Planos de aula. Os produtos curriculares de nível micro serão objetos de análise detalhada na parte do Planejamento do presente relatório.

De modo a compreender como os diferentes níveis se influenciam, podemos atender ao modelo de planejamento por etapas sugerido no Programa Nacional de Educação Física, que adotado pelos professores influencia assim o processo ensino-aprendizagem. No caso específico dos documentos analisados podemos observar essa determinação, por exemplo, ao nível do plano de etapa, que só existe e assume este formato uma vez que é aceite o referido modelo de planejamento (decisão macro).

Processo ensino-aprendizagem

O ensino na Educação Física divide-se por três áreas de extensão, a que correspondem as Atividades Físicas, a Aptidão Física e os Conhecimentos. Para cada uma destas, houve, ao longo de todo o processo de estágio, a preocupação de realizar processos de planejamento, avaliação e de condução adequados e que concorressem para a aprendizagem dos alunos.

As competências de avaliação, planejamento e condução são essenciais ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, estando presentes em todos os momentos através de uma influência constante.

Avaliação

A avaliação consiste num processo de recolha e interpretação de informações que permitem tomar decisões. Esta destina-se à orientação, regulação e/ou controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, podendo, de acordo com o propósito que assume ser distinguida em avaliação formativa e avaliação sumativa. Se for utilizada para expressar ou tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem, corresponderá a um propósito sumativo, por outro lado, se tiver como propósito a melhoria da aprendizagem e, de uma forma articulada, a melhoria do ensino, será considerada como formativa (Araújo, 2015).

Estes dois tipos de avaliação poderão corresponder a uma mesma informação. Essa será chamada de “formativa se for usada para melhorar a aprendizagem ou sumativa se for usada para sumarizar a avaliação”. (Araújo, 2015, p.9)

No que refere à avaliação, é possível observar a existência de uma coordenação e unidade de intervenção através do Projeto Curricular de Educação Física, onde, no Protocolo de Avaliação Inicial, estão claramente explícitos os corretos modos de realização dos diversos

testes de avaliação da aptidão física. A existência de um documento regulador que é seguido por todos os professores, podendo inclusivamente, como é o caso, ser utilizado por professores que chegam recentemente à escola e que não têm o necessário conhecimento dos modos de atuação do Grupo, permite que haja essa mesma unificação, promovendo que a atuação seja semelhante em todas as turmas, estando todos os alunos sujeitos aos mesmos critérios.

No entanto, se considerarmos que os critérios de avaliação deverão estar articulados com os objetivos definidos no plano plurianual da escola (Araújo, 2007). Podemos observar uma falha nesta definição do GEF da Escola Secundária Fernando Namora. Pelo facto de não existir uma planificação plurianual, não é possível aferir a real adaptação dos critérios de avaliação, pelo que se sugere a criação de um documento com estas características, podendo o mesmo funcionar como impulsionador de uma melhoria na qualidade do trabalho dos professores.

Avaliação sumativa.

Quanto à avaliação sumativa, foram diversas as estratégias utilizadas para recolha das informações que promovessem a produção de um juízo de valor sobre as aprendizagens dos alunos.

No início de cada Etapa e com o objetivo de orientar o processo avaliativo foi definida uma estratégia, na qual se definiu como, onde e quem seria avaliado durante a etapa. Esta definição atempada da metodologia de atuação promoveu uma melhor organização, concorrendo para uma avaliação mais eficaz.

Esta avaliação funcionou como complemento ao processo de avaliação formativa, realizado ao longo de todo o ano, correspondendo à atribuição de níveis de desempenho nas três áreas de extensão, e em consequência, uma classificação de final de período a cada aluno.

Nas Atividades Físicas, a atribuição dos níveis nas diferentes matérias, para além dos 4 níveis de especificação definidos no Programa Nacional de Educação Física (Não Introdução, Introdução, Elementar e Avançado), recorre, na escola, como forma de orientação, a uma maior especificação através do recurso às designadas Partes de nível. Ou seja, um aluno que tenha atingido, por exemplo, o nível Introdução mas não atinja todos os objetivos definidos para o nível Elementar terá uma avaliação correspondente a Parte Elementar.

Apesar de uma maior operacionalidade, esta especificação só ganha pertinência se forem considerados que objetivos o aluno ainda não atingiu. Mais do que identificar o aluno como estando num nível “Parte de”, importa conseguir definir que “partes” do nível o aluno ainda não atinge e qual deverá ser a orientação para que possa atingir esses objetivos. Assim, poderá considerar-se a possibilidade da definição de “partes de nível” como potenciadora de definir com maior certeza os objetivos do aluno, possibilitando-se uma melhor diferenciação no ensino.

No que respeita à Aptidão Física, o Protocolo de Avaliação da Condição Física da escola, prevê a realização dos seguintes testes do *Fitnessgram*: força média - "abdominais"; força superior - "extensões de braços"; resistência - "vaivém"; flexibilidade - "senta e alcança"; velocidade - "40 metros". É ainda realizado um teste de coordenação que consiste em realizar o maior número de "saltos à corda" durante um minuto.

O caso da avaliação da aptidão física merece especial destaque pela evolução que houve ao longo do ano letivo. Esta evolução promoveu-se a dois níveis: na melhoria do processo avaliativo e na melhoria, clara, dos desempenhos dos alunos. Quanto ao processo, esta melhoria deveu-se a uma alteração na estratégia de recolha dos dados, decorrente da reflexão realizada no final do 1º período. Numa primeira avaliação a estratégia utilizada não foi a mais adequada uma vez que se promoveu demasiada autonomia aos alunos, havendo um reduzido controlo da qualidade de execução dos testes por parte do professor. Decorrente da reflexão efetuada no final da 2ª etapa houve a necessidade de alterar as questões organizativas por forma a promover uma maior responsabilização do controlo da qualidade das execuções no professor. Estas alterações, como a avaliação com recurso a grupos mais pequenos, surtiram efeitos muito positivos na melhoria da qualidade das execuções dos alunos.

No que concerne à avaliação dos conhecimentos, foram realizados testes de avaliação no final do 1.º e 2.º período e um trabalho de grupo no 3.º período. Destacam-se o bom trabalho de grupo realizado no desenvolvimento dos testes e guião do trabalho, assim como dos documentos de apoio ao estudo para os alunos, com o cuidado de realizar o envio prévio às avaliações. Como estratégia para melhoria na avaliação desta área, penso que poderá estar a realização de uma avaliação da apresentação dos trabalhos de grupo, contrariamente à opção tomada no decorrer do presente ano de apenas avaliar o formato escrito. Esta avaliação oral concorrerá para a diferenciação de níveis de desempenho, que num formato escrito não pôde ocorrer.

Para a avaliação sumativa do final de período foi utilizada uma tabela de Excel fornecida pelo GEF, onde estão identificados e diferenciados os parâmetros relativos às três áreas de avaliação em Educação Física e que onde são calculadas automaticamente as ponderações definidas pelo PCEF, convertendo os dados em classificações de 1 a 5. Assim, as classificações dos alunos foram realizadas seguindo os critérios aprovados em conselho pedagógico para a escola.

Quanto ao domínio dos instrumentos inerentes à avaliação existe uma ferramenta informática, construída por um dos elementos do GEF que permite calcular de forma célere a classificação final de cada período. Esta ferramenta tem por base os critérios de avaliação estabelecidos que definem as seguintes ponderações para as três áreas de avaliação da Educação Física:

Atividades Físicas		Aptidão Física	Conhecimentos
Objetivos curriculares	Cooperação com os colegas		
45%	20%	20%	15%

Tabela 1 - Ponderação atribuída a cada área de avaliação

As tentativas de adaptações das orientações centrais, neste caso do Programa Nacional de Educação Física, são um dos aspectos positivos do grupo e que se materializam no já referido Plano Curricular de Educação Física. No entanto, as ponderações acima apresentadas partem de uma lógica não coincidente com aquilo que sugerem os Programas Nacionais. Nestes estão definidas as referências para o sucesso nas três áreas de avaliação. O que sucede na realidade desta escola é uma alteração a estas referências, atribuindo-se ponderações a cada uma das áreas de extensão. Estas ponderações, aparentemente, promovem nas áreas da aptidão física e dos conhecimentos uma desvalorização da sua importância na classificação. Através desta opção possibilita-se que um aluno obtenha uma classificação positiva na disciplina, independentemente da sua capacidade de ter desempenho positivo em todas as áreas. Esta opção poderá, eventualmente, ter surgido no seguimento de uma procura de melhores resultados dos alunos, procurando-se com esta alteração da lógica avaliativa potenciar a obtenção de melhores desempenhos escolares finais, o que aparentemente poderá ser uma lógica coerente com as prioridades do Projeto de Agrupamento.

Também no que refere à área das atividades físicas, através da atribuição de um valor à cooperação se comete uma incorreção na avaliação. Uma vez que as atitudes são

avaliadas dentro de cada matéria, ou seja, de uma forma integrada, torna-se “desnecessária e redundante a sua contribuição autónoma para os critérios de classificação” (Araújo, 2007). No entanto, apesar de redundante esta opção poderá, uma vez mais, encontrar a sua origem na tentativa de ir ao encontro das orientações do Projeto de Agrupamento e das necessidades do contexto. A frequente ocorrência de problemas de indisciplina na escola poderão ter sido a causa desta opção. A atribuição de uma valorização a comportamentos como a presença, cooperação e empenho na aula poderão ser uma tentativa de funcionar como mais um incentivo à adoção de comportamentos mais adequados por parte dos alunos. Recomenda-se que em momento de alteração do Projeto Educativo de Agrupamento e subsequente Plano Curricular de Educação Física, seja realizada uma reflexão no seio do Grupo de Educação física, no sentido de uma maior aproximação às orientações nacionais.

Avaliação formativa

De acordo com Araújo (2015), a avaliação formativa tem como propósito a melhoria da aprendizagem, procurando contribuir para a melhoria do ensino. Procurando cumprir com estes propósitos foram adotadas, ao longo do ano, diferentes estratégias de avaliação formativa.

Para além das estratégias de avaliação decorrentes do processo de aula, nomeadamente, através da produção de *feedback* com o objetivo de orientar a aprendizagem dos alunos ou da realização de questionamento para aferição da retenção de informação, foram utilizados processos mais formais e com carácter mais pontual, no entanto, não menos importante.

Em primeiro lugar, a entrega de uma ficha individual (Anexo 2) com os resultados de diferentes momentos de avaliação (avaliação inicial, avaliação intercalar 2.º Período e avaliação intercalar 3.º Período) e que teve como objetivo situar os alunos relativamente à sua aprendizagem, procurando apresentar uma orientação para a melhoria no trabalho de cada um. Do meu ponto de vista, esta estratégia foi extremamente positiva e teve um bom impacto nos alunos que se empenharam de forma notória para melhorar o seu desempenho nas diferentes matérias. Esta ficha teve a particularidade de ser individual e dirigida a alunos e encarregados de educação. Na sua composição, para além das classificações obtidas pelos alunos nas diferentes componentes de cada área de extensão, estavam ainda apresentados os critérios de avaliação, assim como uma avaliação qualitativa da sua prestação, construída numa perspetiva orientadora, apresentando sugestões para a melhoria do desempenho.

Foi também realizada a definição de um momento formal de autoavaliação no final dos períodos. Este caracterizou-se pela definição de duas tarefas, uma de preenchimento individual de uma ficha, promovendo uma reflexão acerca da prestação nas diversas áreas de extensão, e um momento de discussão da classificação final tendo por base os critérios de avaliação e a proposta de classificação de final de período. Este momento revelou-se vantajoso em termos da aprendizagem dos alunos na medida em que permitiu uma maior consciencialização das falhas e das questões que cada um deveria melhorar.

Por fim, a utilização de fichas formativas nas aulas, principalmente nas aulas de ginástica, procurando através das mesmas realizar um processo de aferição e autoavaliação do desempenho com referência aos critérios apresentados.

Todos estes instrumentos revelaram-se como essenciais na orientação das aprendizagens, tanto por parte dos alunos, como por parte do professor. No entanto, no que refere a orientação, existe outro processo de avaliação formativa cujo peso na orientação do trabalho letivo merece especial destaque, a avaliação inicial.

Avaliação inicial

O processo de avaliação inicial foi o processo correspondente à fase inicial de contacto com os alunos e que serviu de referência para o desenvolvimento do ano letivo. Este processo teve como objetivos fundamentais o diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos e a realização de um prognóstico de desenvolvimento (Carvalho, 1994). Pelo facto de não ter qualquer tipo de informação relativamente à turma e pela necessidade de ajustar o planeamento para o ano letivo procedeu-se a este período na fase inicial do ano.

Em conferência com o núcleo de estágio foi definido que este processo teria a duração de quatro semanas. Esta decisão foi tomada com base no sistema de utilização das instalações desportivas da escola, que define uma rotação semanal, pelo que ao final das quatro semanas teríamos passado pelos quatro espaços, podendo potenciar ao máximo as características e especificidades de cada um.

De modo a que o processo de Avaliação Inicial seja um processo eficaz, há a necessidade de realizar um prévio planeamento do mesmo. Esse planeamento foi conduzido tendo por base o Protocolo de Avaliação Inicial da escola, protocolo este que na Escola Secundária Fernando Namora está definido pelo Grupo de Educação Física, possibilitando deste modo que a atuação dos diferentes professores seja realizada de modo uniforme.

Houve uma necessidade de adaptar as situações propostas no Protocolo de acordo com as especificidades da turma. Houve ainda uma necessidade de reajustamento das fichas

de registo propostas pelo Grupo de modo a garantir uma melhor operacionalidade do processo de recolha de informações.

