



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

Orientador: Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente:

Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Vogais:

Prof. Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos, especialista de mérito em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;

Cláudia Patrícia do Rosário Loução

2017



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 do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e do Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos, no ano letivo 2016/2017

Cláudia Patrícia do Rosário Loução

2017

Aos meus pais, por toda a dedicação e esforço que fizeram, para que eu pudesse
realizar um sonho.

Agradecimentos

À Escola Secundária Fernando Namora, nomeadamente órgãos de gestão, pessoal docente e não docente, pela simpatia e acolhimento.

Ao Professor Doutor Adilson Marques, que nos forneceu um importante auxílio na elaboração de uma investigação que se revelou fundamental para o meu desenvolvimento profissional.

À Diretora de turma, a Professora Lina Efigénio e a todos os Professores do Grupo de Educação Física, pela sua sabedoria, conselhos e cooperação.

Aos meus colegas de estágio, pela partilha de experiências, companheirismo, paciência e boa disposição.

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

Ao Professor Doutor Nuno Januário, pelo seu apoio e pela experiência e sabedoria transmitidas nos momentos de debate e reflexão.

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

À Rita Garcia, Rita Encarnação e Joana Oliveira, por tão bem me terem acolhido, ajudado e pelos momentos vividos ao longo destes dois anos.

Aos meus amigos, Gonçalo, Nicole e Marisa, por todos os bons momentos passados em Lisboa, ficaram no coração.

À Vânia, por toda a amizade e por ter tornado possível a minha vinda para Lisboa.

À Milene, por todo o amparo, incentivo, pelos desabafos e pelo “último dia da época de exames”.

Ao meu irmão, por ser o melhor “orientador” que tive ao longo destes 23 anos.

E por fim, mas não menos importante, à minha família, por terem acreditado em mim e me terem apoiado em todos os momentos imprescindíveis nesta caminhada.

Resumo

O presente relatório tem como finalidade refletir acerca da atividade de estágio, desenvolvida durante o ano letivo 2016/2017, na Escola secundária Fernando Namora, com uma turma do 8º ano de escolaridade. Este pretende analisar as competências nas quatro áreas do estágio pedagógico, referentes às funções de organização e de gestão do ensino e da aprendizagem, de investigação e inovação pedagógica, de participação na escola e de relações com a comunidade. O estágio profissional realizado representa uma etapa inicial em que todas as experiências vivenciadas, aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos na formação pessoal, concorrem para um desenvolvimento e melhoria na minha prestação enquanto professora de Educação Física. Para uma análise reflexiva lógica e contextualizada, este documento iniciar-se-á com uma caracterização do contexto de atuação. Posteriormente será abordado de forma crítica os diversos procedimentos de planeamento, organização, justificação e reflexão sobre as decisões tomadas, assim como algumas considerações. Para finalizar, será realizada uma apreciação geral destacando algumas competências adquiridas e outras menos conseguidas, projetando uma possível alteração comportamental para a minha atividade futura.

Palavras-chave: Escola, Ensino, Aprendizagem, Competências, Formação, Professora, Educação Física, Estágio Pedagógico, Dificuldades, Reflexão.

Abstract

This report is aimed to reflect my internship activity, which was developed during the academic year 2016/2017, at Escola Secundária Fernando Namora, with a class from the 8th grade. Upon the proposed internship guide, this report analyses my competences inside the four different areas of the pedagogical training, referring to the functions of organization, to the management of the teaching and learning, to the pedagogical investigation and innovation, and to the school participation and relations with the community. This internship represents an initial stage, where all the acquired goals of experiences, teaching and learning in my personal growth are contributing for a development and improvement of my capacities while being a teacher of physical education. For a reflexive, logical and contextualized analysis, this document starts with a description of the context of the intervention. Posteriorly, there is a reflection and critics to the different procedures of planning, organization, legitimation and a synopsis of the decisions made, as well as some considerations. At last, there is a final general conclusion with focus on some acquired competences and also on some that were not achieved, with reflection on a possible change of strategy for my future activity in this field.

Key words: School, Teaching, Learning, Competences, Training, Teacher, Physical Education, Internship, Difficulties, Reflection.

Índice

Índice de tabelas	i
Índice de Figuras	ii
Índice de anexos (em formato digital no CD)	72
Lista de abreviaturas	iii
1. Introdução	1
2. Estagiar na “Fernando Namora”	2
2.1. A escola	2
2.2. “O grupo”	3
2.2.1. O grupo de estágio	4
2.2.2. O grupo de educação física	5
2.2.3. O grupo de desporto escolar	6
2.3. A turma	7
2.3.1. Projetos desenvolvidos	13
2.3.2. Visitas de estudo	13
3. O papel do Professor	15
3.1. “Planear, aprender e refazer”	16
3.2. “Entre a dificuldade, e a capacidade de avaliar”	22
3.2.1. “O caso especial”	37
3.3. Condução do ensino	39
3.4. “Uma boa instrução”	45
3.5. “À conquista do desporto escolar”	48
4. Investigação e ação	51
4.1. Avaliação do projeto	59
5. Participação na Escola - Ação de intervenção	60
5.1. Avaliação da sessão	63
6. Conclusão	64
7. Referências	67

Índice de tabelas

Tabela 1-Pontuação atribuída a cada nível	18
Tabela 2-Matérias prioritárias- Análise quantitativa	19
Tabela 3-Total de NI+PI, por matéria.....	19
Tabela 4-Matérias prioritárias- Análise qualitativa.....	20
Tabela 5-Definição de prioridades- Aptidão física	21
Tabela 6- Grelha de autoavaliação	31
Tabela 7-Valores de referência dos testes de aptidão física - "caso especial"	38

Índice de Figuras

Figura 1-Hierarquização do planeamento.....	17
Figura 2-Avaliação formativa (exemplo) - Resultados das três áreas de extensão	30
Figura 3- Relação entre o sucesso académico e as questões individualmente	56

Lista de abreviaturas

AEFN- Agrupamento de Escolas Fernando Namora

AI- Avaliação Inicial

ASE- Gabinete de Ação Escolar

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DE- Desporto Escolar

DT- Diretora de Turma

EC- Educação para a Cidadania

EE- Encarregados de Educação

EF- Educação Física

ESFN- Escola Secundária Fernando Namora

EU- Unidade de Ensino

GEF- Grupo de Educação Física

IPS- Índice de Posição Sociométrica

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PAI- Protocolo de Avaliação Inicial

PAT- Plano Anual de Turma

PCEF- Projeto Curricular de Educação Física

PE- Plano de Etapa

PIF- Plano Individual de Formação

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

PS- Posição Sociométrica

1. Introdução

“Dificuldade, desafio, determinação e superação” são as palavras que estiveram sempre presentes, e que de alguma forma caracterizaram o meu percurso enquanto estagiária. A “dificuldade” advinda da inexperiência na área do ensino, traduziu-se principalmente numa fase inicial, em falta de proatividade. Desta forma, o processo de supervisão pedagógico mostrou-se fundamental, assim como o trabalho desenvolvido pelos orientadores de estágio. Estes, colocaram “desafios” no decorrer do meu percurso, aos quais tentei sempre dar resposta, com “determinação” e empenho, de modo a alcançar uma “superação”. Muitas das vezes, esta superação foi alcançada pelas reflexões e aprendizagens feitas dos “fracassos”. Saliento ainda que esta determinação e empenho foi motivada pela integral dedicação ao processo de estágio sem outras solicitações de formação, indo ao encontro da ideia apresentada por Onofre (2002).

O presente documento visa relatar de forma crítica e sustentada as atividades realizadas ao longo do estágio pedagógico, assim como as estratégias utilizadas para alcançar a “superação”.

O estágio é o momento mais decisivo de integração no contexto profissional. No caso português, constitui uma condição imprescindível para a obtenção da habilitação profissional que permite o acesso à carreira de professor. Devendo corresponder a uma experiência de responsabilidade integral pelas tarefas profissionais (Onofre, 2002). Desta forma, este encontra-se inserido no âmbito do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física no Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa; desenvolvido na Escola Secundária Fernando Namora.

O presente documento, contempla o desenvolvimento das competências referidas no Guia de Estágio 2016/2017, sendo que, aprecia as quatro áreas de intervenção: organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1); investigação e inovação pedagógica (área 2); participação na escola (área 3); e relações com a comunidade (área 4); procurando relacionar as mesmas, de forma crítica e sustentada, não seguindo uma estrutura linear.

O guia de estágio será a base para a construção deste relatório. Para tal, será sempre feita uma caracterização, contextualização e descrição do contexto de atuação, bem como das experiências vivenciadas no decorrer do ano letivo, assumindo também uma perspetiva pessoal e de desenvolvimento profissional.

2. Estagiar na “Fernando Namora”

2.1. A escola

A Escola Secundária Fernando Namora (ESFN) situa-se na Brandoa, uma freguesia extinta (em 2013) do Município da Amadora. Tendo sido agregada à freguesia de Alfovelos, para formar uma nova freguesia denominada Encosta do Sol. A freguesia da Encosta do Sol apresenta uma densidade populacional de 10 093,2 habitantes por quilómetro quadrado e ostenta 2,8 quilómetros quadrados de área (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

Desta forma, importa referir que o estágio se realizou na ESFN, escola-sede do Agrupamento de Escolas Fernando Namora (AEFN) no ano letivo de 2016/2017. Segundo o Projeto Educativo da ESFN (2015-2018), a escola escolhida para desenvolver o meu processo de formação foi criada em 1978 como Escola Secundária da Brandoa e passou a ocupar as atuais instalações em 1989/1990. Serve cerca de 1000 alunos com características muito heterogéneas. Através da análise efetuada a estudos realizados em anos transatos na ESFN, comparando a formação académica e a categoria profissional dos pais, conclui-se que um número significativo de estudantes tem carências económicas (Lares, Tavares, Gomes, & Santos, 2015).

O AEFN garante uma oferta educativa variada, assegurando uma cobertura das necessidades da comunidade, desde a educação pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade, diversificando os caminhos de estudo, de acordo com as expectativas dos alunos e do meio envolvente. Assim, no 2.º e 3.º ciclo, a par do ensino regular, ministram-se cursos vocacionais; e no ensino secundário, embora a maior parte da oferta se centre nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, são também lecionados cursos profissionais na área dos serviços, que pretendem dar resposta às necessidades do tecido empresarial e das instituições da zona.

De forma a dar resposta aos pontos fortes e fracos definidos através de uma permanente monitorização e da avaliação externa, com o intuito de colocar a avaliação ao serviço dos valores educativos, o Projeto Educativo de Escola estabelece como objetivos a cumprir: combater a indisciplina e promover o sucesso académico dos alunos. Procurando assim promover a melhoria dos resultados académicos dos alunos; desenvolver atitudes de responsabilização dos alunos relativamente à sua vida escolar; assegurar a qualidade de ensino-aprendizagem (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2015).

No que diz respeito aos recursos materiais, a ESN é composta por 6 pavilhões de 2 pisos, 1 refeitório, 1 Pavilhão Gimnodesportivo, 1 campo de jogos e um segundo campo, próximo do refeitório, que foi reapropriado para estacionamento do corpo docente.

A Direção, os serviços administrativos, a reprografia, o serviço de ação social escolar (ASE), a biblioteca, o serviço de orientação escolar, a sala de trabalho dos diretores de turma, a sala de atendimento dos encarregados de educação, o serviço de apoios educativos, o gabinete do aluno e o espaço saúde, funcionam no pavilhão A. O Pavilhão B é constituído por salas de aula regulares, sala de técnicas de expressão (teatro), sala de educação tecnológica, gabinete do projeto EPIS (empresa para a inclusão social) e uma sala ampla, onde se desenrolam atividades de grandes grupos (como reuniões ou conferências, por falta de outra estrutura). Os Pavilhões C a F são constituídos por salas de aula e laboratórios que dispõem de retroprojektor, videoprojektor, quadro interativo e computador com ligação à Internet.

Já o pavilhão gimnodesportivo abrange três dos espaços disponíveis: 2/3 do pavilhão (espaço 1) – proporcionando uma boa capacidade para a realização de para salto em altura, jogos desportivos coletivos e badminton; 1/3 do pavilhão (espaço 3) privilegiando a utilização da parede de escalada; um ginásio (espaço 2) onde prevalecem as matérias da ginástica e dança; e um campo exterior correspondente ao espaço 4, onde se usufrui exclusivamente de uma pista de 40 metros (atletismo) assim como a realização da matéria de patinagem. Tendo em conta as suas características, estes espaços revelam uma boa polivalência permitindo a lecionação das várias matérias, que é facilitada pela quantidade e qualidade do material. Ainda assim, algumas matérias e materiais estão associados a alguns espaços em específico, sendo prioritários do mesmo (como o caso da patinagem no espaço exterior e/ou a utilização das cordas apenas nos espaços interiores).

2.2. “O grupo”

“O grupo” mostrou-se o elemento chave em todo o processo de estágio, sendo fundamental para garantir um bom clima de trabalho e de aprendizagem. Desta forma, “o grupo” pode, na realidade, dividir-se em três grupos: o grupo de educação física, o grupo de estágio e o grupo de desporto escolar.