Quanto à recolha de dados, à semelhança das práticas descritas no estudo de Fialho e Fernandes (2011) relativamente à avaliação inicial, as observações/os registos foram, fundamentalmente, de natureza criterial uma vez que a observação dos alunos nas situações selecionadas foi referenciada a um conjunto de critérios específicos de cada nível de especificação de cada matéria. Por exemplo, numa situação de Basquetebol, os alunos foram observados quer através de exercícios critério, quer em situações de jogo reduzido 3x3, sendo observados tendo em conta critérios relativos ao drible (realização ou não de drible de progressão e proteção), ao lançamento, à sua capacidade de passe e à sua movimentação em campo (e.g. criação de linhas de passe).

Procurou-se, no entanto, evitar a excessiva preocupação em verificar se um aluno cumpria todos os critérios definidos para um determinado nível, procurando-se sim, agrupar os alunos em diferentes níveis de desempenho de modo a poder orientar posteriormente o trabalho pedagógico. Utilizou-se simultaneamente essa recolha para identificar os casos extremos nas diferentes matérias.

Como referem Teixeira e Onofre (2009), as dificuldades na avaliação decorrem da responsabilidade que é imposta aos professores estagiários quando têm que realizar um juízo de valor relativamente à prestação dos seus alunos, recorrendo a dados pouco objetivos e muitas vezes sem o apoio de critérios e procedimentos de avaliação claros e objetivos definidos.

Tal como todo o processo de estágio, o próprio processo de avaliação inicial foi um processo de uma constante evolução e grande aprendizagem, que se revelou essencial numa melhoria ao nível das capacidades de planeamento e observação.

Naturalmente, existiram diversas dificuldades iniciais que foram sendo solucionadas com o decorrer do período. Destas destaco uma inicial dificuldade em definir o nível em que os alunos se encontravam, principalmente nos Jogos Desportivos Coletivos. A meu ver, esta dificuldade prendeu-se com um pouco conhecimento prévio da realidade escolar. O facto de conhecer os critérios definidos para cada nível, no entanto, nunca tendo passado pela experiência de os visualizar em contexto real de prática promoveu que a observação de aluno de determinado nível não tivesse uma possibilidade de comparação.

Outro problema detetado na fase inicial, e em grande medida, promovido pela referida falta de experiência foi uma sobrevalorização do nível diagnosticado aos alunos.

Procurou-se, ao longo do processo de aprendizagem que estes erros fossem reduzidos, recorrendo-se a diversas estratégias. Em primeiro lugar, o estudo autónomo dos critérios definidos pelo Grupo de Educação Física para cada um dos níveis de especificação, promovendo um conhecimento mais detalhado das competências que os alunos deveriam apresentar para que fossem considerados de num determinado nível de especificação, o que promoveu um mais fácil registo das avaliações. A capacidade de observar e em consequência tomar uma decisão relativa ao nível dos alunos aumentou com este estudo, tornando o processo de recolha de dados não só mais célere como também mais preciso. Outra estratégia adotada foi a aferição de critérios, realizada em conjunto com colegas de estágio e orientadores. O treino da avaliação e posterior comparação e discussão promoveu um maior à vontade com os critérios, assim como uma maior unidade nas avaliações no seio do núcleo de estágio.

Não só essa melhoria foi devida a um crescente aumento da preocupação e do planeamento da própria observação através de uma clara definição do que seria avaliado, como também, através de uma melhor adaptação das situações de observação (numa fase inicial apenas situações de jogo, tendo evoluído para situações de exercício critério quando se justificavam).

Para a concretização do período de avaliação inicial foi elaborado o plano da 1ª Etapa – Avaliação Inicial (Anexo 3), no qual constou, de um modo genérico, a definição de objetivos, metodologias e estruturação para este período.

Cumprida a planificação das avaliações iniciais e em função dos indicadores recolhidos, foi possível planear o restante ano de trabalho. O suporte do planeamento anual no período de avaliação inicial é, como referido no Programa Nacional de Educação Física um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor a orientação e organização do seu trabalho na turma, possibilita o assumir de compromissos coletivos, aferindo e adequando o nível de objetivos.

Nestas condições, deverá estar articulada com o processo de desenvolvimento curricular, para que se possam delinear planos anuais para cada turma (Fialho & Fernandes, 2011).

Planeamento

Segundo Sousa (1992), o planeamento é um instrumento que auxilia na tomada de decisão do professor e que tem como principais objetivos prever, organizar e orientar todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao planear o professor está a antecipar e a

prever a forma como irá utilizar todos os recursos de modo a que os alunos cumpram objetivos adequados à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento (Carvalho, 1994).

Os resultados assinalados no estudo de Teixeira e Onofre (2009) no âmbito das dificuldades dos estagiários de Educação Física indicam que as principais dificuldades sentidas pelos mesmos se verificaram principalmente ao nível do planeamento. Efetivamente, esta foi uma das tarefas que se revelou como mais complexa ao longo do processo de estágio. Essa dificuldade foi ainda mais acentuada numa fase inicial devido à falta de experiência neste tipo de tarefa, o que promoveu uma dificuldade elevada na definição de objetivos reais para o ensino, tanto ao nível das aprendizagens dos alunos, como ao nível da progressão das tarefas.

A tarefa de planear é sempre percecionada como complicada, sobretudo quando reconhecemos a complexidade e imprevisibilidade do ensino. Teixeira e Onofre (2009) adiantam que no caso dos estagiários, esta dificuldade é acrescida pelo facto de planearem para uma realidade que desconhecem e da qual não possuem experiência. Neste sentido, tal como referido anteriormente, legitima-se e reforça-se a necessidade de um estudo e de um conhecimento detalhado do contexto como redutores das dificuldades iniciais de um processo de estágio.

Relativamente ao planeamento, existe a mesma lógica de produtos curriculares apresentada no início do presente capítulo. Para que haja uma orientação clara e significativa do ensino, há uma necessidade de existirem diferentes níveis de planeamento que variam de acordo com a sua abrangência, especificidade e operacionalidade.

Num nível decrescente de abrangência e crescente de operacionalização, estes produtos curriculares ou objetos de planeamento produzidos pelo professor organizam-se na seguinte ordem: Plano Anual de Turma, como o maior nível de abrangência, Plano de Etapa, Plano de Unidade de Ensino e, por fim, Plano de Aula, como maior nível de especificação e operacionalização.

Seguindo a lógica preconizada no Programa Nacional de Educação Física, o planeamento do trabalho anual com uma turma deverá “considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” (p.25). De acordo com este modelo, estas etapas devem assumir características diferentes consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor.

Os diferentes níveis de planeamento da responsabilidade da ação do professor serão analisados em seguida através da apresentação das diferentes opções que fundamentam cada um e da sua implicação ao nível da organização do trabalho letivo durante o ano.

Importa referir que existe um carácter de elevada flexibilidade em todos os elementos de planificação sendo os mesmos adaptados ao longo do ano em função das atuais e reais necessidades dos alunos. Neste sentido, reforça-se a necessidade de uma elevada proximidade e relação entre a avaliação e o planeamento. A adaptação de objetivos operacionais a atingir pelos alunos em determinadas etapas só fará sentido se tiver por base uma aferição dos mesmos ao longo do ano.

Plano Anual de Turma: Plano de trabalho que integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projeto educativo anual para uma turma em particular. O Plano Anual é constituído pelo programa definido, em concreto, para essa turma, de acordo com o plano plurianual. Onde se definem os objetivos para esse ano e se operacionalizam os modos de os alcançar (Rosado, 2003).

No Plano Anual de Turma (Anexo 4), para além de uma fase de contextualização e caracterização de recursos, foram, com base nos resultados da avaliação inicial, definidas prioridades para o ano letivo, assim como prognósticos para a evolução dos alunos e foi ainda definida uma primeira calendarização para todo o ano letivo.

Destaque-se a definição de prioridades, realizada através de uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados da avaliação inicial.

O primeiro passo foi a análise dos valores de diagnóstico da avaliação inicial de cada aluno em cada matéria. De modo a que se pudesse realizar uma análise quantitativa destes dados, os valores foram convertidos em pontuações (ver Tabela 27 – Anexo 4) e foi realizada a soma de todas as prestações para cada matéria. Seguidamente esse total foi dividido pelo número de alunos observados que revelou a média da turma em cada uma das matérias. Com esta média estabeleceu-se uma comparação com o nível proposto pelo Programa Nacional de Educação Física através da diferença entre ambos. Com os valores desta diferença foi possível definir quais as matérias em que os alunos apresentavam um nível menos próximo do nível preconizado no Programa.

Para além deste método, foi ainda realizado uma outra análise quantitativa com vista a perceber quais as matérias mais heterogêneas na turma, visto que a heterogeneidade afeta em grande medida as médias da turma. Este segundo método pode assim revelar algumas discrepâncias, que poderão revelar que as médias apresentadas anteriormente não

revelam o nível geral dos alunos visto que a média sofre bastantes alterações caso os extremos das pontuações contenham muitos alunos, ou seja, caso existam muitos alunos com níveis na extremidade superior (I) ou inferior (NI), a média não reflete exatamente o nível desta.

Para isso foi realizado o seguinte cálculo: NI-I, sendo que caso o resultado seja positivo, conseguimos constatar que o nível da turma é baixo, caso o resultado seja negativo conseguimos constatar que o nível da turma é alto. Relativamente ao valor resultante desta subtração denotamos se a heterogeneidade é muito acentuada ou pouco, consoante o valor seja mais ou menos alto. Caso seja constatada uma diferença muito elevada a heterogeneidade é grande, caso seja um valor menor a heterogeneidade é reduzida.

Cruzando os dados dos dois processos, juntamente com uma apreciação qualitativa, foi possível definir com maior grau de certeza quais as matérias prioritárias para este ano letivo. Contudo este tipo de análise (quantitativa) não dispensa uma apreciação qualitativa, podendo a última sobrepor-se à primeira para efeitos de determinação de prioridades.

Quanto à definição de prognósticos, considero ter sido, nesta fase inicial, uma das minhas maiores dificuldades. Por forma a contornar essas mesmas dificuldades, a opção passou por realizar prognósticos por níveis de desempenho, ou seja, definir como objetivo de um aluno num determinado nível o alcançar de níveis mais elevados através de uma progressão lógica. Apesar de este ser um prognóstico com alguma adaptação à realidade, penso que teria sido ideal a realização de prognósticos mais individualizados, promovendo assim uma melhor diferenciação do ensino. No entanto, considerando a pouca experiência e a reduzida capacidade de análise prognóstica, penso que se adequa a opção, quando suportada por uma constante avaliação formativa, ou seja, a existência de uma elevada proximidade entre a avaliação e o planeamento promoverá uma constante aferição destes níveis prognósticos, permitindo adapta-los em função do desenvolvimento dos alunos (Rosado, 2003).

Planificação de Etapas: Como referido, as diferentes etapas correspondem a períodos reduzidos de tempo que são organizados de modo a facilitar a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Através da definição destes períodos, promove-se uma maior distribuição das aprendizagens no tempo e facilita-se, entre outros aspetos, a inclusão e diferenciação do ensino (Rosado, 2003).

Foram definidas quatro etapas para o trabalho durante o presente ano letivo. Estas dividiram-se consoante os objetivos em Etapas de: Avaliação Inicial; Aprendizagem e Desenvolvimento; Desenvolvimento e Consolidação e Revisão e Consolidação.

Estes elementos de planeamento pautaram-se pela definição de opções metodológicas, objetivos por matéria, e de estratégias de atuação, nomeadamente no que refere à avaliação.

Procurou-se que os Planos de Etapa funcionassem como orientações mais operacionais do período de trabalho do que o Plano Anual de Turma, mais generalista. Para a construção deste planeamento em muito concorreu a reflexão efetuada no final de cada etapa. A adaptação das opções metodológicas decorreu em função destes momentos de reflexão e procurou adequar-se às ilações retiradas durante este processo.

Merece especial destaque no planeamento das Etapas a possibilidade que apresentam de funcionar como fases de aferição e de adaptação dos objetivos a perseguir pelos alunos. Funcionando em estreita articulação com a avaliação formativa dos mesmos, aferindo com rigor e em função dos respetivos ritmos de aprendizagem demonstrados, uma definição individualizada dos objetivos a atingir.

O nível de planeamento subsequente à Etapa é a **Unidade de Ensino**. Esta, de acordo com Rosado (2003) corresponde a uma aula ou conjunto de aulas agrupadas segundo diversos critérios pedagógicos. A opção tomada no início do ano e que se manteve ao longo de todo o ano foi a de considerar Unidades de duas semanas, ou seja, unidades de quatro aulas. Esta opção foi tomada em função da obrigatoriedade de rotação de espaços definida pelo grupo de Educação Física. Uma vez que a mesma se realiza com uma periodicidade semanal, optou-se por identificar os espaços com características mais semelhantes e que promovessem um tipo de trabalho concorrente para objetivos idênticos. Podemos a partir desta decisão, observar uma das formas como o planeamento influencia diretamente a condução do ensino.

É importante destacar que o planeamento das aulas não se limita pelos espaços, uma vez que existe uma elevada polivalência dos mesmos, que se procurou potenciar pelas diferentes estratégias organizativas adotadas nas aulas. Neste sentido, também a condução do ensino, através da utilização de diferentes soluções, influencia o planeamento, reforçando-se assim a ideia de influência recíproca entre estas competências da lecionação.

A lógica de construção destas Unidades de Ensino procurou aproximar-se da construção das aulas, sendo que nestes elementos já se definiam as tarefas e a sequência com que se realizariam as mesmas, procurando funcionar como momento de projeção do trabalho do conjunto de semanas.

No final da hierarquia de opções de planeamento, surgem, enquanto elemento mais operacional de planificação, os **Planos de Aula**. Para efeitos de planeamento, agruparam-se as duas aulas componentes de cada semana (45'+90') em planos semanais. Deste modo procurou-se uma, ainda, maior unidade entre as aulas.

Neste elemento de planeamento definiram-se conteúdos, objetivos, comportamentos esperados para alunos e professor, assim como as estratégias para a aula e em cada momento da mesma. Estes eram sempre definidos numa perspetiva de orientar a ação docente, com vista à procura de uma definição o mais prática possível, antevendo e prevendo situações de aula.

Reforça-se, como conclusão, a importância da flexibilidade do planeamento ao longo do ano, procurando adaptar-se às condições do ensino. Ainda, existe uma necessidade imperativa de procurar uma coerência entre diferentes elementos de planeamento, devendo os mesmos influenciar-se sequentemente.

Condução do ensino

Os processos desenvolvidos no contexto de sala de aula são, neste relatório, objeto de reflexão. Para realizar uma análise dos processos desenvolvidos no contexto de sala de aula utilizou-se uma estrutura com base nas quatro dimensões de intervenção pedagógica apresentadas por Siedentop (1976): instrução, clima, disciplina e organização.

Instrução

A instrução consiste em fornecer informação ao sujeito sobre o objetivo da tarefa motora a efetuar e sobre a forma de desempenho mais adequada para o concretizar. (Godinho, Mendes, Melo, & Barreiros, 2007). Esta integra todos os comportamentos verbais e não-verbais de comunicação relacionados com os objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011)

Houve uma necessidade de que esta transmissão de informação fosse adequada e fosse trabalhada em todas as áreas de extensão da Educação Física.

No que refere às Atividades físicas, esta decompõe-se essencialmente a dois níveis, a instrução verbal e a demonstração. Devido ao contacto com a grande maioria das matérias

durante o processo de formação inicial esta dimensão de intervenção pedagógica não se constituiu como a mais complexa, no entanto, existiram casos de algumas matérias cujo domínio não era tão elevado e que necessitaram do recurso a um elevado investimento para melhoria da capacidade de lecionação. Destacam-se os casos da patinagem, matéria com a qual não havia tido qualquer tipo de contacto durante a formação inicial e o caso da dança, cujo domínio de componentes básicas como o ritmo era reduzido.

Na ultrapassagem destas dificuldades, considerou-se essencial o trabalho de grupo no seio do núcleo, na procura de soluções para estas matérias. Ainda, o estudo autónomo e a prática antes da situação de ensino revestiu-se de uma importância crucial no domínio destas matérias.

No que refere à aptidão física, a instrução revelou-se também como essencial na medida em que a base da metodologia seguida na intervenção nesta área se construiu através da transmissão da correta execução dos exercícios e formas de organização.

Quanto à área dos conhecimentos e considerando que não se optou por realizar nenhuma aula teórica ao longo do ano, esta transmissão de informação foi efetuada durante as aulas práticas tendo, para tal, que haver uma preocupação redobrada na forma como estes conhecimentos seriam transmitidos. Houve uma necessidade de adaptação da linguagem à compreensão dos alunos, tornado as mensagens curtas e objetivas.

Para esta dimensão de intervenção pedagógica funcionar com qualidade, algumas estratégias foram utilizadas, havendo um percurso constante de aprendizagem e otimização dos processos, métodos e estratégias. De entre estas aprendizagens destacam-se a preocupação na linguagem utilizada de modo a procurar uma adequação aos alunos através de um discurso simples e compreensível. Ainda, a procura de uma adaptação relativamente à quantidade e qualidade da informação transmitida, nomeadamente nos momentos iniciais procurando ser claro e sintético quanto possível de modo a potenciar a atenção e retenção de informação por parte dos alunos. Também as preocupações ao nível do questionamento no sentido de garantir a compreensão dos alunos quanto às informações transmitidas ou a utilização de fichas formativas (principalmente no que refere à ginástica) no decorrer das aulas, constituindo-se como um bom auxiliar para esta transmissão de informação.

De salientar ainda a utilização de meios auxiliares de ensino na transmissão de informação, nomeadamente através da utilização do “quadro branco”, um instrumento no qual eram colocadas todas as informações para a aula e que concorreu em grande medida para o

aumento da autonomia dos alunos. De facto, esta foi visível na capacidade de consultar e analisar autonomamente as situações de aula, reduzindo-se significativamente o tempo necessário para a transmissão da informação.

Todas estas estratégias foram utilizadas no sentido de procurar uma melhor e mais adequada compreensão dos alunos, uma vez que se não houver compreensão dificilmente haverá uma aprendizagem eficaz.

Clima

O clima no contexto ensino-aprendizagem reporta-se ao ambiente relacional, devendo, de acordo com Rosado e Ferreira (2011), proporcionar cuidado, cordialidade, aceitação e valorização entre os diferentes elementos da aula.

Para o estabelecimento de um clima positivo no contexto da aula é essencial procurar que haja uma boa relação entre os elementos. Não só uma boa relação entre professor e alunos, como também uma boa relação entre aluno e entre aluno e matérias ou conteúdos da aula.

Durante todo o acompanhamento letivo existiu uma preocupação constante de intervir junto dos alunos, procurando uma relação de proximidade, através da utilização de *feedbacks* positivos e do incentivo à superação.

A procura da desvalorização do erro e o incentivo ao esforço foram preocupações que pautaram o desenvolvimento da relação com os alunos e da procura de uma melhoria da sua relação com as matérias. De facto, quando o ênfase da aula é colocado em motivações externas como ganhar, comparar-se com os outros, pode criar-se um ambiente focado na performance que é menos propício para a aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011). Por outro lado, se forem realçados o esforço, autossuperação e a motivação intrínseca cria-se um ambiente de orientação para a tarefa e um clima de que apresenta melhores condições de para a superação das dificuldades (Rosado & Ferreira, 2011).

Excetuando momentos em que ocorreram comportamentos de indisciplina, o clima de aula foi extremamente positivo demonstrando os alunos grande interesse e empenho na prática, assim como boas relações entre si, com o professor e com as tarefas propostas.

A boa relação com as tarefas foi um processo que foi construído ao longo do ano, procurando sempre que as tarefas fossem, ao mesmo tempo, adequadas aos objetivos de aprendizagem e com carácter dinâmico e inovador. Uma das preocupações neste sentido e que deverá ser perseguida sempre que desenhar tarefas de aprendizagem é promoção do

cumprimento dos objetivos. O caso de uma matéria onde se promoveu este tipo de adaptação foi o do basquetebol. Constatando uma crescente desmotivação por parte dos alunos, optou-se por adaptar as situações de ensino por forma a promover uma maior concretização do objetivo do jogo. Para tal, aumentou-se o número de lançamentos e de situações de finalização. Esta melhoria na capacidade de concretização dos alunos revelou resultados muito positivos, tornando esta uma das matérias com a qual mais se identificavam.

Também no caso do trabalho da condição física houve uma necessidade de procurar estratégias para conseguir uma melhor relação dos alunos com as tarefas. Neste sentido, desenvolveu-se uma metodologia de trabalho que se sustentava numa multiplicidade de situações, procurando estímulos diferentes mas com objetivos comuns, ou seja, trabalhavam-se grupos musculares idênticos de várias formas de modo a evitar a desmotivação. Considero que a metodologia construída ao longo deste ano é uma metodologia que poderá ser replicada noutros contextos e com resultados igualmente benéficos. Comprovando esta afirmação encontra-se a boa aceitação por parte dos elementos do GEF a esta, aquando da realização da ação de formação com a temática do trabalho de condição física em sala de aula (desenvolvido no capítulo 4).

Para que haja um bom clima de aula é fundamental que haja uma boa gestão dos diversos ambientes, promovendo-se através deste clima um ambiente ideal para a aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011).

Disciplina

A questão da disciplina é uma questão fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que se revela como essencial para o cumprimento dos objetivos definidos nas aulas. Tal como referem Rosado e Ferreira (2011), a regulação da ordem e da disciplina é crucial na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem.

Siedentop (1976), alerta para o facto de, independentemente do esforço para ensinar bem por parte do professor, se o normal funcionamento da aula falhar devido à interrupção e desatenção ou falta de empenho na organização e prática, então o ambiente de aprendizagem pode facilmente deteriorar-se.

Assim, a questão do comportamento é de extrema importância e deve ser encarada com algum cuidado e, uma vez mais, atentando no contexto que influencia os alunos para Siedentop (1976), a educação a que os alunos são sujeitos em casa é um fator importante ao nível da sua resposta à disciplina ou figuras de autoridade. Na lógica deste mesmo autor

a casa é, tradicionalmente, o local onde as crianças aprendem a prestar atenção, a responder a instruções e a respeitar a figura de autoridade adulta, devendo estes comportamentos ser transportados para a escola. Se estas questões não forem devidamente resolvidas no contexto familiar, então, cabe ao professor a procura de estratégias para compensar a propensão dos alunos para incorrer neste tipo de comportamentos.

Ao longo do estágio, esta foi uma das principais questões que marcou o trabalho com a turma. Devido às características de alguns dos alunos, pode observar-se uma elevada propensão para o surgimento de comportamentos perturbadores. Não se registaram comportamentos de indisciplina graves, sendo os mesmos marcados, na maioria das vezes, por comportamentos fora da tarefa, ou por um alheamento do contexto da aula, próprio da imaturidade dos alunos.

De acordo com estas características dos alunos, houve uma necessidade de adaptar o trabalho procurando que se reduzissem este tipo de situações. Algumas estratégias foram utilizadas, como o caso da aplicação de sanções através da definição de novas tarefas, ou a inibição da prática durante períodos determinados. Este tipo de estratégias enquadram-se num tipo de comportamento de resposta ao acontecimento por parte do professor, porém, também foram adotadas estratégias ao nível da prevenção, nomeadamente, controlando a disposição do material ou definindo-se claramente as regras do manuseio do mesmo.

Oliveira e Graça (2013) reportando-se aos estudos de Goyette, Dore & Dion (2000) e Miller, Ferguson & Moore (2002), alertam-nos para o facto de os professores tenderem a atribuir as causas da indisciplina a fatores externos (e.g. características pessoais dos alunos, falta de educação e alheamento dos pais, ambiente familiar desestruturado), mais do que a fatores internos. No entanto, pela experiência possibilitada ao longo do ano, considero que estes fatores internos não deverão ser descurados. No caso do contacto com a turma que me foi atribuída, houve, uma elevada preocupação com estas questões ao longo do ano, numa tentativa de controlar os comportamentos dos alunos, que poderia ter sido resolvida de forma mais eficaz caso, numa fase inicial, o tipo de intervenção e de liderança fosse mais efetivo.

Num processo de ensino futuro, considero de extrema importância procurar que a minha atuação seja de uma liderança mais assertiva e mais demarcada desde o início do ano. Um maior afastamento e maior rigor numa fase inicial poderá contribuir para que haja um estabelecimento e cumprimento mais efetivo das regras, promovendo uma menor

propensão para o incorrimento em situações de indisciplina ao longo do ano. Contudo, no meu entender, deverá ocorrer um balanço entre este distanciamento e a procura de uma boa relação com os alunos, na medida em que, tal como referido, o clima se constitui como essencial para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Organização

É necessário que a prática seja realizada nas melhores condições para que haja sucesso na aprendizagem (Barreiros, Melo, Godinho, & Mendes, 2007). Existem várias formas de organizar ou estruturar as sessões de prática, não havendo um tipo de organização necessariamente mais eficaz do que outro. Existem sim, diferentes organizações que para diferentes tipos de objetivos poderão apresentar melhores ou piores resultados.

O percurso realizado ao longo do ano no que reporta à gestão do espaço foi positivo, tendo conseguido encontrar várias soluções para a organização da aula. O desenvolvimento desta capacidade decorreu da necessidade de encontrar formas de promover a rentabilização dos espaços, assim como o desenvolvimento de climas de aprendizagem positivos.

No que respeita aos Estilos de Ensino, seguindo a sistematização de Mosston e Ashworth (1990), foram utilizados sobretudo o ensino por Comando, Recíproco, Tarefa e Auto-avaliação. Numa fase inicial do ano, funcionaram como fundamentais, uma vez que ainda estavam a ser definidas as rotinas organizativas. O estilo de ensino por Comando constituiu-se como recurso, principalmente na dança, em que partindo da demonstração pelo professor, os alunos reproduziam os passos, tendo o ensino desta matéria evoluído posteriormente para a dança a pares. Na segunda Etapa, a formação de grupos foi principalmente heterogénea, o que potenciou o ensino Recíproco. Considero, no entanto, que este estilo de ensino falhou na sua orientação uma vez que os alunos não possuíam referências para este ensino. Esta falha poderia ter sido ultrapassada através da distribuição de fichas critério. O ensino por Tarefa constituiu-se como o principal ao longo do ano letivo. Sempre que se realizaram aulas politemáticas, com recurso a diferentes matérias em simultâneo esta foi a opção utilizada, constituindo-se como um estilo potenciador do tempo potencial de aprendizagem. O estilo de Auto-avaliação foi utilizado, principalmente em aulas de ginástica, com recurso a fichas critério, sendo que através da mesma os alunos deveriam realizar uma avaliação do seu desempenho, funcionando esta estratégia como momento de avaliação formativa. Houve ainda ao longo do ano de estágio, a experimentação do ensino através da Descoberta Guiada, nomeadamente no ensino da

corrida de barreiras. A lecionação através deste estilo de ensino permitiu uma abordagem diferente e com resultados positivos.

Reflexão: importância e relação com avaliação, planeamento e condução

O processo decisório inerente ao planeamento, condução ou avaliação das diferentes atividades na escola é desenvolvido num contexto de crenças, teorias e conhecimento, o qual, por sua vez, é enriquecido pelas mesmas experiências decisórias e pelas ações que as materializam, numa relação biunívoca (Clark & Peterson, 1986; Pérez & Gimeno, 1988 como referido em Onofre, 2003).

Tanto a base de conhecimentos quanto o conhecimento pedagógico do conteúdo, além de serem influenciados pelas práticas pedagógicas, também determinam o nível de criticidade das reflexões do futuro professor (Marcon, 2013).

Atendendo ao momento em que se realiza, a reflexão poderá ser observada em três momentos distintos: Reflexão antes da prática; Reflexão durante a prática ou Reflexão após a prática.