2.2.1. O grupo de estágio

A escolha do grupo de estágio foi feita de forma “quase aleatória”, o que levou a algumas divergências no decorrer do processo, visto que tomamos algum tempo para conhecer as formas de trabalhar de cada um. Este grupo era formado por três elementos, eu, o Francisco Fernandes e a Rita Encarnação, que apesar de termos um objetivo em comum, muitas vezes mostramos ter formas distintas de o tentar alcançar, seguindo as nossas próprias crenças e ideologias. Apesar de um início de ano, marcado pelas diferenças de cada um, e por tomarmos o processo de estágio como uma “competição”, considero que conseguimos superar essa forma de pensar, e o companheirismo marcou o nosso percurso. De individualistas a colegas de equipa, apoiamo-nos nos pontos mais fortes de cada um para combater os mais fracos. Desta forma, a competição passou a ser comigo própria, tentando sempre ser melhor a cada dia, com o objetivo de uma superação constante ao longo de todo o estágio pedagógico. Considero que esta superação dos objetivos definidos a cada dia, assim como a cooperação entre colegas, melhorou a minha autoeficácia que, segundo Bandura (1997) citado por Martins, Onofre, e Costa (2014), influencia a capacidade do professor, a sua determinação, esforço e motivação durante a atividade de ensino. Ainda assim, considero importante refletir a cerca do meu percurso académico, isto é, o facto de ter tido uma formação diferente dos meus colegas, fez com que muitas vezes tivesse de recorrer ao estudo autónomo para conseguir dar resposta a “desafios” colocados no decorrer do ano letivo.

Ainda relativamente ao grupo de estágio, é de referir que procuramos assistir e refletir sobre todas as aulas lecionadas por cada um, assim como o acompanhamento de uma turma do orientador de estágio, de modo a conseguir ter uma intervenção e modificação de comportamentos com o objetivo de melhorar. Estas reflexões potenciaram muitas vezes estratégias de operacionalização eficazes e promotoras de aprendizagens, quer nossas quer dos alunos.

2.2.2. O grupo de educação física

O grupo de educação física (GEF) – Grupo 620 - está associado, numa estrutura intermédia, às áreas disciplinares relativas ao departamento de expressões (artes visuais, educação tecnológica e ensino especial). Por sua vez o grupo de Educação Física (EF) é coordenado pela professora de EF nomeada pela Diretora. Sendo importante referir que, para Brás e Monteiro (1998) a coordenação do departamento e envolvimento dos professores de Educação Física em cargos administrativos da estrutura da escola poderá influenciar a visão da comunidade escolar sobre a disciplina.

As assistentes operacionais do pavilhão gimnodesportivo de acordo com a alínea g) do artigo 123º do Regulamento Interno da Escola Secundária Fernando Namora devem assegurar a limpeza e higiene das instalações, algo em que demonstraram grande competência ao longo do ano. Estas auxiliares de ação educativa revelam cuidados na preservação e manutenção dos recursos, controlando a utilização de material indevido por parte dos discentes, que possam ser prejudiciais às instalações. Com isto, parece-me que a promoção de interações de cordialidade e respeito, que proporcionem um bom clima com o pessoal não docente, possam ser bastante proveitosas à ação e atividade pedagógica do professor, potenciando assim o processo ensino-aprendizagem. Contudo considero relevante que pudesse existir ações de formação, para que estas possam exponenciar a manutenção do material, assim como de forma a intervirem/ auxiliarem em caso de acidente (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2014).

Este grupo intervém como um grupo dinâmico, interessado e trabalhador, que se preocupa com a qualidade do ensino da EF onde cada professor desenvolve o seu trabalho tendo em conta o compromisso que estabeleceu com o grupo. A decisão tomada pelo professor relativamente à utilização dos recursos, diz respeito ao *roulement*, ou seja, rotação de espaços. O *roulement* é o período temporal que uma determinada turma permanece num determinado espaço de aula. Este sistema de rotação é semanal e tem como principal vantagem a permanência em determinado espaço, ou seja, o professor pode realizar aulas semelhantes, diminuindo assim os tempos de organização e instrução criando algumas rotinas associadas ao espaço e uma continuidade no processo de ensino-aprendizagem, sendo de referir que a ordem de rotação dos espaços é organizada com o intuito de cumprir os pressupostos de uma Unidade de Ensino (UE).

2.2.3. O grupo de desporto escolar

O desporto escolar (DE) é uma atividade que complementa o currículo, ou seja, acrescenta algo ao que é trabalhado curricularmente na disciplina de EF (Ministério da Educação e da Ciência, 2013). De acordo com o normativo legal que sustenta a sua inscrição no sistema de ensino, o DE é o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro).

O Grupo de Educação Física (GEF) é o responsável pela dinamização dos diversos núcleos de DE, garantindo a sua organização, operacionalização e avaliação. Com o objetivo de proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa e valores morais, de entre os quais se destacam: responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, humanismo, respeito, entre outros (Ministério da Educação e da Ciência, 2013).

A oferta de DE na ESNF passa pelos núcleos de basquetebol (masculino), de voleibol (feminino e masculino), de badmínton, patinagem e ginástica acrobática.

Tal como evidenciado ao nível do Guia de estágio, pressupõe-se o acompanhamento de um grupo de DE. Desta forma, acompanhei o núcleo de basquetebol, dada a minha inexperiência na condução do treino desta modalidade. Devido a uma incompatibilidade horária para acompanhar outras modalidades de forma integral, acabamos por ingressar os três no mesmo núcleo. Creio que qualquer um dos núcleos me teria proporcionado um conjunto de experiências de formação pessoal e profissional bastante produtivo e enriquecedor na evolução das determinadas modalidades. O facto de ingressarmos no mesmo núcleo de DE potenciou bastante as aprendizagens, sendo que mais uma vez o clima de entreatajuda foi notório. Importa referir que a intervenção ao nível do DE será desenvolvida num capítulo mais à frente.

2.3. A turma

A turma lecionada durante o presente ano letivo foi a turma 3 do 8º ano da ESFN. No decorrer do ano letivo surgiram algumas alterações à mesma, sendo que uma aluna foi transferida para outra escola, e um aluno ingressou na turma a meio do ano letivo. Assim, após algumas oscilações do número de alunos a turma passou a ser constituída por 28 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, sendo a média de idades da turma de 13,5 anos.

A turma apresenta 4 alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sendo que dois destes apresentam dislexia e défice de atenção; um aluno apresenta hiperatividade e défice de atenção, surdez (25% de audição), problemas de visão e problemas cardíacos; e um aluno apresenta baixa visão, com posição viciosa. Neste sentido e de modo a garantir a inclusividade dos alunos, estes foram sempre tidos em conta no planeamento e condução do ensino, sendo que, sempre que necessário foi realizada uma diferenciação de ensino e acompanhamento individualizado dos alunos. Na turma existem ainda 7 alunos repetentes do 8ºano, sendo um deles um aluno com NEE.

Apesar de ser uma turma que apresentou desde logo uma grande heterogeneidade, esta mostrou-se cooperadora, empenhada e assídua, ainda que apresentasse alguns alunos com comportamentos de indisciplina. Sendo de referir que houve desde sempre uma forte presença, no sentido de prevenir este tipo de comportamentos, tal como será abordado mais à frente.

Nas reuniões de conselho de turma perspetivou-se que a turma teria um comportamento e aproveitamento satisfatório, ainda que se viesse a agravar no decorrer do ano letivo. Em colaboração com a diretora de turma foram identificados alguns casos graves de indisciplina e desrespeito, decorrentes de problemas de estruturação familiar, havendo desde logo uma intervenção por parte desta.

No decorrer do ano letivo alguns dos alunos foram submetidos a medidas corretivas, bem como a medidas de recuperação por ultrapassarem o limite de faltas a algumas disciplinas. Ainda assim, alguns casos foram reportados à Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

De modo a conhecer mais detalhadamente a turma bem como as relações que se estabeleciam na mesma, foi efetuado o estudo de turma, no âmbito do acompanhamento da direção de turma (área 4). Para este efeito foram aplicados questionários sociométricos, questionários sobre imagem corporal, autoestima e fichas biográficas. Para uma profunda interpretação dos resultados dos questionários sociométricos recorreu-se ao Software Group Dynamics. Este Software permitiu uma organização da turma segundo um Índice de Posição Sociométrica (IPS) que indica, para cada domínio (social, académico e desportivo) qual a posição em que os alunos foram organizados, o que remete para qual a posição sociométrica de cada aluno no seio da turma. Através deste resultado foi possível calcular a posição social, tendo sido considerada em posição social elevada, mediana ou baixa consoante o intervalo de valores em que se encontra a Posição Sociométrica (PS) de cada aluno.

Após uma análise cuidada dos resultados apresentados é possível afirmar que a grande maioria da turma se relaciona entre si, existindo uma vasta variação de escolhas, com à exceção de três alunos que nunca foram escolhidos pelos colegas. Destes três alunos, um deles foi rejeitado em todos os domínios por 24 colegas. O que me fez questionar quais os colegas que não o tinha rejeitado. Neste sentido, fiz uma análise detalhada de todos os questionários, procurando uma resposta, que pudesse ser auxiliadora posteriormente na formação de grupos.

A variação das respostas entre domínios poderia indicar que os alunos tinham consciência de quais os colegas com quem se relacionavam melhor em determinados ambientes, não sendo esses necessariamente os mesmos em ambientes/contextos diferentes. Verificou-se que a maioria dos alunos diferenciava as escolhas consoante o domínio, o que poderia indicar que os alunos se conhecem bastante bem, conseguindo identificar pontos fortes e fracos nos diferentes colegas e percecionando a influência que essas mesmas características teriam as diferentes situações e contextos de interação.

É de salientar o facto que em todos os domínios, os dados apontarem a existência de uma barreira de género, mostrando que a tendência foi escolher elementos do mesmo sexo no caso das preferências, e do sexo oposto no caso das rejeições. Com isto não se pôde afirmar que os elementos da turma integrem o grupo como um todo. Após toda a análise e reflexão acerca de resultados da turma, fez todo o sentido apontar um conjunto de estratégias e sugestões que pudessem ser seguidas, pelos professores da turma, nos momentos de lecionação, com o intuito destes terem em atenção as

necessidades de formação dos alunos nos diferentes domínios. Deste modo, estes resultados foram apresentados ao conselho de turma e tidos em conta por muitos dos professores que o constituem, quer para a formação de grupos de trabalho, quer para a formação da planta de sala de aula, o que de alguma forma credibilizou o meu trabalho enquanto estagiária. Para o aluno que tinha sido rejeitado por quase todos os colegas, optou-se por uma formação de grupo com os colegas que não o rejeitaram, bem como com os colegas com quem ele preferia estar, tentando uma formação de grupos inclusiva. Esta estratégia foi ao encontro da afirmação de Northway e Weld (1957), que referem que quanto menos seguro um jovem se sente, sob o ponto de vista social, tanto mais necessita de oportunidades para estar com os pares junto dos quais se sente melhor.

A caracterização da turma foi realizada numa fase inicial do ano letivo, tendo como objetivo uma adaptação e adequação das diversas estratégias de trabalho adotadas ao longo do ano. Saliente-se a título de exemplo, no caso do planeamento das aulas, a constituição dos grupos, que procurou uma interação entre rapazes e raparigas, bem como a inclusão dos alunos mais rejeitados. Sendo que, para incluir este aluno, foi-lhe muitas vezes atribuídas tarefas para que este fosse o líder do grupo e tivesse um papel ativo no mesmo. No caso do aluno mais rejeitado, este estudo foi ainda fundamental para uma adequação da minha forma de dar resposta aos comportamentos impulsivos do aluno mais rejeitado pelos colegas. Sendo que procurei evidenciar isso quer ao nível do planeamento quer ao nível da condução de ensino. De modo a adotar uma postura inclusiva, o aluno foi nomeado como o “ajudante da professora”, tendo algumas tarefas específicas a cada aula (marcação de presenças, registos de tempos dos colegas), as quais o aluno adquiriu como rotina e cumpriu com “profissionalismo”. Estas estratégias refletiram uma alteração comportamental e colaboração por parte do aluno.

No que respeita ao acompanhamento da DT desta turma, este foi feito em diversos vetores de intervenção, que definem o papel da diretora de turma: 1) Desempenho de Tarefas Administrativas, 2) Conselho de Turma, 3) Relação com os Alunos e 4) Relação com os Encarregados de Educação. A partir deste acompanhamento foi notório que o papel do DT se trata de uma tarefa árdua e desgastante, visto ser um dos protagonistas para que a escola possa oferecer aos alunos uma educação de qualidade. O papel da diretora de turma é encarado como o papel de um líder no conselho de turma, pois esta assume-se como um órgão de orientação educativa, articulando a sua ação com o Conselho Pedagógico e restantes órgãos de gestão de administração e adquire assim uma posição estratégica e privilegiada no contacto entre estes e restantes membros da

comunidade educativa (Encarregados de Educação, alunos, professores e órgãos sociais).