Reflexões antes da prática

Estas correspondem às reflexões efetuadas antes de iniciar as aulas, reflexões associadas, no caso do estágio, fundamentalmente à construção dos instrumentos de planeamento. De acordo com Marcon (2013), este é o tipo de reflexão que possibilita o desenvolvimento da compreensão e transformação do pensamento da ação pedagógica.

É fundamental que esta reflexão antes da prática seja suportada por um conhecimento do contexto, de modo a que se possibilitem uma articulação e adaptação das decisões da prática em função das especificidades e particularidades próprias do macro, meso e micro contexto.

Reflexão durante a prática

Derivado da elevada imprevisibilidade das situações de aula, existe uma enorme importância no que concerne à reflexão durante estes momentos. Esta promove-se através da gestão das decisões que o professor deve tomar e pelas quais se deve responsabilizar.

Zhu (2011) alerta para a capacidade dos professores em formação realizarem reflexões sobre a ação apontando, no entanto, para a pouca capacidade de refletir durante a prática. Efetivamente, esta reflexão durante a prática, revelou-se como a capacidade reflexiva mais difícil de desenvolver e com uma progressão menos efetiva ao longo do ano de estágio

devido, fundamentalmente, à necessidade de resposta imediata que este tipo de reflexão promove. A necessidade de observar, analisar, decidir e atuar em consonância revelaram-se como um desafio constante e com melhorias ao longo de todo o ano, no entanto, certamente que com o aumento da experiência letiva se criarão condições para promover resultados ainda mais efetivos.

Reflexão após a prática

Para que os conhecimentos construídos durante a prática pedagógica, bem como o conhecimento pedagógico do conteúdo sejam consolidados e disponibilizados nas práticas pedagógicas futuras, é fundamental que o professor analise e reflita sobre a prática pedagógica que realizou, tomando-a como objeto de estudo e de análise crítica (Marcon, 2013).

Este tipo de reflexão tem um elevado caráter avaliativo, sendo que, uma vez que se debruça sobre a ação, tem necessariamente que ser desenvolvida num sentido crítico de apreciação. A utilização da referência a critérios é essencial na formulação de reflexões mais efetivas e de melhor qualidade.

É essencial que haja uma proximidade entre este tipo de reflexão e a prática, procurando-se que haja uma alteração ou adaptação da atuação em consequência das análises realizadas. Onofre (2003) alerta para o risco do excesso de uma abordagem reflexiva alienada da prática, reforçando este risco no caso dos processos de estágio, nomeadamente quando não está presente um processo adequado de supervisão pedagógica.

Considero que neste capítulo, o processo de estágio onde me enquadrei foi extremamente positivo, tendo-se recorrido a diversas técnicas/documentos reflexivos com o intuito de promover um pensamento mais refletido relativamente a todo o processo ensino-aprendizagem e que resultaram numa série de adaptações na atuação e no planeamento. São exemplos destes produtos reflexivos as autoscopias, que correspondem a registos escritos de reflexão e inventário focados nos princípios de organização geral das aulas de Educação Física, ou os balanços de Unidade de Ensino e Etapa, realizados no final de cada um destes momentos.

Estes processos reflexivos, de acordo com Onofre (1996) contribuem diretamente para o desenvolvimento e consolidação de uma perceção mais concreta e realista sobre as capacidades e potencialidades pessoais no domínio tratado na formação, o que, como referido, permite uma melhor preparação ou consciencialização da atividade desenvolvida

em outras experiências de formação como a prática do ensino ou a construção do planeamento.

De modo a analisar como este processo reflexivo influenciou diretamente o planeamento, a avaliação e a condução do ensino recorrer-se-ão a alguns exemplos de Autoscopias, Balanços de Unidade de ensino, Balanços de Etapa e ainda, à reflexão efetuada em consequência da observação formal no Relatório de Observação inter-estagiários.

Autoscopia

Este instrumento corresponde a uma reflexão detalhada da aula, efetuada em todas as aulas e direcionada, principalmente às questões organizativas e operacionais da mesma. Podemos constatar, a título de exemplo, na Autoscopia da 4ª aula (Anexo 5) a seguinte reflexão:

Antes da aula escrevi os grupos numa folha como forma de organizar mais facilmente esta fase da aula, no entanto, esta estratégia teve um efeito precisamente contrário, com os alunos a aglomerarem-se em torno da folha e a terem dificuldades em organizar-se. Para a próxima a aula, a estratégia terá que ser alterada e poderá passar por utilizar um quadro como meio auxiliar de ensino em vez de uma folha (p.3).

Que resultou numa atuação em conformidade na aula imediatamente seguinte, tendo efeitos imediatos ao nível do processo de ensino, tal como é possível observar na autoscopia da 5ª aula (Anexo 6): “O facto de os grupos estarem previamente definidos facilitou a fase de transição entre a tarefa anterior e esta parte principal” (p. 3).

Balanço de Unidade de Ensino

Para as matérias, apesar da procura do trabalho diferenciado, penso que o mesmo deverá ser organizado de forma diferente. Não apenas através de feedback diferenciado e de variações nas tarefas mas através de tarefas realmente diferentes e que concorram para os objetivos que os alunos devem atingir nas diferentes matérias (Consultar Balanço 11ª Unidade de Ensino – Anexo 7)

Em sequência desta reflexão, resultou uma adaptação do trabalho seguindo uma perspetiva de clara diferenciação do ensino:

Foram definidas três tarefas distintas para os três grupos de nível. De acordo com o nível de desempenho dos alunos foram desenhadas tarefas para promover

aprendizagens adequadas às reais necessidades dos mesmos. No caso do grupo de pior desempenho, a tarefa pela qual optei foi uma tarefa analítica, onde eram trabalhadas essencialmente competências de controlo de bola. (Anexo 8, p.2)

Balanço de Etapa

O balanço de Etapa, para além de uma análise do trabalho desenvolvido ao longo da Etapa anterior, pautou-se também pela realização de uma análise detalhada dos resultados das classificações dos alunos no final do período, procurando compreender que tipo de estratégias se tinham revelado como eficazes e que tipo de opções deveriam ser mantidas ou alteradas. Podemos observar a pertinência destas reflexões a vários níveis. A título ilustrativo, analisemos um excerto do balanço da 2ª Etapa (Anexo 9):

No caso da avaliação da aptidão física, penso que a estratégia utilizada na avaliação não foi a mais adequada uma vez que os alunos tiveram demasiada autonomia, havendo um pouco controlo da qualidade de execução dos testes (p. 21)

E que resultou, em consequência, numa alteração da estratégia de avaliação, numa recolha com maior qualidade.

Esta alteração foi realizada ao nível da organização, integrando-se este teste como parte de uma estação da aula, tendo a contagem das execuções dos alunos ficado sob minha responsabilidade. O facto de controlar um grupo mais reduzido de alunos promoveu um maior controlo da qualidade de execução, como tal, resultados mais reveladores da real capacidade dos alunos neste teste (Conferir Balanço 8ª Unidade de Ensino Anexo 9, p.3).

Este tipo de adaptações decorrentes da reflexão, além dos resultados medidos através da perceção e da observação no meu desempenho foram ainda aferidos através de uma reflexão efetuada no final do 1.º e do 2.º período, com recurso às classificações e aos níveis de desempenho obtidos pelos alunos. Esta reflexão foi realizada seguindo uma análise comparativa de carácter quantitativo (com recurso às médias classificativas nas diferentes áreas de extensão) e qualitativo com recursos à perceção individual dos desempenhos.

Outro instrumento promotor da reflexão e concretamente de uma reflexão mais assertiva refere-se à observação das aulas através do registo vídeo. Além da análise e discussão das mesmas no seio do núcleo de estágio e especificamente, com colaboração da

Orientadora de Faculdade, foram também analisadas algumas das aulas com recurso a meios de análise mais objetivos, no caso, Sistemas de Observação.

A utilização de métodos de observação e análise promove uma análise mais sistemática, ou seja, utilizando métodos e técnicas rigorosas para obviar as limitações da situação e a subjetividade dos observadores (Brito, 1994).

Esta análise compreendeu a aplicação de três sistemas de observação em três aulas, o que possibilitou uma perceção mais detalhada de diversas componentes da lecionação. Os dados produzidos pelos diferentes sistemas de análise aliados a uma reflexão e comparação com diversas referências permitiram concluir a existência de diversas questões a melhorar no que à intervenção diz respeito.

Estando inserido num processo de formação é essencial que seja desenvolvido este tipo de análise de modo a que possa ser melhor direcionada a minha formação, procurando dar respostas efetivas aquelas que são as minhas principais falhas.

Neste sentido, recorrendo à bibliografia e à análise anterior apresentam-se seguidamente algumas breves conclusões e sugestões de melhoria da minha ação enquanto professor estagiário.

No que refere à componente do *feedback*, comumente aceite como um dos fatores mais determinantes da aprendizagem das habilidades motoras, surgem algumas conclusões da análise das aulas: O principal tipo de *feedback* por mim utilizado era direcionado ao aluno, de forma auditiva, com um objetivo prescritivo e através de uma afetividade positiva.

Por forma a melhorar a minha intervenção, com esta análise apresentou-se a sugestão de procurar aumentar significativamente o número de *feedbacks* descritivo para níveis mais próximos dos utilizados em *feedbacks* prescritivos, sendo que com esta alteração poderei aproximar a minha ação daquela que é apontada como característica dos professores mais eficazes, que fazem uso mais frequente de intervenções de *feedback* específico apropriado descritivo explicado (Carreiro da Costa, 1988).

Deverei ainda evitar a utilização de *feedbacks* extensos, uma vez que são mais facilmente esquecidos (Marques da Costa, 1991). Procurando centrar-me no essencial.

Face à prestação motora do aluno, deverei identificar o aspeto determinante daquela prestação e, se necessário, fornecer, sobre ele, uma ou duas informações. Quando o objetivo da retroação for essencialmente informativo, deverei abster-me de fazer qualquer

tipo de avaliação ou comentário que possa distrair o aluno da ideia central da retroação (Carreiro da Costa, 1988).

Quanto à intervenção no controlo da disciplina, pude observar que a minha intervenção era muito centrada numa tentativa de correção de postura e numa chamada de atenção dos alunos. Para melhorar no que respeita ao controlo deste fator de aula deverei procurar controlar ou prevenir os comportamentos através de intervenções verbais de carácter tutorial ou antecipatório (Oliveira & Graça, 2013).

A utilização de diferentes estratégias por forma a dar resposta a diferentes situações deverá também ser uma preocupação minha, devendo evitar a utilização constante da mesma intervenção.

Quanto à disciplina importa ainda referir que a incidência dos comportamentos de indisciplina é maior no início do ano do que numa fase mais avançada do ano letivo. Sendo, os próprios alunos capazes de reconhecer que os professores mais eficazes na gestão da aula demarcam com clareza, logo no início do ano, as fronteiras dos comportamentos dos alunos na aula e as respetivas consequências (Cothran, Kulinna & Garrahy, 2003; Supaporn, 2000 como referido em Oliveira & Graça (2013). Assim, a minha atuação em futuras situações de ensino deverá passar por procurar marcar uma posição firme e procurar controlar os comportamentos de indisciplina no início do ano. A definição e cumprimento de regras desde uma fase inicial deverá ser o mote para futuros contactos com grupos de alunos.

Concluo que apesar dos resultados apresentarem dados positivos quanto à minha atuação existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de atingir a expertise no ensino da Educação Física.

Como conclusão, releva-se a importância da integração dos vários processos componentes do ensino-aprendizagem. A sua relação próxima e a sustentação dos processos na reflexão concorrem em grande medida para uma melhoria na qualidade do desempenho do docente e acima de tudo na melhoria das aprendizagens dos alunos.

A importância da construção de um processo ensino-aprendizagem de maior qualidade reveste-se de uma importância elevada se se considerar que para muitos dos jovens, a disciplina de Educação Física é o único momento em que estes se encontram em atividade física, cabendo ao professor, através da sua ação pedagógica, procurar alterar os comportamentos perante a atividade física, assim como sensibilizar, de uma forma significativa, o aluno para a adoção de estilos de vida ativos. Estes estilos de vida ativos

são formas de viver que estão intimamente ligadas às práticas de atividade física. Consiste na capacidade de cada um resolver problemas motores quotidianos de uma forma eficaz. A atividade física regular está associada a melhorias na saúde psicológica, na autoestima, na auto-perceção, no desenvolvimento da personalidade e na redução de *stress*, ansiedade e depressão. É fundamental que sejam implementados programas de educação de física de qualidade, oferecendo oportunidades para que crianças experienciem relações positivas com os colegas e sentimentos de sucesso e realização.

4. Participação na Escola

A participação na escola refere-se à participação em atividades no seio da instituição, que no entanto, não estão diretamente relacionadas com as aulas de Educação Física, apesar de nesta atividade, tal como em todas as outras atividades desenvolvidas dentro da mesma existirem características semelhantes à ação docente, como é o caso das noções e planeamento ou de avaliação.

Esta participação organizou-se a três níveis diferentes. No acompanhamento da atividade do Desporto Escolar, na participação nos diversos torneios da atividade interna e na dinamização de uma ação de intervenção na escola, orientada para a formação dos professores do grupo de Educação Física.

Esta participação fora do contexto de sala de aula é de extrema importância na formação enquanto professor uma vez que promove um maior conhecimento relativamente às diferentes dinâmicas da atividade desportiva no seio da escola. O trabalho em conjunto com os professores do grupo de Educação Física nas diversas atividades contribuiu para o desenvolvimento de uma boa relação com os mesmos e conseqüentemente uma excelente integração no seio deste grupo disciplinar.