O contacto que realizei com DT começou através de trabalho mais burocrático, que não demonstrou menos importância do que qualquer outro tipo de intervenção. Sendo que muitas destas tarefas, acabaram por ser bastante facilitadas com a utilização do programa Inovar, nomeadamente no contacto mais acentuado com os encarregados de educação, uma vez que estes têm um acesso total a todas as ocorrências diárias dos seus educandos. No entanto torna-se necessário compreender e assimilar todas estas tarefas bem como a forma de as realizar. A marcação, justificação e controlo de faltas diárias quer sejam elas de presença ou de material, a marcação de participações disciplinares, o acompanhamento constante das informações sobre cada aluno mantendo contacto com os pais sempre que necessário, foram algumas das tarefas com as quais me fui deparando durante o meu acompanhamento com a DT.

Durante as reuniões de Conselho de Turma fez-se denotar a maneira como a DT conduz a sua relação com os restantes professores. É de salientar o facto de estas serem previamente bem organizadas e estruturadas, fazendo sobressair o contacto constante estabelecido entre a Diretora de Turma e os restantes professores da turma. Não obstante estes fatores, a ordem de trabalhos permaneceu sempre primordial, sendo a atenção desviada para a estima apenas quando já tratada grande parte da ordem de trabalhos, ou quando tal era possível. Deste modo nota-se que, apesar da preparação burocrática da reunião já ser constituída por um considerável número de tarefas (ex. levantamento do número de faltas, identificação de contactos realizados com os encarregados de educação, identificação de alunos com processos disciplinares, classificações dos alunos, soluções a apresentar), não deixa de existir uma ponderação estratégica sobre o desenrolar da mesma. Esta ponderação demonstra não só preocupação com o desenrolar da ordem de trabalhos, mas também, sobre a afetividade para com, e entre, os colegas de Conselho de Turma de forma a beneficiar sempre o trabalho de cada um e em especial o rendimento e evolução dos alunos. Esta forma de trabalhar parece-me bastante eficaz visto que se alternam momentos de concentração, com momentos de alguma descontração e informalidade.

No que diz respeito aos problemas decorrentes das aulas, entre os alunos e alguns professores, estes foram sempre resolvidos de forma individualizada. Isto porque houve sempre uma grande preocupação em “proteger” a integridade e exposição dos professores, quer à direção da escola, quer aos encarregados de educação. Esta forma

de resolução de problemas, acabou por se mostrar eficaz não expondo os professores em questão às “opiniões” dos restantes.

Já na realização da ligação entre a família dos alunos e a escola, é importante referir que essa tarefa é atribuída à DT, de acordo com o artigo 46º do Regulamento Interno (2012), é responsável pela transmissão de informação aos pais e Encarregados de Educação, nomeadamente informações referentes aos seus educandos. Estas informações tendem sempre à integração dos alunos na comunidade escolar, ao aproveitamento escolar, às faltas a aulas e às atividades escolares. Para tal, a diretora de turma assegurou que todos os EE possuíam email, e sempre que estes não respondiam optava por entrar em contacto via telefone (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2014).

Atendendo às características da turma, a DT adotou sempre uma postura bastante compreensível mas assertiva, preocupando-se maioritariamente com o empenho e sucesso dos alunos, alertando os EE para a necessidade dos seus educandos se esforçarem mais no desenvolvimento das aprendizagens. Considero ainda que esta foi sempre muito correta e justa, dando oportunidade dos alunos se arrependem de determinados comportamentos que tiveram, sendo estes os primeiros a avisarem os pais de tais situações, antes da mesma o fazer.

As reuniões de pais foram marcadas por uma linguagem “corrente” por parte da DT, para que todos os pais conseguissem acompanhar a mesma, ainda assim, a DT procurou alguma formalidade durante os momentos em que transmitia informações e tentando sempre esclarecer os EE de todos os pontos que eram colocados em cada reunião. As reuniões foram sempre bastante céleres (cerca de 15 minutos), sendo que apenas se tratavam dos assuntos coletivos. A estrutura da reunião, acaba por dar pouca margem aos EE, para discutirem no coletivo, pois muitas das vezes estes debates acabam por agravar as situações. Desta forma, após o término da parte coletiva da reunião, a professora dava espaço para os EE que quisessem falar de algum assunto em particular. Assim, os problemas dos alunos acabavam por ser resolvidos com alguma descrição, e assegurando que não havia “discussões” desnecessárias.

No que diz respeito à hora de atendimento aos EE, apenas consegui estar presente uma vez, por haver aulas em simultâneo. Ainda assim, consegui perceber algumas das dinâmicas de trabalho relativas a uma reunião individualizada com um EE, tais como: apesar de ser uma reunião para apresentar as notas intercalares do aluno, esta não deu a pasta de avaliações intercalares da turma ao EE. Esta opção da diretora

de turma, visa fundamentalmente assegurar que não há uma comparação entre alunos, por parte do EE. Ainda assim, garante o uso das pastas azuis como estratégia formativa, quer na reunião de pais quer na receção individual.

As constantes conversas entre a DT e os alunos acabam por ser determinantes para a resolução de problema e desenvolvimento dos mesmos em todos os parâmetros. Esta capacidade de relacionamento com os alunos é uma das grandes virtudes desta docente, sendo reconhecida pelos próprios alunos e EE. Ao longo deste ano letivo pude ainda acompanhar alguns momentos de conversa tanto de cariz individual como com a turma, estes últimos foram privilegiados por serem momentos de transmissão de informações relevantes relacionados com os deveres dos alunos, formas e prevenção da violência (pois ocorreram alguns casos no seio da turma), os momentos de cariz mais individual eram essencialmente para chamar a atenção sobre faltas, entregas de documentação para a justificação de faltas, chamadas de atenção a comportamentos inadequados entre outros assuntos relacionados com cada aluno. Estas conversas visavam fundamentalmente motivar os alunos, sendo que a DT se mostrou bastante recuperadora, ainda que por vezes tivesse de punir alguns alunos perante os seus comportamentos.

A capacidade de resposta da DT perante as situações decorrentes ao longo do ano, mostrou-se imediata. E, creio que esta poderá estar relacionada com a grande capacidade de planeamento e de organização manifestada pela professora. Saliento desta forma a grande proximidade e cumplicidade que a professora manifesta junto dos alunos, assim como uma grande assertividade e respeito.

Deste acompanhamento retirei bastantes estratégias que devem ser tidas em conta no futuro, tais como a adequação terminológica que deve ser adotada junto dos professores, EE e alunos; a relação de respeito e cordialidade tida com os EE para credibilizar o trabalho dos professores; a promoção de um bom clima na relação aluno-professor, conseqüente de se tratar de uma DT recuperador, bem como para se conseguir uma maior proximidade com os alunos no sentido de os ajudar e o salvaguardar a integridade dos professores do conselho de turma, perante os EE.

2.3.1. Projetos desenvolvidos

Durante o ano letivo acompanhei as aulas de Educação para a Cidadania (EC), em coadjuvação com a DT. O acompanhamento e intervenção destas aulas permitiram-me desenvolver tarefas com os alunos, assim como auxiliá-los na realização de trabalhos propostos para avaliação da área de extensão dos conhecimentos em EF. Este acompanhamento das aulas traduziu-se também numa maior proximidade com os alunos, e conseqüentemente num melhor clima de aula e afirmação de liderança da minha parte.

Numa fase inicial, este acompanhamento das aulas, ajudou não só a conhecer melhor os alunos e os seus interesses, como também a criação de um elo forte de interação com e a DT. Sendo que, consegui observar a sua forma de dar resposta quer às situações de indisciplina, quer à resolução de problemas nas aulas, quer também à forma de auxílio na realização de trabalhos.

Nestas aulas consegui, a certa altura, ter autonomia para a realização de projetos, sendo que estes passaram muitas vezes por dar resposta aos problemas da turma. Por exemplo, foram realizados trabalhos sobre *bullying*, por haver casos no seio da turma.

Desta forma destaco o facto da utilização destas aulas (ainda que não apresentem um plano de estudos) para a resolução dos problemas da turma através de tarefas mais “lúdicas”. Estas permitiram resolver problemas que surgiram no decorrer do ano, sem que os alunos se sentissem “expostos”.

2.3.2. Visitas de estudo

Visita de estudo ao Museu Nacional de História e da Ciência

A visita ao Museu Nacional de História e da Ciência foi uma visita planeada juntamente com a professora de física e química da turma. A minha participação nesta visita serviu para melhorar, mais uma vez, as minhas relações com os alunos, bem como, a minha capacidade de organização, orientação e controlo dos alunos. Esta forte presença com os alunos apresentou um transfere positivo para as minhas aulas de EF, pois ao melhorar a relação professor-aluno, o clima de aula melhorou e o empenho dos alunos também, manifestando-se também ao nível da liderança da minha parte.

É ainda de destacar que esta visita de estudo careceu de um grande planeamento e organização com a professora, uma vez que apenas iríamos as duas acompanhar a turma e a viagem foi feita de metro. Neste sentido, houve um grande reforço das normas de segurança e de disciplina junto dos alunos, de forma a correr tudo conforme planeado. O que, conseqüentemente, exigiu um maior esforço e empenho da minha parte, principalmente no que respeita à afirmação da liderança e controlo da turma.

Visita de estudo “Rota das Ribeiras”

A “Rota das Ribeiras”, foi uma visita de estudo organizada pela Câmara Municipal da Amadora, destinada a alunos do 3º ciclo e secundário, no âmbito do Programa de Educação Ambiental (2015/2016). Esta visita pretendeu alertar para a existência e para a importância das ribeiras no ordenamento do território, dando a conhecer algumas ribeiras da Amadora. Com um percurso por todo o concelho, realizado no autocarro municipal, foram realizadas paragens em alguns pontos para observação de troços das linhas de água. Para esta visita, com duração aproximada de duas horas e meia, havia ao dispor dois guias que durante o percurso auxiliavam os alunos no preenchimento de um guião da rota das ribeiras, assim como a identificar as bacias hidrográficas respetivas.

A minha participação nesta visita de estudo partiu de um convite da DT, uma vez que poderia ser interessante acompanhar os alunos numa atividade fora da escola, e de uma área que não era efetivamente a minha. Considero ainda, que este convite foi motivado pela boa relação que estabeleci com a DT no decorrer do ano letivo.

No que respeita ao acompanhamento das visitas estudo, este permitiu-me adquirir algum conhecimento bastante relevante, que certamente terá implicações para o futuro. Destaco os procedimentos burocráticos e organizativos assim como as interações não académicas que potenciaram o clima professora-aluno. Considero que as relações estabelecidas, quer com os alunos, quer com os professores participantes, promoveram a minha integração no conselho de turma, assim como garantiram que os alunos estivessem mais motivados nas aulas de EF dado o bom clima que se gerou.

3. O papel do Professor

Segundo o Projeto Educativo da ESFN, do professor espera-se que possua competências científicas e profissionais para ensinar os conteúdos programáticos; que seja capaz de transmitir valores e promover o sentido crítico; que tenha a capacidade de se relacionar com os alunos, famílias e comunidade em geral; que planeje e implemente estratégias inovadoras, diversificadas e motivadoras com vista ao sucesso académico, profissional e social dos alunos (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2015). Para Onofre (1996) o papel de um professor é mais do que transmitir conteúdos e de aplicar avaliações, um professor deve ser inovador, reflexivo e dedicado. Deve manter-se em formação contínua e sistemática, com o objetivo da inovação e do aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer, bem como deve refletir sobre os valores que caracterizam as suas práticas.

O conhecimento prático dos professores expressa-se através de um modo reflexivo e tático, sendo que a qualidade com que se processam cada um destes modos de conhecimento depende, da forma como são construídos e integrados na estrutura geral do conhecimento de cada professor. Um estudo realizado sobre o processo de pensamento do professor (nomeadamente no que diz respeito ao processo decisório que acompanha a sua atividade), afirma a existência de uma relação entre características do conhecimento do professor e qualidade da sua intervenção (Onofre, 2002).

O processo de estágio foi marcado pela superação de dificuldades, assim como na criação e implementação de estratégias para conseguir dar resposta às exigências do mesmo. A construção do plano individual de formação (PIF), veio de alguma forma identificar quais as principais dificuldades, mostrando-se um método de formação, uma vez que teve como objetivo a superação das dificuldades no decorrer do ano letivo. Desta forma, este capítulo tem por objetivo explicitar o meu papel como professora nas seguintes áreas: planeamento; avaliação e condução do ensino, assim como estabelecer uma relação entre todas as áreas de intervenção no estágio pedagógico, uma vez que todas elas “interferiram” na minha ação enquanto professora.

3.1. “Planear, aprender e refazer”

A turma dispunha de 3 blocos semanais, sendo uma aula de 90 minutos e uma de 45 minutos, como definido no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Ministério da Educação, 2001). As aulas realizaram-se respetivamente, à terça-feira (das 10h05 às 11h35) e à sexta-feira (das 10h05 às 10h50). De acordo com o que foi estabelecido com o GEF, os alunos deviam sair das aulas 5 minutos antes da hora do toque, para terem tempo suficiente para os cuidados de higiene após as aulas, tendo 5 minutos de tolerância no início da mesma. O que quer dizer que na aula de 90 minutos estarão disponíveis efetivamente 80 minutos de aula e na aula de 45, estarão disponíveis 35 minutos de aula, caso os alunos sejam pontuais (partindo do pressuposto que utilizam os 5 minutos iniciais para se equiparem). Neste sentido todas as dimensões que dizem respeito ao planeamento, tiveram em conta os recursos existentes.