A dinamização e organização de atividades extracurriculares por parte do Grupo de Educação Física é de grande importância na afirmação do mesmo enquanto organização influente e com reconhecimento dentro da instituição escolar. As diferentes atividades desportivas, tanto a nível da atividade interna, como a dinamização de grupos equipa do desporto escolar visando expressão competitiva constituem-se ainda como excelentes oportunidades de complemento de horário para estes docentes.

De acordo com o disposto no Despacho n.º 9302/2014, de 17 de julho determina-se que:

1 — Para o desenvolvimento das atividades de desporto escolar, no ano letivo 2014-2015, é imputado à componente letiva um crédito horário global máximo de 21.400 tempos letivos.

2 — A oferta desportiva, no âmbito do Programa de Desporto Escolar, desenvolve-se nos seguintes níveis de atividade: a) Nível I — conjunto de atividades que visam a promoção e divulgação desportivas, organizadas na continuidade dos conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física; b) Nível II — atividades de treino desportivo regular de grupos-equipa e de competição desportiva interescolar formal de âmbito local, regional, nacional e eventualmente internacional (p.18461).

Sendo que, de acordo com o mesmo Despacho Normativo um professor responsável por um grupo-equipa de Nível II poderá ser atribuído até 3 tempos letivos para o acompanhamento desta atividade.

O aumento do crédito horário determinado legalmente para os professores é reflexo de uma valorização crescente deste tipo de atividades enquanto essenciais à formação dos alunos, como explicito no Programa do Desporto Escolar (2013) onde se define que a estratégia adotada “visa aprofundar as condições para a prática desportiva regular em meio escolar, como estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis” (p.2).

Esta estratégia definida a nível nacional e adotada na escola e município, através das diversas atividades desportivas, nomeadamente os torneios da atividade interna e a participação e organização dos Jogos Juvenis da Amadora é reflexo de uma orientação para o desenvolvimento de uma cultura desportiva forte a nível nacional. Esta estratégia e a realização destas atividades poderão constituir-se como essenciais na promoção de benefícios para os alunos da escola, não só a nível físico, como a nível social, afetivo, cognitivo e do seu estilo (Bailey, 2006).

Apesar de ambas se constituírem como benéficas para os alunos, existem diferenças claras no que refere às aulas de educação física, âmbito de análise do anterior capítulo, e aos treinos do Desporto Escolar. Desde logo, o carácter voluntário desta atividade marca uma grande diferença para os momentos de prática. Apenas alunos motivados e interessados pela atividade participam nos diferentes grupos-equipa. Esta diferença influencia, naturalmente, o tipo de trabalho e a forma como é encarada a atividade.

Desporto Escolar

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

A coordenação do Desporto Escolar é da responsabilidade da Direção-Geral da Educação, sob a alçada do Ministério da Educação e Ciência, sendo que é estruturada a nível central,

regional e local. A nível local, o Desporto Escolar é organizado pelo órgão de gestão e administração de cada escola, existindo um Coordenador Técnico de Desporto Escolar e um Responsável pelo Grupo-Equipa. A Escola Secundária Fernando Namora, enquanto escola inserida no Agrupamento de Escolas Amadora 3, participou no presente ano letivo no Desporto Escolar através dos núcleos de Basquetebol, Badminton, Voleibol, Futsal e Ginástica. Estes núcleos enquadram-se a nível competitivo como parte da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo, e especificamente na zona Amadora/Oeiras/Cascais.

Desta forma, e aproveitando todas as potencialidades desta oferta formativa, a escola e os professores responsáveis por cada núcleo de desporto escolar procuram realizar um forte investimento na captação e fidelização de alunos. O leque de núcleos de desporto escolar em atividade espelha a forte adesão dos alunos à participação nas diferentes modalidades, sendo o voleibol e o futebol as duas modalidades com maior taxa de inscrições.

O trabalho desenvolvido

Neste âmbito, foram realizadas duas intervenções distintas, uma de carácter obrigatório enquanto atividade da área 3 do estágio pedagógico, de conceção e acompanhamento sistemático da atividade do grupo-equipa de Basquetebol Masculino no escalão de juvenis, e outra, em parceria com a professora responsável pelo grupo equipa de voleibol feminino, que funcionou como complemento de formação, constituindo-se como uma atividade de carácter voluntário.

Importa referir que ambas tiveram uma influência positiva na minha formação e se constituíram como momentos de aprendizagem extremamente interessantes, no entanto, aquela que deverá constituir-se como alvo de uma análise mais detalhada é o acompanhamento da equipa de Basquetebol, pelo trabalho mais sistemático que foi realizado e porque corresponde ao desempenho da atividade formalmente distribuída.

Quanto ao trabalho de carácter voluntário, desenvolveu-se em parceria com a professora responsável pelos grupos-equipa de Voleibol feminino, nos escalões de iniciados e juvenis. Este surgiu pela vontade de auxiliar nas tarefas da escola, potenciada pelo facto de esta ser a minha modalidade de formação desportiva de base, e como tal, sentir um elevado à vontade com os processos de treino. A experiência consumou-se num acompanhamento ativo de um período de treino semanal e de alguns momentos competitivos ao longo de todo o ano letivo, num regime de autonomia. Esta foi uma experiência enriquecedora e a meu ver vantajosa, não só na minha formação, como na formação das atletas deste núcleo. Reforça-se o carácter voluntário desta participação, pelo que merecerá menor reflexão.

Quanto ao basquetebol, o trabalho realizado ao longo deste ano foi sustentado por treinos realizados uma vez por semana com a duração de 90 minutos. Durante todo o ano letivo foram acompanhados todos os treinos e momentos competitivos da equipa de Juvenis Masculinos em parceria com um colega de estágio e com o professor orientador (responsável pelo grupo-equipa).

À semelhança do sucedido no acompanhamento e lecionação das aulas de Educação Física, também no Desporto Escolar, houve uma necessidade de que o processo de treino fosse um processo sustentado na tríade Planeamento, Condução e Avaliação. Devido às especificidades e às diferenças desta atividade para com as aulas de Educação Física, existem diversas nuances no tipo de acompanhamento realizado.

De modo a orientar este processo, foi realizado um Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar (Anexo 10), considerado dentro do grupo como uma peça fundamental para a orientação do acompanhamento, permitindo a discriminação dos objetivos gerais e individuais, das estratégias de formação individual bem como do delineamento do planeamento anual da atividade do Desporto Escolar.

Foi preocupação basilar, no desenvolvimento do trabalho ao longo do ano, a procura de um trabalho orientado para o desenvolvimento de competências na prática do jogo e com vista a proporcionar todos os alunos, sem exceção, aquilo que Graça e Mesquita (2011) referem como “oportunidades substantivas de aprendizagem, percursoras da filiação à prática desportiva para a vida e da integração no seio das comunidades de prática e respetivas culturas” (p. 158).

No que refere ao planeamento, e tendo em conta o facto de este ser efetuado tendo por base o quadro competitivo, foi realizada, à semelhança do processo de Avaliação Inicial (capítulo anterior), uma análise inicial das capacidades dos atletas a nível individual e do modo como se comportavam enquanto equipa. Esta análise foi uma análise de carácter mais subjetivo do que a realizada na lecionação das aulas de Educação Física, realizada fundamentalmente através da observação do desempenho dos atletas em contexto de prática. Esta avaliação inicial facilitou o estabelecimento de metas a nível coletivo e individual através do funcionamento como base de orientação para o trabalho a desenvolver ao longo do ano/época.

Dada a opção de desenhar o planeamento em função do calendário habitual do Desporto Escolar e que aponta para 4 momentos competitivos anuais, optou-se por um modelo de periodização múltipla que respeitasse esta realidade. Assim a atividade decorreu num

macrociclo de cobertura correspondente a todo o período letivo anual, repartido por 4 mesociclos sendo os 2 primeiros simples, integrando 1 momento competitivo cada, o 3.º múltiplo por integrar 2 momentos competitivos e finalmente o 4.º mesociclo correspondente ao período transitório.

Em consequência da avaliação inicial da equipa foi possível observar, de um modo geral, que a mesma apresentava atletas com boas capacidades técnicas e físicas, constituindo-se como uma equipa com ótimo potencial. No entanto, no funcionamento em situação de jogo enquanto interação coletiva, foi possível observar pouco domínio dos fundamentos táticos do jogo.

A nível do desenvolvimento individual dos atletas, o facto de se tratar de um grupo-equipa muito heterogéneo exigiu que fossem desenvolvidos métodos e estratégias variados e diferenciados com o intuito de ir ao encontro das necessidades de cada um. Assim, seguindo uma característica que deve ser comum a qualquer modelo de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos, o trabalho desenvolvido com os atletas ao longo do ano procurou “proporcionar a todos os praticantes condições de práticas substantivas, possibilitando a coexistência de diferentes jogos dentro de um mesmo jogo e de diferentes tarefas dentro de uma mesma tarefa” (Graça & Mesquita, 2011, p.159).

Importa referir que nos jogos de invasão, pelo seu carácter imprevisível e aleatório, ou seja, com elevada perturbação contextual, existe uma necessidade de que o treino das habilidades, e da técnica em particular, garanta contextos portadores de elevada perturbação, assumindo a técnica elevada magnitude adaptativa (Mesquita, 2011). Assim, o trabalho desenvolvido no sentido do desenvolvimento das capacidades técnicas individuais foi realizado com preocupação ao nível da sua aplicabilidade em situação de jogo. Destaco a título de exemplo as situações de treino específico de lançamento na passada, realizadas com recurso a materiais e estratégias que promovessem situações próximas do contexto de jogo, como a circulação constante dos jogadores ou presença de oposição.

No ensino/treino do jogo, procurou potenciar-se a capacidade dos jogadores analisarem, interpretarem, decidirem e executarem, conferindo espaço de problematização aos atletas, ou seja, realizando a aprendizagem através de situações reais de jogo e com uma intervenção no sentido de promover autonomia decisional (Mesquita, 2011).

Outra das preocupações foi o trabalho da condição física onde, com vista a potenciar ao máximo as características dos mesmos se realizaram diversas situações que promoveram

o desenvolvimento das diferentes capacidades. Houve um reforço no trabalho de coordenação e potência, recorrendo a variadíssimos materiais por forma a procurar trazer situações novas, desafiadoras e capazes de preparar para as situações de jogo.

Importa salientar a tentativa de minimizar os hábitos pouco corretos do ponto de vista de uma participação desportiva estruturada que os alunos demonstravam, quer pela falta de momentos específicos de treino correta e devidamente orientados, quer pela utilização habitual da atividade de jogos não codificados que efetuavam entre amigos. Esta foi uma luta contínua, e que deve continuar a ser um dos aspetos que merecerá ser alvo de um maior trabalho na continuação da formação destes jovens. Este é o tipo de situação que poderia ser minimizado se existissem mais escalões de formação ou uma cultura do treino na escola. Se este tipo de hábitos fossem criados desde idades mais novas, facilmente, nestas idades os alunos teriam outro tipo de rotinas quer ao nível do treino quer do jogo, o que permitiria um trabalho ainda mais sério e com melhores proveitos na potenciação de resultados.

No que refere à avaliação dos atletas e do trabalho realizado, foi introduzido o acompanhamento das estatísticas de jogo através da criação de uma ficha adaptada e didática (Anexo 11) que pudesse ser preenchida pelos próprios atletas durante a condição de suplentes no decorrer do jogo, conferindo-lhes assim outro tipo de funções além da prática, concorrendo então, para o desenvolvimento das referidas oportunidades substantivas de aprendizagem. Esta recolha estatística permitiu ainda retirar ilações relativamente ao desempenho dos alunos na situação de jogo.

Outro aspeto avaliativo e que caracteriza o sucesso de um grupo desportivo, são os resultados obtidos em jogos e nas diferentes competições. Neste indicador os resultados do trabalho desenvolvido com o grupo-equipa de Basquetebol durante o presente estágio reflete-se como um trabalho de elevada qualidade uma vez que, de entre os núcleos da escola, este foi aquele que atingiu os melhores resultados a nível competitivo (2.º lugar na Competição Local de Desporto Escolar Amadora, Cascais e Oeiras).

Dificuldades/estratégias para superar as dificuldades

Pudemos observar ao longo do ano de trabalho com a equipa que existiam algumas lacunas no que refere à cultura de treino, ou seja, observámos uma falta de rotinas e de hábito com os processos de treino que se revelaram prejudiciais ao desenvolvimento de um trabalho, nomeadamente na gestão e aproveitamento do tempo de prática de forma a potenciar o tempo potencial de aprendizagem de cada um, que pudesse produzir ainda melhores resultados. Desde logo importa salientar a falta de compromisso com a equipa

assumida pela maioria dos atletas e observável no elevado número de faltas aos treinos e inclusivamente a um dos momentos competitivos.

Para contrapor este constrangimento, com os atletas já captados, foi elaborada uma carta direccionada aos encarregados de educação com o intuito de criar um maior envolvimento dos mesmos no sentido de obter uma maior responsabilização de toda a comunidade envolvida. Da carta constavam os benefícios do desporto escolar, a possibilidade de usufruir de um serviço de alta qualidade sem dispêndio financeiro, benefícios inerentes à formação profissional e académica dos alunos e ainda a discriminação dos momentos competitivos.

Foi ainda utilizada a estratégia de recolha de presenças nos treinos através da assinatura na lista de presenças, definindo-se em conjunto com a equipa um número de presenças obrigadoras para possibilitar a convocatória a jogo

Ainda, as parcerias com clubes da proximidade, nomeadamente o Clube Carnide, potenciam a participação em atividades desportivas, acabando por se refletir ao nível dos resultados do Desporto Escolar. A parceria com este clube, funciona sendo os atletas recrutados pelo clube na escola, com identificação dos mais hábeis e encaminhamento para o clube, e no sentido inverso, pelas possibilidades de prática que se proporcionam com o treino em contexto de competição, e que funcionam a escola acaba por ter benefícios ao nível da melhoria no desempenho dos atletas que irão competir em representação da mesma no Desporto Escolar.

Reflexão

Considero que este acompanhamento foi de elevada importância na nossa formação enquanto professores estagiários, dado que se concretizou em melhorias ao nível do conhecimento da modalidade, quer ao nível técnico-tático, quer ao nível do planeamento e da condução da modalidade. Foram ainda desenvolvidas competências no que refere à organização da atividade do Desporto Escolar na sua vertente organizativa (inscrições, regulamento, transportes, calendarização das atividades, autorizações para os Encarregados de Educação, entre outros).

O facto de ter a possibilidade de treinar uma equipa de uma modalidade que não é a minha formação desportiva foi extremamente benéfico na medida em que promoveu o desenvolvimento e aprofundamento de competências que de outro modo dificilmente seria atingido. O facto de ser colocado fora da minha zona de conforto promoveu um elevado investimento ao nível do estudo autónomo para aumento do conhecimento pedagógico de

conteúdo, revelando-se muito enriquecedor para minha formação enquanto profissional mais completo.

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

No que refere à equipa, considero, de um modo geral, que o trabalho desenvolvido foi bastante positivo, tendo sido possível igualar os resultados classificativos do ano anterior, diminuindo o gap para com a equipa adversária direta. Considero que deverá haver uma continuidade no trabalho com estes atletas, e que para tal, uma ferramenta que poderá ser de grande valia é a parceria entre o Clube Carnide e o Agrupamento de Escolas Amadora 3. Considero que poderá ser aproveitada de melhor forma esta parceria, através de um trabalho conjunto entre as duas instituições, por exemplo, com a marcação de jogos treino, potenciando-se assim os resultados do Desporto Escolar.

No nosso entender, a opção ideal para continuação do trabalho no desporto escolar no que refere ao basquetebol seria a criação de dois núcleos através da qual se poderiam alcançar vantagens ao nível da continuidade competitiva dos atletas, acrescendo a possibilidade de os atletas do escalão mais novo poderem competir em ambas as equipas. Poderia ser adotada uma estratégia de treino conjunto de todos os atletas, funcionando a equipa de escalão mais novo como base para a equipa mais velha

Estamos convictos que este seria o momento ideal para a adoção desta estratégia uma vez que existem um número elevado de atletas a poder representar ambos os escalões. A adoção desta estratégia seria uma estratégia a longo prazo, procurando-se tornar o núcleo de Desporto Escolar de basquetebol como uma referência, através do alcance do sucesso desportivo. Havendo uma continuidade desta metodologia, a equipa de juvenis passaria a funcionar, em anos futuros, como equipa de formação, procurando-se obter resultados desportivos a curto e a longo prazo.

Intervenção na Escola - Ação de Formação para Professores

No refere à ação de intervenção da escola, foi realizado um trabalho que se dividiu em duas atividades distintas: Uma ação de formação teórico-prática destinada aos professores do Grupo de Educação Física da escola e um Projeto de uma Infraestrutura para o trabalho de condição física a implementar na escola.

Considerando que, “a escola constitui, de facto, o lugar privilegiado para a promoção da saúde e de estilos de vida ativos, por possibilitar o acesso de todas as crianças,

adolescentes e jovens ao conhecimento e à prática das atividades físicas e desportivas” (Marques, 2010, p.84), e que, em conformidade com o Plano Curricular de Educação Física, a avaliação da área da Aptidão Física corresponde a uma parte importante da avaliação dos alunos, devendo os mesmos “encontrar-se na Zona Saudável da Atividade Física (ZSAF) de acordo com a bateria de testes da Escola” (p.21), identificou-se como de extrema pertinência a implementação do treino da condição física como uma das preocupações de todos os professores, devendo o mesmo ser realizado com a maior eficácia possível.

É facilmente aceite a importância deste tipo de trabalho, no entanto, por norma, devido ao elevado esforço que exige dos alunos, este, não é realizado com o empenho e interesse desejável. Por forma a contornar estas questões e a promover o sucesso dos alunos, procurou-se, através de uma ação de formação destinada aos professores de Educação Física da escola, apresentar uma Metodologia para o trabalho das competências ao nível da aptidão física. Esta foi apresentada através de um conjunto de estratégias e propostas com o intuito de potenciar um tipo de trabalho de condição física diversificado e motivador.

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

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

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

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

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

Foram para esse efeito desenhadas duas tarefas distintas, uma primeira de familiarização com a metodologia de trabalho, onde os professores participariam simulando uma participação como alunos, e uma segunda tarefa onde foi distribuída a cada professor uma ficha com indicação de um material, na qual, este deveria criar um exercício para cada um dos grupos musculares (força superior, média e inferior). De modo a tornar esta atividade mais dinâmica, após o preenchimento individual, os professores foram sorteados para realizar a demonstração dos exercícios dos colegas. Com esta tarefa possibilitou-se uma situação de planeamento (definição de exercício), a condução (através da instrução) e a avaliação (*feedback*) por parte de cada um dos professores. Acrescentou-se ainda à tarefa uma parte mais lúdica e de relacionamento através da utilização dos colegas como exemplos.

Esta atividade revelou-se extremamente dinâmica e com grande adesão por parte de todos os professores, criando exercícios inovadores e desafiando os colegas a realiza-los.

A segunda fase desta intervenção na escola adveio de uma procura pela inovação no que refere ao trabalho da condição física em contexto escolar. De modo a que a escola possa oferecer condições de referência, idealizou-se e concebeu-se um projeto de construção de uma infraestrutura destinada ao trabalho de condição física para o espaço escolar (Anexo 11).

Esta abrange diferentes estruturas, cada uma com o objetivo de trabalhar diferentes capacidades físicas e grupos musculares. Foi realizada a identificação do espaço preferencial para a implementação deste projeto e foi tida em atenção a seleção de materiais próprios para o exterior. A opção por um espaço onde os alunos pudessem ter acesso durante o horário letivo foi uma das preocupações. Estrategicamente, esse mesmo

espaço poderá ser utilizado durante as aulas de Educação Física, dando-se prioridade ao professor que estiver a lecionar no espaço exterior.

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

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

A apresentação do projeto ao grupo de Educação Física da escola foi realizada durante a sessão de formação. Os professores demonstraram-se interessados e com uma elevada predisposição para avançar com a concretização do projeto. Para além dos fatores de inovação e utilidade, também o custo reduzido de implementação do projeto foi uma das grandes vantagens apontadas pelos professores. A apresentação do projeto despertou uma discussão bastante positiva, sendo apontadas diversas estratégias para pôr em prática o projeto, nomeadamente o aproveitamento do espaço e dos recursos humanos disponíveis na escola, parecendo haver uma maior identificação do GEF com a implementação de uma estrutura deste género relativamente a outras estruturas montadas na escola no presente ano letivo (mesas de ténis de mesa).

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

Enquanto formação pessoal, a possibilidade de planejar e realizar uma sessão de formação de formadores foi extremamente interessante na medida em que obrigou a um trabalho com um detalhe diferente, procurando-se transmitir mais do que apenas o “como realizar”, tentando transmitir conhecimento de “como ensinar a realizar”. Para que fosse possível

transmitir esta informação com qualidade houve a necessidade de realizar um aprofundamento do conhecimento relativo à metodologia de trabalho da condição física, procurando-se que essa formação fosse realizada numa perspetiva de aumento do conhecimento pedagógico do conteúdo.

5. Relação com a comunidade

Nos dois capítulos anteriores foram abordadas competências essenciais no desenvolvimento da ação do professor em todo o processo ensino-aprendizagem. Nestes foram abordadas principalmente as relações que se desenvolvem entre professores e alunos. No entanto, existem outras relações essenciais ao bom desenvolvimento da ação profissional, nomeadamente no que refere à relação dentro da escola com pessoal docente e não docente e, na relação com a comunidade externa à escola, por exemplo, relacionando-se com pais e Encarregados de Educação.

Como refere Jesus (1996), a flexibilidade relacional do professor revela-se imprescindível para gerir adequadamente os diferentes contextos situacionais com que se confronta. Estes diferentes contextos referem-se a diferentes relações que o professor desenvolve no seio da escola, sejam relações com outros professores, com pessoal não docente, ou com a restante comunidade, principalmente, aquando do desempenho das funções de direção de turma. É precisamente no cumprimento destas funções e, especificamente através da experiência de acompanhamento de uma diretora de turma nas suas diferentes tarefas ao longo do ano, que será suportada a análise seguinte.

Em primeiro lugar, importa compreender que o Diretor de Turma é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. (Boavista & Sousa, 2013). O Diretor de turma assume-se assim como uma peça fundamental a nível de escola na relação entre alunos e professores e a nível externo na relação com os encarregados de educação.

Devido a este seu posicionamento, segundo Boavista e Sousa (2013), o Diretor de Turma é colocado numa interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. A docência pelo facto de ser um dos professores do conselho de turma, e a gestão pela sua função de líder deste grupo de professores e pelas suas responsabilidades na articulação entre os diferentes atores escolares.

Pelo papel de líder escolar deve mostrar-se apto a enfrentar um clima de entropia quotidiana, no sentido de fomentar a colegialidade e a cooperação dos seus liderados de forma a procurarem alcançar objetivos comuns e decisões possíveis (Clemente & Mendes, 2013). Devendo, de acordo com Clemente e Mendes (2013) ser um elemento respeitado e

respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma em volta de objetivos gerais.

Considerando estas funções, será pertinente que o Diretor de Turma seja um professor com características que se enquadrem nas funções que desempenha, desde logo, com a capacidade de lidar com diferentes situações mantendo uma elevada coerência e flexibilidade e mantendo a ética e profissionalismo em todas as ações em diferentes contextos e com diferentes intervenientes. Assim, seria interessante que este profissional fosse, mais do que uma pessoa com características pessoais propícias ao desenvolvimento de um bom trabalho, um elemento com uma formação específica nas diferentes funções de gestão e de docência relacionadas com o desempenho do cargo. Podendo esta constituir-se como uma oportunidade no que refere ao desenvolvimento de programas de formação para pessoal docente, nomeadamente, no capítulo da formação contínua ou em serviço.

Acompanhamento da direção de turma

O acompanhamento da direção de turma desenvolveu-se em articulação com uma professora diretora de turma, acompanhando-a em diversos momentos e tarefas do cargo. Todos estes momentos se constituíram como essenciais na formação ao nível da relação com a comunidade. Revelando-se essenciais no desenvolvimento da capacidade de comunicação e relação com diferentes intervenientes e em diferentes contextos.

De entre estes momentos de aprendizagem destaco a realização e apresentação do Estudo de Turma aos professores do Conselho de Turma e aos Encarregados de Educação. Este revelou-se como um auxílio fundamental na caracterização da turma e cuja pertinência de realização no início do ano letivo se prende com a possibilitação de um conhecimento mais aprofundado dos alunos, da turma e das suas relações. Todos estes instrumentos funcionaram como suporte à realização de um Estudo que promoveu algumas sugestões relativamente à adaptação do trabalho para esta turma. Estas sugestões, destinadas aos professores, procuraram orientar os mesmos nas atividades com a turma.

Considero ainda de extrema importância a aprendizagem e aplicação referente ao funcionamento do sistema de comunicação escola-família. Através da aprendizagem do funcionamento do programa Inovar de Gestão de Alunos, tive contacto com uma ferramenta extremamente útil no desenvolvimento desta relação entre a instituição escolar e a família. Esta ferramenta possibilita uma comunicação próxima, rápida e detalhada entre a escola, na pessoa do Diretor de Turma, e a família.

Apesar das grandes vantagens deste tipo de comunicação existem algumas desvantagens, tal como foi possível apontar no desenvolvimento do estudo de Investigação da área investigação e inovação pedagógica (a aprofundar no capítulo seguinte) referente ao envolvimento dos encarregados de educação na escola. Estas revelam-se, por exemplo, no contacto com famílias com um estatuto socioeconómico mais baixo, que tendem a ter mais dificuldades no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Apesar de ser possível realizar esta comunicação imprimindo os registos e enviando-os por correio, a grande desvantagem deste método são os processos morosos e a dificuldade de atualização constante, precisamente contrários às vantagens do método eletrónico. Foi possível observar que nestes casos, devido à maior dificuldade no processo, a frequência de comunicação era menor, acabando as informações de carácter menos formal ou não administrativo por não ser transmitidas (e.g. bons resultados dos alunos da turma em torneios ou concursos organizados pela escola). Estas últimas comunicações, a meu ver, são essenciais no desenvolvimento de uma relação de proximidade entre a escola e a família. O facto de a comunicação ou a relação com o Diretor de Turma estar muitas vezes associada unicamente à comunicação ou à resolução de problemas na escola leva a que haja um natural procura do afastamento por parte de Encarregados de Educação. Por outro lado, se for promovida uma comunicação de comportamentos positivos, ou comunicação de informações de avaliação com carácter formativo, esta relação será potencialmente mais positiva e logo mais próxima.

No capítulo da promoção de uma relação positiva destaco como potencialidade a avaliação formativa, na qual, o diretor de turma poderá ter uma função central através da recolha, do planeamento ou da definição do tipo de informação a apresentar. No meu entender seria interessante que essa avaliação fosse mais do que meros resultados de avaliação intercalares. Uma perspetiva formativa só será alcançada se for realizada uma relação com os objetivos propostos e as formas de superar as dificuldades. A definição de uma estrutura para as avaliações formativas a entregar pelos professores, por exemplo, seguindo o modelo adotado pelo núcleo de estágio para as avaliações de Educação Física poderá ser uma possibilidade.