Para Bento (1987) os planos são modelos de atuação didática e metodológica; contêm decisões acerca de determinadas categorias didáticas, nos diferentes níveis do decurso temporal do processo de ensino e aprendizagem. A competência de planear é um processo no qual, segundo Clarck e Peterson (1986), o professor visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guia as suas ações. Esta capacidade foi desenvolvida junto do Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), onde se decidiu que as aprendizagens dos alunos se iriam desenvolver em quatro etapas, nomeadamente a avaliação inicial, que correspondeu à primeira etapa; de aprendizagem e desenvolvimento; de desenvolvimento e contextualização e ainda a de contextualização e avaliação, que correspondem à segunda, terceira e quarta etapa respetivamente. A distribuição das aprendizagens ao longo do tempo facilita a aquisição e a retenção, permitindo também tirar o máximo rendimento dos recursos materiais, espaciais e temporais (Rosado, 2003). Todavia, é de salientar que apenas esta distribuição das aprendizagens não garante o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, todo ele está associado a um vasto leque de planeamento a outros níveis.

No que à gestão de planeamento diz respeito, a estratégia utilizada pelo grupo de estágio a fim de dar resposta imediata ao processo ensino, foi iniciar o planeamento de um nível micro até ao macro. Isto é, numa fase inicial e dada a experiência no ensino ser nula, começou-se por fazer planos de aula e a respetiva autoscopia (imediato). Com a experiência e percebendo a importância do seguimento da aula de 90 minutos para a de 45, passou a ser feito um planeamento semanal (90 + 45 minutos). Apesar de ter sido feito com experiência de duas semanas a lecionar, ainda foram cometidos alguns erros. Posteriormente, e requerendo a competência adquirida do planeamento da semana, passamos a planear UE, e depois planos de etapa (PE) no qual inseríamos o balanço da etapa anterior. Após a primeira etapa, suportamo-nos nos resultados da mesma, para realizar o plano anual de turma (PAT). Hierarquicamente o PAT corresponde ao nível macro de planeamento. Ao chegar até aqui fomos capazes de inverter a ordem das atividades, e utilizar o PAT (nível macro) como suporte para a realização dos outros planeamentos como o caso das unidades de ensino e planos de aula, indo de encontro às principais necessidades da turma assim como da definição de prioridades.

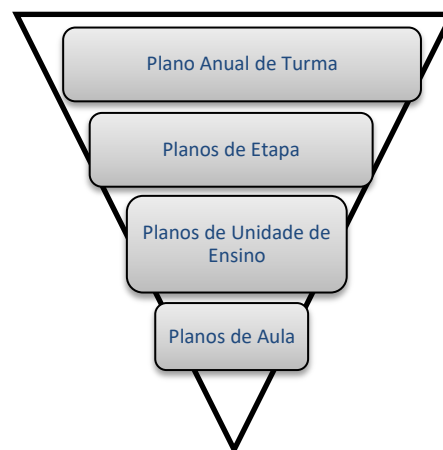


Figura 1-Hierarquização do planeamento

Este caminho percorrido evidencia claramente uma evolução, isto é, mostra que, apesar de ter pouco tempo de experiência, várias competências foram adquiridas. Competências estas, que me permitem pensar não só nas situações propostas para uma aula, como também o que deve ser passado aos alunos, e ainda ter uma perspetiva de organização de aula, gestão e de ligação com os planeamentos anteriormente feitos, bem como indo de encontro aos objetivos que se queria alcançar.

O PAT) é um documento que detém uma enorme importância dado que espelha as decisões estratégicas e o trabalho que o professor pretende desenvolver, com a sua turma, ao longo de todo o ano letivo, de uma forma global. Segundo o Ministério da Educação (2001), a operacionalização deste plano inicia-se após a etapa de avaliação inicial. Durante esta etapa é possível avaliar o nível em que os alunos se encontram nas suas aprendizagens – diagnóstico – e consoante as suas necessidades e potencialidades de desenvolvimento é possível definir um nível de prognóstico, nível este a alcançar até ao fim do ano letivo. A elaboração do PAT teve como base as

informações retiradas no período de avaliação inicial (quatro semanas), as linhas orientadoras do PNEF, do projeto curricular de educação física (PCEF) da escola e ainda os recursos humanos, temporais e materiais que a escola e a turma dispunha.

Para a definição das prioridades da turma no PAT foi realizada uma comparação entre os resultados dos alunos da turma e os níveis propostos pelo PNEF, para o 8º ano de escolaridade, onde a comparação com este documento surge pela inexistência de um plano plurianual na ESN. Assim, as matérias em que de um modo geral a turma se afasta mais do nível definido pelo PNEF serão consideradas como mais prioritárias. Para que tal seja possível o GEF estabeleceu uma relação entre o nível de desempenho e uma determinada pontuação, como se pode ver na Tabela 1.

Tabela 1-Pontuação atribuída a cada nível

Nível	Pontuação atribuída
Não introdutório	0
Parte introdutório	0,5
Introdutório	1
Parte elementar	1,5
Elementar	2
Parte avançado	2,5
Avançado	3

Com base nos valores apresentados na tabela anterior “reformularam-se” os resultados obtidos na AI substituindo os níveis pela pontuação. Após a análise do PNEF, para o 8º ano de escolaridade, tornou-se possível estabelecer um ponto de referência relativamente às competências que devem ser adquiridas no final do ano letivo. Na Tabela 2 encontra-se representado, o nível para cada matéria definido pelo PNEF, bem como a pontuação associada ao mesmo, o nível onde a turma se encontrava e a diferença do que foi diagnosticado para as respetivas referências, isto é, a determinação do valor médio da turma e a respetiva comparação com o PNEF.

Tabela 2-Matérias prioritárias- Análise quantitativa

Prioridade	Matéria	PNEF	Pontuação	Diagnóstico	Diferença
1	Futebol	PA	2,5	0,64	1,86
2	Badmínton	E	2	0,3	1,70
3	Estafetas	PE	2	0,41	1,59
4	Andebol	E	1,5	0,46	1,04
5	Basquetebol	E	2	0,54	1,46
6	Gin. Solo	E	2	0,64	1,36
7	Barreiras	E	2	0,64	1,36
8	Gin. Ap	PA	2,5	0,79	1,21
9	Voleibol	E	2	0,82	1,18
10	Patinagem	E	2	0,86	1,14
11	Dança	PE	1,5	0,86	0,64

Torna-se importante reforçar que este tipo de análise quantitativa não dispensou uma análise qualitativa (Tabela 3), podendo a última sobrepor-se à primeira para efeitos de determinação de prioridades.

Como se tratava de uma turma bastante heterogénea, o que afetou bastante a média da turma em cada matéria. Assim, mostrou-se importante perceber quais as matérias mais heterogéneas na turma. Este método pode ser contraditório ao que foi apresentado anteriormente, nomeadamente no que diz respeito ao nível geral da turma, visto que esta sofre alterações por haverem extremos nas pontuações. Isto é, foram contabilizados, por matéria, todos os alunos que não atingem o nível introdutório da mesma.

Tabela 3-Total de NI+PI, por matéria

NI+PI	And.	Basq.	Fut.	Vol.	Dança	G.Solo	G.Ap.	Estf.	Barr.	Bad.	Pat.
Total	19	18	15	14	11	15	11	19	16	21	15

Como podemos observar na Tabela 4, apesar de não existirem grandes diferenças nos resultados do método quantitativo para o qualitativo, existiam ainda algumas matérias em que a média da turma não era representativa das necessidades da mesma. Como esta etapa se tratava de uma etapa de ensino aprendizagem foi dado maior foco às matérias consideradas como prioritárias na análise qualitativa, pois é representativa das maiores dificuldades da turma (alunos que se encontram a baixo do nível introdutório). Foi ainda fundamental ter em conta que os ritmos de aprendizagem dos alunos variam de matéria para matéria, o que poderia ainda alterar as prioridades da turma, ainda assim, por não ter experiência a lecionar, acabei por não ter isso em consideração. Considero que se pudesse repetir o processo de definição de prioridades após a AI, este iria ser um dos aspeto que iria ter em consideração, e que foi considerado nas etapas que se seguiram.

Tabela 4-Matérias prioritárias- Análise qualitativa

Prioridade	Matéria
1	Badmínton
2	Andebol
3	Estafetas
4	Basquetebol
5	Barreiras
6	Gin. Solo
7	Patinagem
8	Futebol
9	Voleibol
10	Gin. Ap.
11	Dança

Em relação à aptidão física, apresentam-se de seguida as prioridades relativas ao treino de condição física, de acordo com os resultados obtidos na AI (Tabela 5).

Tabela 5-Definição de prioridades- Aptidão física

Prioridade	Raparigas		Rapazes	
	Matéria	Média obtida na AI	Matéria	Média obtida na AI
1	Coordenação	99	Coordenação	73
2	Resistência	29	Flexibilidade	-6,6
3	Flexibilidade	9	Resistência	43
4	Força superior	10	Força média	53
5	Velocidade	7,2	Velocidade	6,4
6	Força média	41	Força Superior	15

Nota: para obtenção dos valores da flexibilidade foi feita a média entre o valor do lado direito e esquerdo.

Visto que as tabelas de definição de sucesso na aptidão física são diferenciadas consoante o género e idade, mostrou-se fundamental um planeamento que tivesse em conta a diferenciação do ensino nesta área. No entanto sempre que possível foram planeados exercícios que satisfizessem ambos os géneros tendo em conta as suas necessidades, podendo manipula-los com variantes de facilidade e dificuldade. Outra estratégia utilizada foi a prescrição da mesma tarefa mas com objetivos diferentes consoante o género (e.g. nº de extensões de braços diferente para rapazes e raparigas). Considero que esta poderá ser uma estratégia a utilizar enquanto futura professora.

No decorrer da 2ª etapa de formação, no que diz respeito ao planeamento assegurou-se uma estrutura de planos de UE (Anexo 1) e de aula desde o início da etapa, as melhorias neste capítulo verificaram-se ao nível da organização e do conteúdo do plano de aula (Anexo 2) e de UE, mais concretamente a nível da especificação tanto dos momentos de avaliação, dos próprios conteúdos das diferentes matérias abordadas ao longo das unidades de ensino, como da especificação do treino da condição física e das diferentes tarefas propostas por matéria. Os planos de UE serviram várias vezes para “remediar” algumas lacunas do plano de etapa. Desta forma, houve também um ajuste do número de objetivos por UE, de modo a serem alcançáveis. Constatou-se essencialmente o aparecimento de determinadas variantes de facilidade e dificuldade (progressões) para alguns exercícios de modo criar algumas exigências no trabalho dos alunos, sempre com o objetivo claro de evolução e desenvolvimento dos mesmos, assim como com objetivo de os motivar.

Ao nível do plano de aula, foram ainda apresentadas as estratégias de organização da turma e os alunos indicados como agentes de ensino, para cada matéria. Uma das adaptações aplicadas ao plano de aula, foi a redução de frases típicas e excessivamente formais de conteúdos muito académicos, para um plano mais simples e objetivo, sendo claro para quem pretende ler e compreender efetivamente a leção de cada matéria. Outra estratégia utilizada foi a continuação dos exercícios e as suas progressões de aula para aula (90+45 minutos). Este processo facilitou-me bastante na leção das aulas, tirando muitas vantagens deste método como a redução dos tempos de transição e o aumento do tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Neste sentido os planos tornaram-se cada vez mais práticos e contextualizados precavendo uma série de comportamentos dos alunos (indisciplina).

Importa salientar o facto de o planeamento não ser “fixo”, dando alguma denotação ao título deste capítulo “Planear, aprender e refazer”. A inexperiência característica de uma fase inicial do estágio refletiu-se em algumas lacunas ao nível do planeamento, principalmente planeamentos a longo prazo. Lacunas estas que tentei sempre colmatar ao adaptar o planeamento. Estas adaptações visaram fundamentalmente as aprendizagens dos alunos, assim como as minhas, pois de cada alteração surgiu também uma reflexão. Considero que no decorrer do estágio fui sempre muito flexível, adaptando sempre as aulas e os planeamentos quando necessário, oferecendo pouca resistência às sugestões. Refiro ainda que foi fundamental o acompanhamento das aulas do Professor Orientador, para conseguir muitas vezes perceber que as alterações fazem efetivamente parte do processo de ensino.

Por último, salienta-se a importância do planeamento na avaliação, assim como a forma como este é afetado pela avaliação. Sendo que, este aspeto será desenvolvido no capítulo que se segue.