Por fim, considero ainda importante referir a experiência nas aulas de Educação para a Cidadania a que tive a oportunidade de assistir e participar de forma ativa. Considero estas aulas um momento de aprendizagem extremamente interessante para os alunos uma vez que se focam problemáticas essenciais no seu dia-a-dia. De entre estas destaco a temática da literacia financeira, da violência e da alimentação saudável. Esta última temática na qual

tive oportunidade de participar, abordando-a com os alunos na aula que lecionei da disciplina. Este momento foi extremamente enriquecedor na medida em que me permitiu ter contacto com a lecionação num contexto diferente e com uma temática diferente das abordadas nas aulas de Educação Física ao longo do ano. Desde logo o facto de se tratar de uma aula teórica levantou alguns desafios ao nível do planeamento, nomeadamente no que refere ao desenho das tarefas de aprendizagem. Para superar estas dificuldades recorri a uma pesquisa e a um estudo autónomo que me possibilitou realizar uma aula bastante dinâmica e focada na aprendizagem, através, principalmente, de uma descoberta guiada. A estratégia de utilização de atividades significativas para os alunos através do trabalho de exemplos próximos dos mesmos resultou numa participação extremamente ativa e interessada dos alunos. Considero esta atividade como muito positiva e como uma grande bagagem para a intervenção em diferentes contextos.

A meu ver, a utilização de exemplos próximos e de situações com as quais os alunos se identifiquem deverá ser uma preocupação na lecionação deste tipo de aulas, por forma a promover o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Em suma, importa relevar a importância das qualidades relacionais e de adaptação ao contexto como imprescindíveis para o desenvolvimento de uma relação pedagógica de agrado ou de satisfação e para o desenvolvimento pessoal e interpessoal de todos os agentes em interação no processo ensino-aprendizagem (Jesus, 1996).

6. Investigação e inovação pedagógica

O estudo realizado no âmbito desta área de intervenção pretendeu analisar a perceção dos alunos sobre o acompanhamento parental e relacioná-lo com o sucesso académico. Procuraram-se ainda correlações entre as variáveis relativas ao ano de escolaridade e ao estatuto socioeconómico e literário dos Encarregados de Educação.

O estudo dos fatores influenciadores do sucesso académico dos alunos tem sido objeto de inúmeros estudos no âmbito das Ciências da Educação nos últimos anos. Estes estudos sugerem-nos um conjunto de variáveis como influentes no rendimento académico dos alunos. É possível classificar genericamente esses fatores em fatores extrínsecos e intrínsecos.

A investigação dos núcleos de estágio da ESN dos últimos anos tem procurado averiguar os fatores influenciadores do sucesso dos alunos, especificamente, através de fatores intrínsecos, como é o caso do planeamento e da atenção.

No sentido de manter esta linha de investigação e orientados pela procura da concretização das prioridades de intervenção da escola (conferir capítulo de caracterização e contextualização), optou-se por analisar os fatores extrínsecos que influenciam o rendimento académico. De entre a multiplicidade de fatores de ordem extrínseca, focámo-nos apenas nos relativos à influência parental.

Fan e Chen (2001) referem a ideia de que o envolvimento parental é um fator extrínseco, referindo uma influência positiva nos resultados académicos dos alunos. Estes autores afirmam mesmo que este envolvimento tem sido considerado na literatura como a solução para muitos problemas na educação.

Existem variados tipos de envolvimento parental que podem ser estratificados em diversos domínios. Vários autores têm abordado esta temática apontando diferentes tipos de relações entre estes domínios e a aprendizagem e desenvolvimento dos jovens.

Para estudar a relação do envolvimento parental com o sucesso académico dos alunos, foi analisado o acompanhamento percebido pelos alunos relativamente a cinco domínios da intervenção parental, 1) envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado, 2) envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais, 3) envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa, 4) comunicação escola-família e 5) as estratégias de motivação extrínseca através das recompensas/incentivos e castigos aplicados pelos pais em função do rendimento académico dos filhos.

Este estudo passou por várias fases, que recorreram a diversos tipos de competências, inicialmente, uma fase de planeamento, que como é possível observar ao longo do presente relatório é competência transversal às diversas áreas. Este planeamento correspondeu à realização de um projeto de investigação. A segunda fase foi uma fase de revisão de literatura, procurando suportar e orientar todas as opções da investigação. Houve ainda uma fase construção de um questionário adaptado às necessidades do projeto, a sua aplicação e, por fim, uma análise e tratamento dos dados que culminou na produção de um artigo científico (Anexo 12).

Para objetivar a recolha de dados foi escolhido um questionário ajustado às necessidades do projeto. O instrumento utilizado corresponde a uma adaptação da versão para pais do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPa). Esta adaptação foi realizada de modo a transformar os itens pertencentes ao questionário como válidos para os alunos. A transformação decorreu por várias fases, recorrendo-se a uma validação teórica, com a ajuda de especialistas da área das Ciências da Educação, e a uma validação contextual, através de um pré-teste a um grupo de 10 alunos do mesmo ciclo de estudos mas que, no entanto, que não foram selecionados para a amostra.

Partindo da análise dos dados obtidos neste estudo, é possível observar algumas relações entre a perceção do acompanhamento parental e o sucesso escolar dos alunos. Através da análise das diversas relações podemos considerar o envolvimento parental como um fator externo influenciador da aprendizagem. É por isso fundamental a criação de estratégias capazes de potenciar um acompanhamento eficaz, assim como a criação de condições para um contacto próximo entre os contextos escolar e familiar.

Os dados obtidos sugerem resultados positivos de algumas das estratégias implementadas na escola, que têm, entre outros, permitido diminuir o efeito das dificuldades do contexto em que esta se insere. Pode verificar-se que neste contexto escolar não existem diferenças significativas no sucesso académico de alunos com dificuldades económicas quando comparados com alunos sem dificuldades deste âmbito.

Quando analisámos os resultados relativos ao domínio Recompensas e castigos obtemos dados próximos da significância estatística. Verificámos frequentemente o impedimento da frequência no Desporto Escolar (oferta formativa extracurricular da escola) como uma estratégia de punição usada pelos Encarregados de Educação face a quebras de rendimento escolar. O impedimento da participação em atividades extracurriculares de

caráter formativo é, em nossa opinião, uma estratégia com resultados negativos no que diz respeito ao rendimento escolar dos alunos.

Apesar de ser notório que tem vindo a ser desenvolvido um bom trabalho na escola no sentido de promover uma maior aproximação entre os Encarregados de Educação escola, é de notar que nos domínios da comunicação escola-família e Envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais a proximidade é maior em alunos que não são abrangidos pelo apoio de ação social. Esta situação poderá ser justificada pela adoção de métodos de comunicação através das novas tecnologias e às quais os encarregados de educação com maiores dificuldades económicas tendem a ter maior dificuldade em aceder.

Deve ainda ser considerada a elevada perceção dos alunos relativamente à existência de um envolvimento em atividades na escola e participação em reuniões de pais por parte dos Encarregados de Educação.

Contrariaram-se, para esta amostra, os resultados dos estudos relativos à influência das habilitações académicas da mãe no sucesso escolar dos alunos.

Verificaram-se resultados significativos no que respeita à perceção de acompanhamento parental ao longo dos anos, sendo que os dados nos parecem indicar que existe uma redução na proximidade do acompanhamento com a progressão do 8.º para o 9.º ano.

Por fim, importa referir que parece estar a conseguir reduzir-se, na escola, o impacto das dificuldades económicas do contexto no que refere ao rendimento escolar. A adoção de medidas como as tutorias que garantem acompanhamento escolar ao estudo e que, contrariamente às explicações, possibilitam que todos os alunos tenham acesso a um tempo extra de estudo com acompanhamento de um profissional especializado, é, quanto a nós, uma das medidas que melhor concorre neste sentido.

A principal limitação deste estudo prende-se com o facto de a análise recair sobre a perceção que os alunos têm do acompanhamento parental, uma vez que, além destas perceções terem uma enorme variabilidade de aluno para aluno, estas podem também, ser distintas do comportamento real.

Outra limitação, não menos importante, é a possibilidade da extrapolação dos resultados se limitar aos alunos do 2.º/3.º ciclo da Escola Secundária Fernando Namora. No máximo, podemos retirar ilações para as crianças com idades compreendidas nestas faixas etárias, em contextos semelhantes à área geográfica em estudo.

Por fim em relação aos questionários, a escala subjacente que contempla 5 níveis em que um deles corresponde ao "não sei", limitou o estudo na medida em que na maioria das situações de dúvida os alunos preferiam não se posicionar escolhendo essa opção.

Pretendeu-se que com este estudo surgissem sugestões com um impacto significativo na melhoria do sucesso dos alunos, para tal, foram definidas sugestões direcionadas a dois grupos de acompanhamento dos alunos: a escola e professores e os pais e Encarregados de Educação.

Para o primeiro grupo retirámos como principais ilações a importância da manutenção das boas políticas de homogeneização do sucesso, procurando, concretamente, a manutenção das tutorias como espaço gratuito de aprendizagem para os alunos.

Qualquer programa de envolvimento parental na escola deve começar por fortalecer a comunicação entre as famílias e as escolas, promovendo o envolvimento escola-família, reduzindo a conotação negativa associada à mesma e reportar situações positivas. Sendo estas estratégias aconselháveis na medida em que promovem uma maior satisfação relacionada com o contacto. Este clima positivo facilita todo o trabalho, sendo que uma maior aproximação da escola e dos professores poderão potencialmente conseguir ajudar a família a cumprir as suas obrigações básicas. A promoção da comunicação entre a escola e a famílias só se torna possível se exponenciarmos o envolvimento dos pais em atividades no espaço escolar, em atividades de aprendizagem em casa e se forem envolvidos em tomadas de decisões, ou seja, se forem efetivamente considerados, tornando o meio numa verdadeira comunidade.

As novas tecnologias podem trazer benefícios inestimáveis, mas não podem ser os únicos canais de comunicação entre escola-família, uma vez que ainda nos encontramos numa década de mudança e onde o acesso ainda não está facilitado para todos.

Os últimos conselhos dirigidos à escola prendem-se com uma especial atenção a ser tomada com os grupos de pais mais vulneráveis a estarem menos envolvidos na escola, e ainda a necessidade de criação de estratégias capazes de antecipadamente preparar a integração dos novos alunos.

Considerámos ainda fundamental a implementação efetiva de estratégias de avaliação formativa no sentido de facilitar aos encarregados de educação uma clara definição dos objetivos que os seus educandos deverão atingir. Através desta definição de objetivos os encarregados de educação poderão envolver-se efetivamente nas situações de aprendizagem, ajudando os seus educandos.

Em relação ao segundo grupo, as estratégias passam por uma melhoria na comunicação com os filhos acerca da escola, privilegiando a comunicação positiva e a discussão dos assuntos da escola. Sugerem-se ainda a procura de uma melhoria na oferta de experiências de aprendizagem, como são exemplos as idas a bibliotecas ou museus, eventos musicais ou desportivos ou a prática de atividade física.

Os pais poderão ainda procurar melhorar a relação que têm com a escola comunicando com mais frequência e sendo mais pró-ativos nas atividades da escola.

Importa ainda salientar a relação negativa existente entre a aplicação de medidas de motivação extrínsecas (castigos) e o sucesso académico, sendo que, ao invés das mesmas, sugere-se que se privilegie a utilização de estratégias positivas e de reforço no envolvimento na aprendizagem do educando, atendendo à importância que os processos internos, como o planeamento e a atenção desempenham no do sucesso dos alunos.

Reflexão

As conclusões retiradas da aplicação deste estudo de investigação são de elevada relevância, assim como as sugestões produzidas em consequência são essenciais à melhoria da relação escola-família, objetivando, em última análise, resultados positivos ao nível do rendimento académico dos alunos. No entanto, o carácter esporádico desta investigação, assim com o facto de as suas sugestões estarem desprovidas de um projeto de ação com vista à obtenção de resultados concretos surge como uma grande falha deste tipo de investigação. O facto de um núcleo de estágio estar apenas presente na escola durante um ano, findo o qual, se perde a continuidade no processo de investigação ação leva a que não existam resultados mais efetivos na melhoria da escola.

A inovação na escola é de extrema importância na procura de uma melhoria da organização escolar. A componente da investigação poderá ser uma ferramenta fundamental no modelamento de escolas mais eficazes e com melhores resultados. Existem atualmente diversos fatores que poderão concorrer no sentido de potenciar a implementação da investigação como processo efetivo dentro das escolas Portuguesas.

Em primeiro lugar e contrariamente aquilo que sucede com as investigações realizadas pelos professores estagiários, como foi o caso da investigação anteriormente retratada, a investigação levada a cabo por professores dos quadros de nomeação definitiva das escolas poderão ter um carácter continuado e poderão perseguir objetivos a longo prazo.

Em segundo lugar, devemos considerar o aumento das competências ao nível de investigação dos novos docentes, uma vez que, tal como disposto no Decreto-Lei n.º

43/2007, de 22 de fevereiro, a condição necessária à obtenção de habilitação profissional para a docência é o nível de mestrado. Esta alteração decorre da transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha e demonstra o “esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional” (p.1320).

Considerando estas duas premissas e concordando com Landsheere (1978) podemos afirmar que existe espaço para que os docentes sejam eles mesmos investigadores, tornando-se cada vez mais profissionais capazes de se “adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, p.1321)

À semelhança do que sucede no ensino universitário, se os professores forem estimulados a realizar processos de investigação-ação, não só a sua atuação será potenciada como também a própria escola e alunos serão beneficiados.

Chapman e Harris (2004), num estudo onde analisam escolas inseridas em contextos de risco, argumentam que as intervenções de melhoria escolar devem oferecer estratégias diferenciais de mudança adaptadas à fase particular de desenvolvimento de cada escola. Com este estudo, os autores referem como necessária uma abordagem mais próximas e diferenciadas à melhoria escolar, de modo a oferecer mais flexibilidade e escolha, principalmente em escolas que enfrentem circunstâncias desafiantes.

Efetivamente, não haverá nenhum profissional mais preparado e mais conhecedor das realidades e efetivas necessidades de um contexto escolar do que aqueles que se inserem na sua estrutura enquanto parte integrante de todas as dinâmicas, pelo que o desenvolvimento de estudos com o objetivo de promover uma melhoria no contexto escolar específico deverá ser encarado como um elemento de desenvolvimento escolar de elevada importância.