3.2. “Entre a dificuldade, e a capacidade de avaliar”

O processo avaliativo fulcral para a construção dos documentos anteriormente referidos, reconhece-se a necessidade de saber quais são as prioridades dos alunos, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem (Carvalho, 1994). Posto isto, a avaliação caracteriza-se como um processo sistemático com o intuito de nos certificarmos se os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos (Domingos,

Neves, & Galhardo, 1987). É através do processo de avaliação que recolhemos e interpretamos informações que nos permitem tomar decisões (Carvalho, 1994). O processo de avaliação juntamente com o planeamento orientará a condução do ensino, assim como contextualizará toda a ação pedagógica que o professor de EF tem de realizar com as suas turmas, uniformizando-a através de documentos reguladores, como as referências da escola e o PNEF. Segundo Carvalho (1994) poder-se-á considerar, as informações recolhidas no início do ano e que permitem projetar todo o processo ensino-aprendizagem que decorrerá ao longo do ano – Avaliação Inicial; as informações recolhidas durante o processo e que permitem ajuizar aquilo que realmente os alunos estão a aprender – Avaliação Formativa; as informações recolhidas pela necessidade de atribuir uma classificação em função da consecução dos objetivos – Avaliação Sumativa.

Faz sentido dizer que o processo de avaliação caminha lado a lado com o planeamento uma vez que eleva o processo ensino-aprendizagem. Um processo não poderá ser realizado sem outro. Pensando na avaliação inicial, se não existir um bom planeamento da mesma, esta será conduzida de modo deficitário, sendo que, a qualidade desta avaliação irá afetar todo o restante processo de planeamento anual. Neste sentido o título “entre a dificuldade, e a capacidade de avaliar” pretende refletir o caminho que foi percorrido para conseguir atingir um nível de autonomia e qualidade no processo de avaliação.

Como já foi referido no capítulo anterior, a avaliação inicial precedeu à elaboração do PAT, tendo como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar diferenciadamente (Araújo, 2007). Deste modo, surge como um momento essencial para a elaboração do PAT, a identificação das dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens que poderão vir a realizar na aula de EF (Carvalho, 1994). É importante que este processo seja uniformizado dentro do GEF da ESFN, uma vez que existe um plano curricular de EF que contempla o protocolo de avaliação inicial (PAI), onde estão descritas as situações de exercício e as condições de realização para cada matéria nuclear. Ainda assim, dada a inexperiência “do grupo”, houve a necessidade de criar um PAI inicial mais completo e justificado (Anexo 3), que pudesse ir de encontro à falta de experiência que nos caracterizava. O objetivo traçado foi, avaliar as três áreas de extensão em quatro semanas, assim, procuramos desenvolver um documento que nos orientasse no processo avaliativo, dando respostas a algumas questões: O que observar?; Como?; Quando?; Que nível atribuir?. Esta uniformização das situações de avaliação fundamentou a validade da AI, ou seja, para

que a AI pudesse ser válida e comparada entre as três turmas de 8º ano, teve de ter uma base comum.

Tal como foi referido, esta fase foi fortemente marcada pela falta de experiência e insegurança por parte dos estagiários, para minimizar esse fator e ter sucesso no processo de recolha de dados, a estratégia utilizada foi a utilização dos colegas estagiários no processo de avaliação. É de salientar que a organização e planeamento das aulas não refletiu uma situação real, ou seja, o facto de termos os colegas estagiários ao dispor e a intervir na aula fez com que surgissem muitas vezes, situações micro ensino. Desta forma, muitas das vezes não dirigia a aula de forma completa, tendo sido uma grande desvantagem. Apesar disso, e o facto de se tratar de uma fase de avaliação inicial permitiu recolher dados mais precisos sobre a prestação dos alunos. Contudo, houve uma tentativa de criar aulas com uma organização que me permitisse passar por todas as estações de trabalho retirando alguns dados das mesmas, apesar de os colegas também o fazerem. Esta preocupação em criar aulas com uma organização que permitisse uma visão global da aula (ainda que não tivesse total autonomia) evidenciou uma evolução inicial, o que não tira a precisão dos dados recolhidos pelos colegas estagiários e ainda permite uma comparação dos mesmos.

O PAI já existente contemplar uma situação de exercício para cada matéria, ainda assim houve necessidade de ajustar determinados exercícios tendo em conta quer a organização da aula, quer as características da turma, quer a resposta da turma às situações inicialmente propostas. Foram também feitas algumas opções de avaliação, com base no Plano Curricular de EF. Assim, no caso dos jogos desportivos coletivos (JDC), foram avaliados o basquetebol, o andebol, o futebol e o voleibol; no caso da ginástica foi avaliada ginástica de solo e ginástica de aparelhos; patinagem; nas raquetes foi avaliado o badmínton; no atletismo avaliou-se corrida de barreiras e estafetas; e no caso da dança avaliou-se a dança que mais tinham trabalhado no ano transato, rumba quadrada.

Para os JDC foi definido que o basquetebol, andebol seria avaliado tendo em conta uma situação de jogo condicionado, jogo dos 10 passes e para o futebol (rapazes) uma situação de jogo reduzido. A partir desta opção pudemos imediatamente diferenciar os níveis dos diferentes alunos, na medida em que o foco de observação recaía sobre os alunos que se deslocavam para a periferia do campo procurando linhas de passe, ou alunos que não mostravam qualquer noção de jogo permanecendo sempre junto à bola, não se desmarcando. Outra situação que foi observada foi a reação dos alunos que

recebiam a bola, isto é, se tentavam progredir com a bola ou procuravam um colega desmarcado, ou se simplesmente se “atrapalhavam” não sabendo o que fazer. Posteriormente, para colmatar possíveis dúvidas a nível técnico, foram realizados exercícios de passe e receção. Para as raparigas, no caso do futebol, foi proposta uma situação de exercício de condução de bola e passe, finalizando com remate. Esta situação mostrou que as raparigas apresentavam grandes dificuldades principalmente no que diz respeito ao controlo da bola, não tendo qualquer noção de jogo. Isto é, se fosse proposta uma situação de jogo, este não me iria dar os dados necessários à recolha de informação da AI.

Contrariamente ao apresentado para o basquetebol e andebol, no voleibol esta situação poderia não nos fornecer dados imediatos, isto é, não adianta observar os alunos numa situação de jogo se estes não souberem realizar um passe, pois o intuito do jogo é sustentação de bola, o que apresenta alguma “exigência”. Assim, para esta matéria, foi apresentada uma situação de exercício de sustentação de bola, de forma a observar os gestos técnicos passe e manchete como também o domínio da bola na receção. Se os alunos respondessem bem a estas situações e para esclarecer possíveis dúvidas de atribuição dos níveis, foi proposta uma situação de jogo reduzido, onde a bola tinha de passar por todos os elementos da equipa.

Nos desportos individuais, nomeadamente no que ao badmínton diz respeito, este foi avaliado tendo em conta uma situação de exercício de cooperação (1+1). Onde o principal objetivo do exercício, transmitido aos alunos, seria sustentação do volante. O foco de observação recaiu sobre as pegadas da raquete, e sobre as técnicas de serviço, *lob* e *clear*. De uma forma geral pôde observar-se que a maior dificuldade da turma recaia sobre o *lob*, não tendo qualquer êxito na tarefa quando o jogo era mais “baixo”. Após esta observação, concluiu-se que os alunos não estavam familiarizados com o tamanho da raquete, para dar resposta a esta dificuldade foi proposta uma alteração de pega da raquete (mais próxima da cabeça da raquete), uma vez que a avaliação inicial se tratara também de uma situação de aprendizagem.

Na corrida de estafetas, foi realizado um exercício de passagem de testemunho em movimento. No decorrer da avaliação optou-se por não introduzir uma zona de transmissão, pois os alunos apresentaram imediatamente dificuldade em realizar a passagem do testemunho em movimento, não tendo noção que o aluno teria de começar a correr quando se apercebesse que o colega se aproximava.

Para a observação da prestação dos alunos na corrida de barreiras, foi realizado um exercício em que os alunos teriam de transpor 3 barreiras. O alunos que se recusaram a realizar o exercício, por medo de transpor a barreira, foram imediatamente agrupados no nível não introdutório, sendo que para colmatar esta lacuna, foi utilizada uma estratégia de transposição de obstáculos a diferentes alturas (mais baixas) para perderem o medo. Na generalidade, a turma apresentou grandes dificuldades nesta matéria, sendo que não existia uma corrida contínua nem uma transposição fluida das barreiras, isto é, grande maioria da turma desacelerava antes de efetuar a transposição das mesmas. Ao observar as dificuldades dos alunos bem como o medo que alguns apresentavam na realização desta matéria, percebeu-se que dada a inexperiência seria mais vantajoso iniciar a 2ª etapa a abordar a matéria de corrida estafetas, uma vez que seria mais fácil intervir nas dificuldades dos alunos nessa matéria.

Quanto à patinagem, antes da realização de qualquer exercício, e com vista a ajudar a ação do professor no que diz respeito à diferenciação, foi perguntado aos alunos quem tinha prática, e quem não era autónomo na prática de patinagem. Aos alunos que não se mostraram autónomos, afirmando que não sabiam andar de patins, foi proposto um exercício a pares (“puxa/empurra”). Este exercício ao mesmo tempo que inicia os alunos para o deslize, exige que estes se encontrem na posição base de forma correta, ou não conseguem realizar a tarefa. Assim, o exercício acabou por facilitar a minha ação, sendo que transmitia imediatamente feedback aos alunos. Para os alunos autónomos na matéria, foi proposto um circuito que exigia aos alunos fazerem deslize, contorno de cones, curvar e travar. Consoante a prestação dos alunos foram introduzidos algumas variantes de dificuldade, de modo a conseguir agrupar os alunos por níveis mais facilmente.

Na ginástica, apenas foi avaliada a ginástica de solo e aparelhos, sendo que na ginástica acrobática se mostrou uma matéria com a qual os alunos apresentaram uma boa relação e optou-se por utilizar a mesma, para estações que não seriam submetidas a avaliação mas, que iriam garantir o trabalho dos alunos, não inculindo comportamentos fora da tarefa. Na ginástica de solo houve uma proposta de sequência, ainda que houvesse liberdade para os alunos introduzirem os elementos que assim o entendessem. Para esta matéria, foi necessário haver uma situação de ensino, isto é, foi necessária uma instrução para a avaliação que garantisse que alunos pudessem realizar a sequência com eficácia e segurança (e.g. instrução e demonstração da ajuda do pino). Apesar da instrução houve intervenção e feedback para potenciar o sucesso dos alunos. Já na ginástica de aparelhos foram avaliados saltos no plinto e

minitrampolim. Todos estes exercícios observados têm componentes em comum, isto é, a corrida de aceleração, a pré chamada e a chamada no minitrampolim ou no reuther. Posteriormente a observação da execução em si, e no final se terminavam em equilíbrio. Com esta observação pôde concluir-se que a grande maioria dos alunos desacelera, não sabendo fazer a impulsão no trampolim, assim houve a necessidade de focar estes aspetos na 2ª etapa.

No caso da dança, optou-se por uma organização massiva da turma, esta opção permitiu um maior controlo da mesma. De um modo geral a organização da turma desta forma permitiu imediatamente, destacar os alunos com mais e menos facilidades na matéria. Mas, para uma observação mais detalhada, houve a necessidade da utilização de agentes de ensino, isto é, numa primeira fase procurei dirigir a tarefa, escolhendo o agente de ensino e este acompanhou-me na direção da tarefa, depois o aluno agente de ensino dirigiu a tarefa (promoção da autonomia da turma). A maior dificuldade sentida neste caso foi, a ligação que teve de existir entre a prevenção da indisciplina e o agente de ensino, isto é, inicialmente tinha sido planeado que os alunos mais indisciplinados na turma iriam ficar na fila da frente, mas a certa altura estes lugares teriam de ser ocupados pelos agentes de ensino, o que exigiu uma reorganização da turma. Na etapa seguinte, para colmatar esta lacuna, optou-se pela formação de 3 grupos (A,B e C), sendo que no decorrer da avaliação agrupava os alunos consoante o seu desempenho (A- mais aptos; C- menos aptos), esta opção evitou comportamentos de desvio e auxiliou na atribuição de níveis.

Em suma, posso referir que a principal dificuldade que senti ao realizar a avaliação inicial foi na ligação que deve existir entre a observação, e a tarefa proposta, isto é, em arranjar tarefas que fossem de encontro ao que queria observar imediatamente, sem que aquilo que queria observar apenas acontecesse ocasionalmente. Por exemplo, se tivesse optado pela avaliação da matéria de voleibol com jogo, provavelmente não iria conseguir observar todos os alunos a realizar passe ou manchete, porque o nível de aptidão que na realidade apresentavam, não permitia a continuidade de jogo e que a bola passasse por 3 elementos de cada equipa.

Considero que a estratégia utilizada foi bastante vantajosa e terá repercussões para o futuro, ainda assim, mostra-se a necessidade de procurar uma estrutura de aula que me permita ter máxima autonomia no processo de AI. Uma possível solução seria a avaliação das matérias de forma massiva, garantindo que todos os alunos se encontram em prática e que o registo é feito com celeridade. Ainda assim, sempre que

não seja possível (dados os recursos disponíveis), a adoção de estações de trabalho que mantenham os alunos em tempo potencial de aprendizagem e ao mesmo tempo motivados, poderá passar por ser uma solução para a realização da AI de forma autónoma. É também fundamental que haja sempre um acompanhamento ativo das tarefas, não havendo exclusividade para registo das prestações dos alunos, uma vez que o processo de avaliação é também um processo de ensino e aprendizagem (feedback).

Quanto à área de extensão dos conhecimentos, esta também foi submetida a avaliação inicial, sendo que se aplicou um teste escrito de diagnóstico. Após a correção de todos os testes elaborou-se um gráfico que permitisse visualizar rapidamente quais os temas em que os alunos teriam mais dificuldades. E a partir daí, consegui uma definição de prioridades, para adequação da passagem dos conhecimentos ao longo do ano.

No que diz respeito à condição física, nesta fase a organização da turma foi sempre de forma massiva, à semelhança da dança, esta opção permitiu um maior controlo da turma, assegurando que todos os alunos realizam a tarefa. Dada a inexperiência, mostrou-se difícil chegar a todos os alunos para realizar correções, sendo que, maioritariamente o feedback foi prescritivo dirigido à turma. Tentou-se ao máximo que nesta fase os alunos conhecessem um leque de exercícios diferenciados, tentando perceber quais os que os deixavam mais motivados, para posteriormente ir de encontro às suas necessidades mas com exercícios que gostassem de realizar. Tentei também que adquirissem alguma consciencialização corporal (aspeto que continuou a ser trabalhado), isto é, que tivessem noção de como é a correta forma de realização do exercício e de como o realizavam na realidade. Para esta consciencialização tentei sempre demonstrar os exercícios, identificando as suas principais componentes críticas e erros comuns, ainda que com a experiência viesse a acompanhar as tarefas recorrendo a feedback descritivo e prescritivo e dirigido ao aluno.

Quanto à organização do planeamento dos testes de aptidão física ao longo da primeira etapa, estes ficaram muito concentrados para as últimas duas semanas de avaliação inicial. Esta distribuição aconteceu por na primeira semana não ter aplicado nenhum teste, como principal causa, aponta-se a questão de não estar familiarizada com os espaços, nem com os alunos. Assim, houve logo um atraso na distribuição dos testes, sendo que muitas das vezes foram realizados vários testes na mesma aula. A questão da realização de vários testes na mesma aula não tem consequências

negativas, contudo, devia fazer alternância de testes, por exemplo não realizar dois testes que exigissem a mesma capacidade para não prejudicar os alunos (e.g. coordenação e vaivém). Este planeamento sim, poderá ter consequências negativas, para os resultados e prejudicar os alunos.

Em etapas seguintes procurei a junção do teste de resistência com o de flexibilidade, uma vez que a realização do teste de flexibilidade deve ser realizada após os alunos já se encontrarem em prática há algum tempo, para que possam obter melhores resultados e se possível realizar os restantes testes em aulas separadas. Se esta sugestão não pudesse ser operacionalizada por alguma razão, tentar-se-ia não realizar mais do que um teste de força na mesma aula. Para a realização dos testes de força superior, média e de coordenação, optei por que metade da turma realizasse o exercício e a outra metade fizesse a contagem. Esta opção requereu que houvesse da minha parte uma instrução sobre a forma de execução dos testes, explicando as componentes críticas dos exercícios bem como os erros mais comuns na realização. O facto de serem os alunos a contabilizar e controlar as repetições dos colegas exigiu também que tivesse uma postura mais ativa de modo a supervisionar e controlar a turma. No teste de resistência optei pela organização massiva da turma, esta opção permitiu avaliar todos os alunos em menos tempo, e o primeiro a desistir auxiliava-me nas contagens. Quanto ao teste de velocidade, optei por realiza-lo na primeira parte da aula realizada no exterior, sendo que os alunos assistentes (que não realizavam aula) anotavam os tempos dos colegas (com a minha supervisão), e eu focava-me mais em dar as partidas e controlar o tempo no cronómetro, aspeto este que facilitou bastante a minha ação e que permitiu que retirasse dados precisos.

Estas estratégias para a realização dos testes de aptidão física, foram adotadas e desenvolvidas ao longo do ano letivo. Sendo que, houve sempre da minha parte uma grande preocupação em supervisionar e dirigir as situações de avaliação. Esta presença credibilizou bastante os momentos de avaliação, formalizando-os, ainda que me pudesse apoiar nos alunos assistentes para auxílio de algumas tarefas. Para uma correta aplicação dos testes, e de modo a potenciar o sucesso dos alunos, houve um planeamento adequado para dar oportunidade aos alunos para treinarem as capacidades físicas que tinham em défice, de forma a não prejudicar os resultados dos testes.

De um modo geral, considero que a avaliação inicial podia ter sido executada com maior mestria, na medida em que, os dados podiam ter sido recolhidos com maior rigor.

Todavia, a comparação dos resultados entre colegas permitiu uma maior aproximação dos níveis de cada aluno.

De modo a credibilizar o trabalho desenvolvido assim como assegurar a legitimação da disciplina quer junto dos alunos, quer junto dos EE, foi elaborada uma ficha individual com os resultados da avaliação inicial relativamente às três áreas de extensão (Anexo 4). Esta ficha teve como objetivo situar os alunos relativamente à sua aprendizagem, procurando apresentar melhorias para o trabalho de cada aluno. A 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. Desta forma, este procedimento foi repetido no final do segundo período, para possibilitar a melhoria dos resultados dos alunos no decorrer do terceiro período.

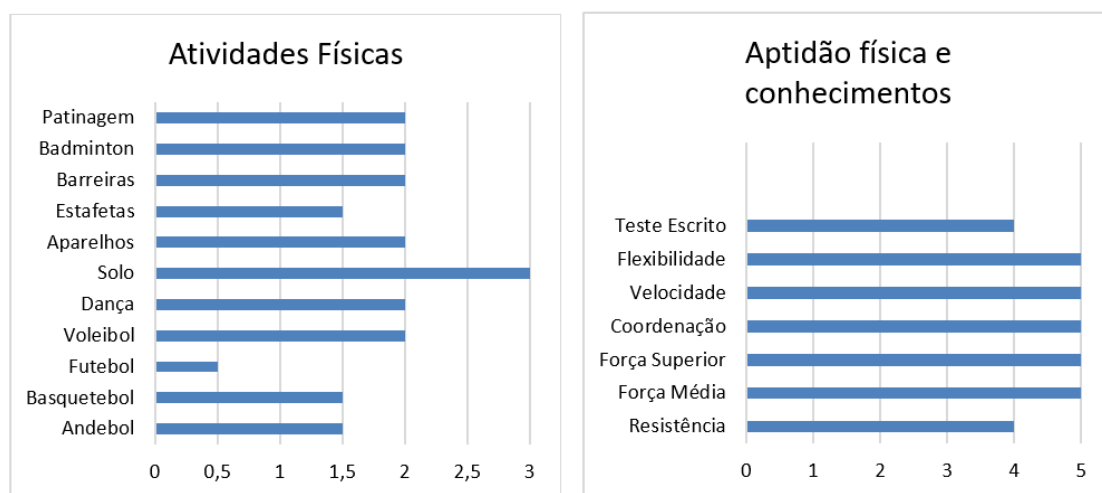


Figura 2-Avaliação formativa (exemplo) - Resultados das três áreas de extensão

É ainda de referir que houve uma preocupação da minha parte em verificar e registar a devolução das fichas assinadas pelos encarregados de educação, garantindo assim o envolvimento dos mesmos.

Este processo mostrou-se um moroso e exigente, o que para um professor “a tempo inteiro”, poderia não ser exequível. Uma das soluções que poderia ser adotada para dar resposta a esta lacuna, envolvendo os alunos no processo de avaliação, seria por exemplo incutir-lhes o hábito de consultar as tabelas de valores de referência para o sucesso nos testes de condição física definidas pelo GEF (Anexo 5), assim, como lembra-los aquando da avaliação, quais os seus resultados nos testes transatos. Apesar de não estar totalmente familiarizada com o processo, uma forma de dar uma

resposta imediata a esta questão, seria a adoção do *FitEscola* na ESN. Desta forma os alunos seriam envolvidos no processo de avaliação e ainda lhes seria transmitido o relatório dos seus resultados, sem que o processo fosse exigente para o professor.

Para Araújo (2015) a melhoria das aprendizagens dos alunos, através da avaliação formativa, implica o envolvimento ativo dos alunos na sua avaliação, o desenvolvimento das suas capacidades de autoavaliação e a compreensão do que necessitam de fazer para melhorar a sua aprendizagem. Neste sentido, houve uma preocupação em criar situações de autoavaliação que conduzissem os alunos a uma análise das suas capacidades, envolvendo-os assim no processo de avaliação. Para tal, procedi à construção de uma ficha de autoavaliação contextualizada (Tabela 6), ou seja, com base no método avaliativo utilizado na ESN. A ficha pretendia que os alunos refletissem sobre “quais as matérias/ capacidades físicas em que sou bom” e “quais as matérias/ capacidades físicas em que posso melhorar”, atribuindo uma classificação à área de extensão das atividades físicas e aptidão física.

Tabela 6- Grelha de autoavaliação

Atividades físicas	3 matérias em que sou bom: 3 matérias em que posso melhorar:	Total: ____%
Matérias: Desportos coletivos (andebol, voleibol, basquetebol, futebol); desportos individuais (dança, patinagem, badmínton, ginástica, atletismo)		
Aptidão física	3 capacidades físicas em que sou bom: 3 capacidades físicas em que posso melhorar:	Total: ____%
Capacidades físicas: resistência, coordenação, flexibilidade, força superior, força média e velocidade.		
Atitudes (%)	Nº de faltas: _____ Presenças: _____% Comportamento: _____% Participação: _____%	Total: ____%
NOTA FINAL		

Considerarei sempre de extrema importância, lembrar os alunos de como é feita a avaliação em EF, bem como da forma de atribuição das classificações, sendo que na

ESFN se avaliam as três áreas de extensão assim como as atitudes dos alunos. Neste parâmetro, a classificação que exigia maior rigor de explicação aos alunos, era a das atitudes, por se mostrar mais “subjéitiva”. Neste sentido, procurei explicar aos alunos os 3 parâmetros que a contemplavam (comportamento, presenças e participação), bem como o método de cálculo utilizado. Este envolvimento dos alunos no processo de autoavaliação credibilizou bastante a avaliação em EF, bem como o trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do ano.

Apesar de ter optado pela realização de uma ficha de autoavaliação, foram utilizados métodos diferentes pelos colegas estagiários. Creio que não existem métodos perfeitos, e que muitas vezes o mesmo método tem diferentes respostas, dadas as diferenças existentes de turma para turma. Uma das estratégias utilizadas foi recorrer a uma bola de ténis, criar/ manter o foco de observação no portador da bola, permitindo manter os alunos relativamente motivados, evitando comportamentos de desvio. Outra das estratégias, passou por informar os alunos que se ia realizar autoavaliação, informando-os de qual a sua classificação nas atividades de aula, e conhecimentos. Pediu-se que se autoavaliassem quanto à classificação das atitudes bem como à classificação final. Na minha opinião o segundo método empregue mostrou-se o menos formativo, sendo que não houve qualquer enquadramento e contextualização dos alunos.

Considero que o processo utilizado foi bastante eficaz, tendo sido repetido no 3º período. Este processo permitiu ainda verificar que muitos dos alunos não tinham noção das suas reais capacidades, sendo que esta ficha acabou por os situar nas suas capacidades e dificuldades. Todavia, considero que podia ter sido adotado um método formativo a longo das aulas, que pudesse dar resposta a esta lacuna ao longo do ano. Apesar de ser um método de autoavaliação com o qual me identifico, para ser aplicado futuramente, devem ser tidos alguns aspetos em consideração. Sendo fundamental que o método utilizado seja contextualizado, ou seja, tendo em conta o método de avaliação de cada escola. E, tal como já foi mencionado, as características da turma também devem ser tidas em conta, adaptando o conteúdo e a forma de abordar as questões ao nível de ensino. No que respeita ao nível de ensino, destaco a diferença observada entre o ensino secundário e o ensino básico. Ao passo que o ensino secundário tem capacidade de resposta para uma aula exclusiva para autoavaliação, os alunos do ensino básico esperam também uma atividade prática. O facto de ter feito uma aula exclusiva para autoavaliação (para o 8º ano) fez com que existisse imensos comportamentos fora da tarefa, o que se traduziu num maior desgaste da minha parte, assim, deve ser tido em conta o planeamento de uma atividade na qual os alunos sejam

autónomos e que garantam que a autoavaliação decorra (individualmente ou em pequenos grupos) normalmente.