7. Reflexão Final

É importante que esta reflexão final seja enquadrada por todo o processo de estágio relativamente ao qual se relatou anteriormente. Desde logo porque as particularidades deste processo, nos moldes em que se organiza, influenciaram diretamente todo o processo, assim como a aprendizagem realizada ao longo do mesmo. Ainda, o contexto em que este se inseriu possibilitou experiência e vivências únicas e particulares, que deverão ser atentadas e que, certamente, foram essenciais na minha formação enquanto futuro professor. Importa ainda considerar que este estágio se enquadrou num processo de formação contínuo, que não se encerra nas experiências da atividade enquanto estagiário.

Esta constituiu-se como a primeira experiência no contexto escolar enquanto professor, o que consiste numa vivência completamente distinta daquela experienciada enquanto aluno. As responsabilidades e tipos de interação alteram-se e promovem o desenvolvimento e adaptação da atuação às novas exigências. Porém, o facto de haver uma grande proximidade temporal com a última experiência em contexto escolar promove uma visão conhecedora e um entendimento próximo deste contexto, constituindo-se como uma mais-valia para a ação docente. Como se procurou transmitir ao longo do presente relatório, existe uma grande necessidade de conhecimento do contexto onde se insere a ação docente. Este é potenciado pela referida proximidade que é comum à maioria dos professores estagiários. Ainda assim, e considerando que a sociedade e, em consequência as escolas, estão em constante mudança, promove-se uma necessidade de atualização e formação constantes, procurando ir ao encontro das reais necessidades dos alunos.

Com o presente relatório permitiu-se uma análise da intervenção enquanto estagiário, que se constitui como a primeira fase de contacto com a realidade para o qual se orientou a formação inicial. Precisamente nesta formação existiram alguns fatores determinantes para o tipo de atuação desenvolvida. Algumas lacunas foram identificadas, assim como algumas questões que se revelaram extremamente benéficas na atuação.

É essencial que na análise de todo este processo de estágio se compreenda as naturais diferenças que o mesmo encerra para com a realidade profissional. Este promove um tipo de trabalho, apesar de próximo, com algumas diferenças daquela que é a realidade de um professor. Desde logo, pelo facto de o trabalho se desenvolver apenas com uma turma, o que possibilita que os processos sejam realizados com um detalhe diferente do que seria realizado no trabalho simultâneo com várias turmas.

O trabalho realizado, e especificamente no seio do núcleo de estágio onde me inseri, pelas boas relações e qualidade dos intervenientes, promove uma grande vantagem para um profissional em início de carreira, o trabalho de grupo. A partilha de experiências e a discussão e reflexão conjunta revelaram-se essenciais na ultrapassagem das dificuldades promovidas pela falta de experiência. Apesar dos benefícios deste apoio enquanto aprendizagem importa pensar nas dificuldades que se apresentarão num trabalho futuro de lecionação e às quais o professor deverá procurar dar resposta recorrendo a um conjunto de conhecimentos adquiridos até então.

Concentrando-nos na ação letiva, todo o conhecimento adquirido anteriormente, quer durante a licenciatura, quer durante o primeiro ano de mestrado, revelaram-se como essenciais no sentido de uma construção fundamentada dos diversos processos de planeamento, avaliação e condução. Dos mesmos, considero como mais complexo e com menor preparação para o efeito o planeamento, principalmente a longo prazo. Considero que a experiência acumulada ao longo deste ano promoveu uma melhor compreensão de diversos fatores condicionantes à ação de planificação, como o caso do ritmo de aprendizagem dos alunos que se constitui como essencial e ao qual os objetivos a curto, médio ou longo prazo se deverão ajustar. Assim, ainda que reduzida, a experiência acumulada com este primeiro ano de contacto direto com a realidade do ensino-aprendizagem promoverá melhores capacidades neste domínio em contextos futuros. Também no que se refere aos processos de condução do ensino, houve uma clara evolução, principalmente no que reporta à capacidade de aferição das necessidades dos alunos, para atuação consequente. Considero, no entanto, que previamente ao início do estágio existiam lacunas no que refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Apesar do domínio de grande parte das matérias, promovido pelo contacto com as mesmas ao longo da formação inicial, este, foi, na maioria dos casos, promovido através de uma realidade que não se adequa aquela que foi encontrada na escola. O trabalho e contacto com níveis de complexidade elevados, promovido pelas experiências de ensino simulado com colegas especialistas como público-alvo promoveu algumas lacunas no que reporta aos conhecimentos de base e, concretamente, à forma como deverão ser ensinados.

Poder-se-á considerar o investimento através de processos de estudo autónomo como essencial no desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos de base que possibilitem ir ao encontro das necessidades dos alunos com mais dificuldades, procurando adaptar as situações de ensino através de tarefas que se adequem às reais necessidades dos alunos. Penso que para o desenvolvimento destes conhecimentos, mais do que a consulta de

bibliografia especializada, será essencial a partilha de experiências e o contacto com profissionais especialistas nas diversas áreas. A vantagem desta partilha e da aprendizagem com estes profissionais foi comprovada durante o estágio na aprendizagem, por exemplo, do ensino da patinagem.

Outra questão essencial na formação e com influência direta na ação docente é a questão da diversidade de áreas de formação. A meu ver, a atual organização dos cursos do ensino superior, através da qual se possibilita a aquisição de competências em várias áreas, pela não limitação de áreas de formação, ou seja, a possibilidade de realizar uma licenciatura numa área e a especialização e um mestrado em outra área, possibilita que se formem profissionais com um leque de conhecimentos e com uma capacidade de intervenção maiores. Pude comprovar estes benefícios através das diferentes áreas que a minha formação inicial abrangeu. A título de exemplo, a experiência na área do exercício e saúde promovida na licenciatura constituiu-se como base fundamental para a intervenção ao nível da área de extensão da aptidão física, e que culminou numa transmissão de conhecimentos neste âmbito aos restantes professores do Grupo de Educação Física através da ação de formação realizada na intervenção na escola.

Esta ação de formação constitui-se ainda como uma potencialidade para o futuro, uma vez que, o modelo organizado, e o tipo de formação, poderão ser replicados e promovidos em outras escolas, sendo esta uma das possibilidades promovidas pelo trabalho desenvolvido ao longo do ano. A formação de formadores é, no final deste mestrado, uma das oportunidades de intervenção e que deverá, no meu entender, ser pensada por qualquer recém-mestrado.

Ainda no que reporta ao processo ensino aprendizagem, deverá ser pensada a questão da avaliação. De facto, na experiência de estágio, existiu aquilo a que se poderá chamar de choque entre a realidade e o conhecimento desenvolvido ao longo da formação. Refiro-me concretamente aos critérios de avaliação aprovados em conselho pedagógico e aplicados por todos os professores da escola, nomeadamente a utilização de ponderações e a reavaliação das atitudes dos alunos. Assiste-se assim a uma política contrária à preconizada, quer na minha formação, quer na legislação, na forma de Programa Nacional de Educação Física. Considero que a ação dos núcleos de estágio e concretamente a proximidade com a instituição formadora (Faculdade) deveria contribuir para a alteração desta situação. Para tal, poder-se-ia sugerir a projeção e aplicação de programas de mudança, nomeadamente, através da criação de uma proposta de critérios de avaliação.

Considero que esta poderia ter sido uma das ações que, caso iniciasse novamente o trabalho neste contexto deveria procurar implementar.

Esta questão levanta uma reflexão importante, no que refere à ação do professor e que a meu ver foi bem sistematizada por Siedentop (1976): “Not all teachers agree with all the policies of a school (...). But until a policy changes it is a teacher’s responsibility to see that the policy is carried out” (p.279). Reforça-se assim a importância de que os professores procurem uma constante mudança no sentido da melhoria em contexto escolar, no entanto, cientes de que o seu trabalho deverá ser cumprido e que deverão ser respeitadas as decisões de nível macro e meso (políticas da escola).

Outra questão importante e que merece reflexão pelo facto de ser fundamental na promoção da aceitação e conseqüente potenciação da mudança refere-se à relação/integração no Grupo de Educação Física enquanto elemento com uma participação ativa. Para tal, recomenda-se uma maior pró-atividade na participação. Ainda, relativamente ao grupo seria interessante a promoção de dinâmicas de grupo potenciadoras da qualidade de trabalho através da procura do entendimento entre os diferentes elementos, valorizando-se as ideias de cada um e concorrendo para objetivos comuns. Considero que nesta escola, estão reunidos os elementos para o desenvolvimento um trabalho de qualidade, nomeadamente através da existência e aplicação de documentos de orientação.

Uma reflexão essencial promovida pelas várias experiências de estágio refere-se à necessidade de constante adaptação e à capacidade que os professores devem apresentar de dar resposta às mais variadas e inesperadas situações passíveis de ocorrer, tanto nas situações de aula como em todas as situações de contacto com a realidade. Esta necessidade acentua-se pelo facto de se integrarem num contexto relacional e pelo contacto com atores escolares por vezes com entendimentos distintos relativamente à atuação docente ou aos processos escolares. Considero essencial que, em todas as situações, o professor dê resposta cumprindo com os seus deveres ao nível da ética profissional e procurando manter uma relação cordial e de respeito.

Em minha opinião, esta capacidade de adaptação constante e de inovação deverá ser promovida por cada um. A formação contínua e a procura de novas formas de atuação é essencial no desenvolvimento pessoal e profissional e deve ser procurada pelos professores. Ainda, esta formação ou esta necessidade de formação constitui-se como uma oportunidade para todos aqueles que terminem este ciclo de estudos. A necessidade de formação é, a meu ver, uma realidade para grande parte dos professores. Esta revela-

se, não só ao nível da atualização dos processos e métodos de ensino como, e de forma mais expressiva, na dificuldade no manuseio das novas tecnologias de informação e comunicação e nos processos administrativos da escola que são sustentados nas mesmas. A dificuldade de intervenção nesta área torna os processos mais morosos e aumenta a insatisfação por parte dos professores para com os mesmos, levando a um maior descontentamento. Assim, e no sentido de promover uma maior satisfação e conseqüente melhoria na atuação dos professores, a capacidade de adaptação e a atualização deverá ser promovida, não só por iniciativa própria, como, no meu entender, deverá partir das organizações, quer através de medidas a nível macro (político), quer por medidas a nível meso (por iniciativa da escola).

Uma oportunidade para as escolas e Agrupamentos de escolas, e que poderá ser potenciada e incentivada pelos diferentes profissionais situa-se ao nível da promoção e implementação de projetos, nomeadamente ao nível da Promoção da Saúde através da candidatura a programas de financiamento como o Programa de Apoio à Promoção e Educação em Saúde.

Este tipo de iniciativa, as estratégias de empreendedorismo e a inovação, aleadas a um conhecimento detalhado das necessidades reais do contexto, potenciadas pela investigação, deverão, no meu entender, ser as bases para a construção de uma educação com uma qualidade crescente e com resultados na melhoria das aprendizagens dos alunos e conseqüentemente na criação de uma sociedade mais solidária e evoluída.

8. Referências bibliográficas

- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*, Tese Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
- Barreiros, J., Melo, F., Godinho, M., & Mendes, R. (2007). Organização da prática. In M. Godinho (ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e aplicações*. (pp. 143–150). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 77-93.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15(86), Dossier.
- Brito, A. (1994). *Observação Directa e Sistemática do Comportamento*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *Sucesso Pedagógico em Educação Física - Estudo das Condições e Factores de Ensino Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Tese de Doutoramento, não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Oeiras, Portugal.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135–151.
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, (7), 71–85.

- Correia, D., & Garcia, R. (2014). O ranking das escolas 2014. Obtido 19 de Junho de 2015, de <http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas>.
- Decreto-Lei n.º 43/2007. Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de Fevereiro de 2007, 1320-1328.
- Decreto-Lei n.º 137/2012. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª série — N.º 126 — 2 de julho de 2012, 3340-3364.
- Despacho n.º 9302/2014. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 2.ª série — N.º 136 — 17 de julho de 2014.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2007). Instrução e demonstração. In M. Godinho (ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e aplicações* (pp. 133–142). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131–163). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos* (1ª ed.). Porto: ASA.
- Landsheere, G. (1978). *A formação dos docentes amanhã* (1ª ed.). Lousã: Moraes editores.
- Marcon, D. (2013). *Conhecimento pedagógico do conteúdo: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos*. Caxias do Sul, RS: EducS.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2013). Context knowledge in the initial training in physical education. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(4), 633–645.

- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso*. Tese Doutoramento, não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Oeiras, Portugal.
- Marques da Costa, A. (1991). *Estudo Qualitativo do Feedback Pedagógico: Análise da Coerência Entre a Informação do Professor e o Relato Posterior do Aluno*. Tese de Mestrado, não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Oeiras, Portugal.
- Mesquita, I. (2011). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 165–184). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles - from comand to discovery* (3ª ed.). New York: Longman.
- Oliveira, M., & Graça, A. (2013). Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos na Aula de Educação Física. *Revista Millenium*, 45, 25-43.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (eds.), *Formação de professores de - educação física. Concepções, investigação, prática*. (pp. 75–118). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55–67.
- Plano Curricular de Educação Física. (2008). Escola Secundária Fernando Namora.
- Projeto Educativo de Agrupamento. (2015, 2018). Agrupamento de Escolas Amadora 3.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In P. Sarmiento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. Moreira (eds.), *Pedagogia do Desporto - estudos 7*. (pp. 27–48). Cruz-Quebrada: Edições FMH.

- Rosado, A. (2011). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 9–20). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 70–130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Santos, R. (2013). *Decisões coletivas em Educação Física coerentes ou inexistentes?* Tese de Mestrado, não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51(1), 1–22.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sousa, J. (1992). Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física. *Horizonte*, 8(46), 1–9.
- 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. 937–946). Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU).
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12(6), 763–775.