No que respeita à avaliação sumativa, de acordo com Ferraz et al. (1994), tem sofrido algumas variações ao longo dos tempos, sendo que esta se realiza sempre que se faz o balanço das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino. Esta pode apresentar várias funções de acordo com o momento em que é realizada, tendo por função adequar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos quando realizada ao longo do processo ensino-aprendizagem, ou fundamentar decisões sobre orientação do percurso escolar dos alunos quando realizada em períodos ou ciclos intermédios e certificar quando realizada em final de ciclo (Ferraz et al., 1994). A avaliação sumativa, destinada a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer (Domingos et al., 1987). Esta deve também informar exatamente quais os objetivos atingidos e indicar em que sentido deve o aluno orientar as suas futuras aprendizagens (Ferraz et al., 1994). Posto isto, os procedimentos de avaliação sumativa devem ser utilizados de forma a justificar o seu resultado em função das áreas de extensão e normas de referência para a definição do sucesso em EF. Para tal, foram realizados balanços das aprendizagens dos alunos, foram avaliados os resultados, averiguados os objetivos e foi refletido sobre todo o processo de desenvolvimento dos mesmos ao longo do ano letivo. Desta forma, a avaliação sumativa apresenta uma função classificativa, que pretende atribuir uma classificação definitiva, tendo como base os níveis de aproveitamento que foram anteriormente estabelecidos, sumariando o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de objetivos de aprendizagem previamente planeados (Ribeiro, 1999). Assim, para este momento de avaliação foram utilizadas ferramentas definidas pelo grupo disciplinar de acordo com o modelo de referência sugerido pelo PNEF (Ministério da Educação, 2001). Tal como já foi referido, na ESFN a avaliação abrange todas as áreas de extensão da EF. Relativamente à área das atividades físicas desportivas, que corresponde a 65% da classificação final dos alunos, esta divide-se em 45% para as atividades físicas propriamente ditas, ou seja as matérias lecionadas durante as aulas, e 20% para as atitudes. Para a área das atividades físicas desportivas foram utilizadas grelhas de avaliação sumativa do grupo, assim como estratégias de acordo as necessidades e especificidades da turma. Apesar de não estarem mencionadas no PNEF “partes de nível”, neste contexto, estes são considerados para a classificação final. São ainda selecionadas as 7 melhores matérias, de seis categorias distintas, sendo obrigatoriamente 2 jogo desportivo coletivo, uma

ginástica, um atletismo, raquetes e patinagem ou dança, promovendo assim o ecletismo nos alunos. As matérias alternativas, podem então substituir qualquer matéria à exceção dos JDC e da ginástica. Ainda inserido nesta área, para as atitudes foi criada uma ficha de registo em Excel (Anexo 6), que discriminava a assiduidade e a pontualidade, o empenho e a cooperação assim como o comportamento dos alunos. Apesar de se considerar errado avaliar duas vezes o mesmo parâmetro (pois este já é avaliado na atribuição de níveis de prestação da área das atividades físicas), esta separação faz sentido no contexto escolar em que nos encontramos. O preenchimento da grelha foi sempre realizado no seio do grupo de estágio, para evitar a atribuição de classificações sobrestimadas. A consciencialização dos alunos nesta atribuição das suas atitudes, auxiliou no autocontrolo, disciplina e pontualidade dos mesmos. Dando assim uma maior objetividade e justificação ao processo avaliativo.

A aptidão física corresponde a 20% da classificação final dos alunos, sendo esta área avaliada através de testes de condição física propostos pela escola (teste de coordenação que consiste em realizar o maior número de “saltos à corda” durante um minuto) e testes do *FitnessGram* (força média – “abdominais”; força superior – “extensões de braços”; resistência – “vaivém”; flexibilidade – “senta e alcança” e velocidade – “40 metros”), devidamente avaliados considerando o sexo e a idade dos alunos.

A área dos conhecimentos corresponde a 15% da classificação final dos alunos. Assim, uma vez que o GEF não propõe nenhum instrumento de avaliação ou diretrizes no plano curricular, o núcleo de estágio optou por realizar dois testes escritos para o primeiro e segundo período e um trabalho de grupo para o terceiro período. Ainda assim, a passagem dos conhecimentos no decorrer das aulas foi feito com base no Plano de Intervenção dos Conhecimentos, realizado por o NEEF de 2009/2010 e aprovado em reunião de grupo em 2010. Esta estratégia, de realização de testes e trabalho, teve o intuito de diferenciar o processo avaliativo, levando os estagiários a passarem por um registo de avaliação diferente. De forma a acompanhar e orientar os alunos nesta área foi criado um documento de apoio aos testes (Anexo 8), baseado na matéria lecionada durante as aulas ao longo do período, bastante acessível e adequado, uma vez que se tratava de um 8ºano. Para o trabalho de grupo foi entregue um guião de trabalho (Anexo 9) com a estrutura e formatação devidamente detalhada. É ainda de salientar que para ambos os documentos foram realizadas matrizes com as percentagens, uniformizando assim a avaliação dentro do núcleo de estágio.

Foi utilizada para a avaliação sumativa uma tabela de *Excel* (Anexo 7) fornecida pelo GEF, onde estavam identificados e diferenciados os parâmetros relativos às três

áreas de avaliação em EF e que fazia 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.

No caso específico da avaliação final do 1º período, houve algumas lacunas ao nível do planeamento, o que condicionou a realização da avaliação com total autonomia. Penso que o processo de avaliação sumativa, de uma forma geral pecou por tardio, o que pode ter inviabilizado a qualidade da avaliação. Esta lacuna, sucedeu por não ter um planeamento detalhado para a avaliação ao nível do plano de etapa, dada a dificuldade de realização de um planeamento a longo prazo com qualidade, desta forma destaco a importância de um forte planeamento quer das atividades físicas quer da aptidão física e conhecimentos, com o principal objetivo de potenciar as aprendizagens dos alunos.

Na tentativa de não cometer os mesmo erros, houve uma adequação do planeamento ao nível da 3ª e 4ª etapa, o que se refletiu nas situações de avaliação. As etapas ficaram marcadas por um bom planeamento e antecipação das situações de avaliação. Foram realizados momentos de avaliação com qualidade, havendo uma preocupação na adequação e manipulação das tarefas para potenciar o sucesso dos alunos. Apesar de estes apenas terem estado definidos ao nível do plano de etapa de uma forma mais generalizada, e com maior detalhe ao nível das unidades de ensino e planos de aula. Para estas avaliações serem realizadas com total autonomia, foi feita de forma antecipada (cerca de 5 semanas antes do término das aulas), deixando aulas destinadas a reavaliar os alunos (caso necessário) bem como para a autoavaliação. Foram utilizadas fichas de registo e foi realizado um planeamento prévio, com as estratégias a utilizar durante este processo. Estas estratégias discriminaram quais as matérias a avaliar, onde, quando, o que observar e como avaliar. É ainda de referir que no caso específico da avaliação sumativa, houve algumas matérias que não foram avaliadas. Estas escolhas foram sustentadas e justificadas ao nível do PE, estando muitas vezes relacionadas com as matérias prioritárias de cada espaço e o reduzido número de rotações pelo mesmo espaço (devido a feriados e greves). Ainda assim, foi sempre tido em conta, que para a avaliação do 8º ano são contabilizadas as 7 melhores matérias, sendo que houve a preocupação de criar situações de avaliação ecléticas, e que potenciassem o sucesso dos alunos.

Na área de extensão dos conhecimentos, houve algumas dificuldades ao nível do planeamento dos conteúdos a abordar. Todavia, houve sempre uma grande preocupação em criar aulas de revisões e esclarecimento de dúvidas. Neste parâmetro,

considero que a boa relação estabelecida aluno-professora, potenciou o “à vontade” dos alunos para esclarecerem dúvidas quer na aula quer via *e-mail*. Apesar de ter optado por esta estratégia, surgiram outras no seio no núcleo de estágio. Contudo, quando comparados os resultados entre turmas, percebeu-se a importância de estabelecer aulas de revisões e esclarecimento de questões, o que se refletiu nos resultados dos alunos. No que respeita ao acompanhamento dos trabalhos de grupo do 3º período, considero que o facto de ter mostrado exemplos de anos transatos, esclarecido dúvidas no decorrer das aulas de EF, ter estabelecido dadas intermédias para a entrega de partes do trabalho, assim como o acompanhamento feito nas aulas de EC fez com que assegurasse a qualidade dos trabalhos o que conseqüentemente potenciou os resultados dos alunos.

No caso dos testes do *Fitnessgram*, penso que o facto de nunca ter dado total autonomia aos alunos para a sua realização fez com que tivesse valores fidedignos. Houve sempre um grande acompanhamento de forma a credibilizar a situação de avaliação, tornando-a mais formal. Apesar de os alunos terem sido instruídos relativamente à forma correta de controlo dos erros dos colegas houve sempre uma supervisão da minha parte de modo a garantir que todos os alunos seguiam os critérios definidos.

É ainda de salientar, mais uma vez, a importância do planeamento de modo a garantir que o professor se consiga focar nas situações que pretende avaliar. Desta forma, procurei uma organização de aula que me permitisse que todos os alunos estivessem em prática (de forma autónoma), libertando a minha ação para o registo das prestações. Houve uma preocupação em criar estratégias de rentabilização da autonomia dos alunos nas respetivas estações. E, neste parâmetro, destaco três estratégias fundamentais, para assegurar essa autonomia: a utilização dos alunos assistentes (que não realizam aula prática), de modo a dinamizarem a estação garantindo o correto funcionamento da mesma; a revisão de matérias/responsabilização dos alunos para a revisão de conteúdos, onde criava situações que permitissem que os alunos treinassem para as avaliações que se seguiam; e a utilização de tarefas motivantes, do gosto dos alunos e que os mantinha focados na tarefa (e.g. jogo de futebol). Todavia, destaco que a última estratégia mencionada, foi muitas das vezes utilizada a título de negociação, ou seja, os alunos realizavam as tarefas que eu pretendia, mantendo o foco e empenho na mesma, e eram recompensados com uma tarefa que gostassem. Destaco ainda, que estas estratégias nem sempre foram conseguidas, o que me permitiu perceber que apenas funcionam em atividades que a grande maioria da turma gosta. Neste sentido, considero que as estratégias utilizadas

possam ser adotadas futuramente, todavia, há que ter em conta as características de cada turma.

3.2.1. “O caso especial”

Tal como evidenciado no capítulo “A turma”, desta fazem parte alguns alunos com NEE, sendo que, apenas um destes alunos evidenciou grandes dificuldades ao nível da EF, devido às limitações que apresentava. Desde o início do ano, que este aluno se mostrou como um desafio. Este, apresentava atitudes impulsivas e quando chamado à atenção “fugia” do espaço de aula. Cedo percebi que tinha de procurar uma estratégia quer para garantir que o aluno permanecesse no espaço de aula, quer para garantir a sua inclusividade e motivação na mesma. Como referido anteriormente, este trata-se do aluno mais rejeitado pelos colegas (definido ao nível do estudo sociométrico), por apresentar comportamentos bastante infantis e impulsivos. Para incluir este aluno, foilhe muitas vezes atribuídas tarefas para que este fosse o líder do grupo e tivesse um papel ativo no mesmo. Procurei uma adequação da minha forma de dar resposta a esta questão e comecei por evidencia-lo quer ao nível do planeamento quer ao nível da condução de ensino. De modo a adotar uma postura inclusiva, o aluno foi nomeado como o “ajudante da professora”, tendo algumas tarefas específicas a cada aula, as quais o aluno adquiriu como rotina e cumpriu com “profissionalismo”. Estas estratégias refletiram uma alteração comportamental e colaboração por parte do aluno.

Este aluno com necessidades educativas especiais apresenta um conjunto de problemas de saúde (perturbação de hiperatividade com défice de atenção, problemas cardíacos, surdez -35% audição), que limitam bastante a sua prática de atividade física, sendo que o aluno no início do ano se mostrou bastante “difícil” e desmotivado. Os problemas cardíacos que o aluno apresenta condicionam-no nomeadamente ao nível da aptidão física. De forma a garantir que o aluno se encontrava motivado, quer para as suas “tarefas de secretariado”, quer para as tarefas da aula propriamente dita, houve uma adaptação e negociação dos valores de referência de alguns testes de aptidão física (resistência, velocidade e coordenação) para potenciar o sucesso do aluno.

Face aos valores propostos para cada teste, foi notória a dedicação do aluno, alcançando muitos dos valores propostos, tal como se pode verificar na tabela que se segue.

Tabela 7-Valores de referência dos testes de aptidão física - "caso especial"

Teste	Proposta	Resultado do aluno
Resistência	15 percursos	17 percursos
Velocidade	8"	7,95"
Coordenação	40 saltos	39 saltos

Esta estratégia, aliada a um forte acompanhamento do aluno quer nas tarefas da aula de EF, quer nas aulas de EC, promoveram um clima professora-aluno fundamental para que este se encontrasse motivado e empenhado na maioria das tarefas da aula. A procura da desvalorização do erro e o incentivo ao esforço foram preocupações que pautaram o desenvolvimento da relação com o aluno e da procura de uma melhoria da sua relação com as atividades da aula. 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. 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).

Considero que esta adequação dos resultados da aptidão física, foram fundamentais para dar oportunidade ao aluno de alcançar melhores resultados na disciplina. Saliento ainda que este tipo de estratégias têm impacto na autoestima dos alunos, o que se mostra como um ponto fulcral para o seu sucesso. No entanto, esta proposta de adequação das tarefas, podia ser ampliada, no sentido de abranger algumas matérias, nas quais o aluno apresenta algumas limitações.

Se tivesse oportunidade de repetir este processo, considero que o iria implementar mais cedo e de forma a abranger as matérias nas quais o aluno manifesta limitações. No entanto, para que tal acontecesse já teria de conhecer bem o aluno assim como as suas limitações. Por fim, refiro que considero fundamental a adoção desta estratégia pelo professor que irá acompanhar a turma no ano que se segue, uma vez que é o primeiro passo para conseguir estabelecer uma boa relação com o aluno, assim como garantir que este fica motivado nas aulas. Enquanto futura professora, considero que estes casos devem ser tidos em conta sempre, uma vez promove a motivação e autoestima dos alunos, garantindo a sua inclusão e credibiliza a disciplina de EF.

3.3. Condução do ensino

A competência de condução é um processo que se foi desenvolvendo ao longo do ano letivo. Esta procurou refletir a capacidade do estagiário desenvolver na prática o conjunto de condições e ações que permitam potencializar a aquisição de competências por parte dos alunos. Um dos aspetos que foi objeto de preocupação nesta área de formação foi a competência de ensino dos conteúdos programáticos, que importa referir que esta não se esgota na capacidade de intervenção, envolvendo também o planeamento e a avaliação. Na mesma linha, considerou-se que a capacidade de condução de ensino não está apenas dependente da ação, mas também de competências de diagnóstico e análise das situações-problema do ensino e da construção das soluções mais adequadas à sua superação. Deste modo, irei refletir sobre a minha prestação como professora, utilizando a sistematização proposta por Siedentop (1983) adaptando-a à utilizada pelo Guia de Estágio (2016/2017), sugerindo que a condução possa ser organizada e procurando uma reflexão e ligação entre os seguintes pontos: estruturas organizativas e procedimentos de gestão da aula; estilos de ensino; instrução; acompanhamento ativo da aprendizagem dos alunos; processos de observação; disciplina; clima; gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem.

A primeira etapa para garantir uma boa condução de ensino, foi a introdução e desenvolvimento de rotinas organizativas, formas de trabalho e estruturas de aula semelhantes. Como refere Onofre (1996) as dificuldades de organização devem ser superadas antes das dificuldades relacionadas, quer com a preparação e avaliação das aulas, quer com a área da instrução, clima ou disciplina, uma vez que, sem criar condições para que o professor tenha, e sinta que tem, o controlo organizativo da aula, não vale a pena insistir no desenvolvimento de outras competências. Ao longo do ano letivo tentei sempre garantir uma boa gestão dos materiais, dos meios auxiliares agentes de ensino e das estações de trabalho. Estas rotinas começaram a ser incutidas nos alunos, numa fase inicial do ano, aquando da avaliação inicial, o que conseqüentemente potenciou o tempo de aula, reduzindo os tempos de transição entre tarefas. Neste aspeto, é de salientar a preparação antecipada da aula, fundamentalmente no que respeita à gestão dos materiais a utilizar, assim como do quadro (material auxiliar agente de ensino). Este quadro, foi utilizado desde as primeiras aulas, no qual anotava os grupos, as estações e as rotações a realizar no decorrer da aula. Após a consulta do quadro estar a ser feita de forma autónoma pelos alunos, esta poupou-me, pois não tinha de me repetir.

Para a consulta autónoma do quadro, foi necessário ter alguns aspetos em conta. Pois aquando o início do ano, os alunos muitas das vezes tinham dificuldades em perceber o que tinha escrito. Desta forma houve a necessidade de dispor os esquemas no quadro de forma a que estes os visualizassem no espaço de aula. Quanto às rotações, tinha de as demonstrar no quadro, de forma sequencial, evitando ser muito dispersa pelo espaço, para que os alunos compreendessem e conseguissem rapidamente mudar de estação. Assim, procurei representar as rotações e tarefas o mais próximo possível de como iriam acontecer, evitando ser muito abstrata para os alunos (e.g. fazer sempre a rotação no sentido dos ponteiros do relógio).

Outro aspeto que é importante salientar, é o facto de ter algumas dificuldades de projeção de voz. Apesar de este obstáculo ter sido identificado aquando da primeira etapa de formação, senti algumas dificuldades em arranjar estratégias para colmata-lo. Procurei apoiar-me no “quadro” e na autonomia dos alunos na sua consulta, de modo a não ter de me esforçar sempre que tivesse de efetuar uma rotação ou alteração de tarefa. A utilização de “gestos” foi também um aspeto que tentei introduzir no decorrer das aulas, tais como o “junta”, “trocar de estação”. Uma das dificuldades consequentes deste problema, foi a emissão de feedback à distância, ainda assim, procurei recorrer ao “assobio” para conseguir captar a atenção dos alunos que pretendia advertir ou corrigir. Todavia, na fase final do ano, comecei a utiliza-lo com maior frequência, o que pode ter “banalizado” a sua importância junto dos alunos.

Aquando do planeamento de aulas com uma estrutura semelhante, para garantir a aquisição das rotinas dos alunos, uma das dificuldades sentidas, prendia-se com o facto de lecionar uma turma com 28 alunos. O elevado número de alunos aliado a uma inexperiência dos modos trabalho associados a cada espaço, foi causa de uma grande dificuldade de organização da turma. Todavia, considero que este ponto sofreu uma grande evolução, e foi conseguido, pela utilização de diversos estilos de ensino. Segundo Mosston & Ashworth (2002), o ensino é definido por uma cadeia contínua de interações entre o professor e os alunos, e caracteriza-se ainda, por uma cadeia de decisões que são classificadas pelas fases a fase de pós-impacto ou pós-interativa (constitui-se pela recolha e processamento de informação; na produção de feedbacks; existência da avaliação de estilo de ensino e de aprendizagem aplicada; etc.). Existem estilos de ensino convergentes (e.g. comando, tarefa, recíproco) e estilos divergentes (e.g. descoberta guiada, programa individual), encontram-se separados por uma barreira chamada a barreira da descoberta.

No que diz respeito à utilização dos estilos de ensino, estes foram utilizados, conforme os objetivos estabelecidos, procurando sempre uma maior eficiência no processo ensino-aprendizagem. Nas matérias cujas competências são iguais para todos os alunos da turma (e.g. dança), no aquecimento e nos alongamentos, foi utilizado o estilo de ensino por comando, com a organização massiva da turma. Também no caso da condição física, este estilo de ensino foi bastante utilizado, sendo fundamental para uma obtenção de resultados por parte dos alunos. Ainda que este não permita uma grande variabilidade de estímulos, visto não haver materiais suficientes para a totalidade da turma para realização de determinadas tarefas. Este, quando aliado de uma forte liderança por parte do professor, permite um maior controlo da turma, garantir a correta execução das tarefas, assim como a realização das contagens e cadências dos exercícios, assegurando uma maior proximidade à versão formal dos testes de aptidão física. Desta forma, os resultados obtidos pela turma foram mais rapidamente visíveis, quando comparados com um estilo de ensino de tarefa. Ainda assim, o estilo de ensino por tarefa associado a uma organização da turma por estações, permitiu uma maior variabilidade de estímulos, tendo o objetivo de facilitar a execução dos exercícios propostos, havendo possibilidade de integrar o diverso material disponível nas estações de trabalho. Ainda assim, este estilo de ensino e forma de organização da turma, requer um maior desgaste por parte do professor, de modo a garantir a sua presença nas estações de trabalho, o que conseqüentemente requer uma maior autonomia por parte da turma.

A experiência acumulada ao longo do processo de estágio, evidenciou que, no caso da ginástica, a utilização de grupos heterogêneos promovia o tempo de prática dos alunos. Isto porque os alunos mais aptos acabavam por realizar mais repetições dos exercícios, levando também os alunos com mais dificuldades a fazê-lo. Desta forma, garanti a utilização do estilo de ensino recíproco com o objetivo de promover a cooperação entre os alunos, que se observam e se corrigem alternadamente, com a ajuda dos meus feedbacks e muitas vezes com recurso a fichas critério. Com este estilo de ensino, os alunos ficaram habilitados para observar, analisar e informar sobre o processo ensino-aprendizagem, sendo-lhes atribuída a responsabilidade de ajudarem o colega.

Como é óbvio, nem sempre a utilização dos estilos de ensino foi bem aplicada. Contudo, como se tratava de um processo de estágio, as falhas realizadas, foram sempre acompanhadas de reflexões, estas denotaram uma melhoria desta capacidade. Ainda no que respeita às formas de organização da turma e estruturas de aula, saliento que, no caso da semana a tempo inteiro, experienciei a lecionação de um horário

completo, estando este associado a diferentes estruturas de aula. Desta forma, considero que me senti estereotipada para uma estrutura de aulas por estações (mantidas do início ao final da aula), o que acresceu a minha dificuldade de condução de algumas aulas, sendo que foi a primeira vez que abordei uma matéria de forma massiva, à exceção da dança. Neste sentido, aquando da 4ª etapa (contextualização e avaliação), dado o trabalho já desenvolvido no seio da turma, o principal desafio foi a experimentação de várias formas de organização da aula. Esta opção, foi tomada não só pelas características da etapa em questão (e.g. consolidação e avaliação das aprendizagens anteriores), como também pelo facto de o processo de estágio ser o espaço ideal para poder “testar” diferentes formas de trabalho. Desta forma, procurei “jogar” com as estruturas e formas de organização das aulas, de modo a conseguir rever algumas matérias que deveriam ser sujeitas a avaliação, enquanto avaliava outras. Esta opção muitas das vezes foi motivo de maior desgaste da minha parte, visto ter de adotar um posicionamento e circulação pelas estações eficiente e que não condicionasse a recolha de dados.

Tal como mencionado anteriormente, a utilização dos estilos de ensino e as formas de organização da turma estão diretamente relacionadas com a manifestação da liderança por parte do professor. E se por um lado o estilo de ensino por comando com uma organização massiva requer uma forte liderança de modo a assegurar a correta execução das tarefas, a organização por estações também o carece, numa perspectiva de prevenção de comportamentos de indisciplina.

No que concerne à liderança, penso que se manteve constante, marcando a minha posição sempre que necessário. Creio que de uma forma geral tentei sempre resolver as situações de uma forma preventiva, ainda assim sempre que foi necessário impor-me para remediar alguma situação fi-lo sem hesitações. Creio que este é um parâmetro no qual foquei bastante a minha atenção, sendo que planeei as aulas de forma a conseguir evitar ao máximo a existência de margem para indisciplina. Por norma, aproveitei sempre os momentos iniciais para relembrar as regras estabelecidas, bem como os “castigos” aplicados caso fossem observados comportamento de indisciplina. Foram desenvolvidas algumas estratégias para prevenir este tipo de comportamentos, nomeadamente aquando da explicação das estações, os alunos observam/ ouvem a mesma, são encaminhados para o local de trabalho e apenas após isso, é disponibilizado o material. Outra estratégia que implementei com bastante êxito, foi o facto de recolher o material antes de dar a entender que a tarefa teria terminado. No que diz respeito aos procedimentos de mediação de comportamentos de indisciplina, estes também surgiram. Neste parâmetro tentei, sempre que possível,

mostrar ao aluno em questão, qual a posição dele e qual a minha, ganhando assim o seu respeito. Esta estratégia credibilizou também a minha ação enquanto professora, perante os restantes alunos. 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.

Após ter assegurado as rotinas organizativas e formas de trabalho da turma, foi tempo de me preocupar com a diferenciação de ensino. Esta preocupação surgiu aquando da 2ª etapa (aprendizagem e desenvolvimento), com a implementação de grupos de nível. Dadas as dificuldades iniciais neste aspeto, procurei diferenciar os conteúdos/objetivos que os alunos deviam perseguir dentro da própria tarefa. Isto é, apesar de ter a mesma tarefa para todos os grupos de trabalho, esta sofria alterações com base nos objetivos definidos para o nível de cada um. Esta diferenciação das situações de aprendizagem, tem em vista um ensino de qualidade onde todos os alunos trabalham para atingirem o sucesso. Tal só é possível ter em conta se, durante a etapa da avaliação inicial, forem recolhidas todas as informações necessárias relativas às matérias prioritárias e aos aspetos críticos no desenvolvimento dos alunos, permitindo a orientação da formação de grupos de nível, definir as bases de diferenciação do ensino e decidir sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários (Dias & Rosado, 2003).

No decorrer da 3ª e 4ª etapa, foi fundamental promover um ensino diferenciado e individualizado, a organização da turma permitiu não apenas que os grupos trabalhassem de forma a prosseguir objetivos diferenciados, como também de acordo com o seu nível de aprendizagem, fomentando assim um maior desenvolvimento individual. Este tipo de organização permitiu não só manter um nível elevado de motivação nos alunos com um nível de aprendizagem mais elevado, como também que os alunos menos aptos tivessem um nível de empenho superior, tal como mais oportunidades para evoluírem. Permitiu ainda facilitar a emissão do feedback, bem como a minha intervenção nas situações de aprendizagem. Assim, destaco a criação de um clima de aula positivo de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos. Considero que consegui, na grande maioria das vezes, adequar as estratégias de gestão da disciplina, confirmando que sou capaz de manter a minha postura assertiva sem comprometer a relação aluno-professor e o clima de aula. Baseei a minha intervenção com a turma nos princípios base da Teoria da Autodeterminação (Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009), com o intuito de aumentar a sua motivação autónoma

para a prática de atividade física: procurei autonomizar os alunos no maior número de escolhas possíveis (autonomia), concedendo-lhes incentivo constante e positivo nas diversas situações de aprendizagem propostas (competência) e abrindo as portas para uma relação de preocupação e proximidade (relação).

No que respeita à relação aluno-tarefa, muitas das vezes esta não foi a melhor, assim tentei procurar algumas estratégias que pudessem garantir que os alunos estariam em prática, sem que desmotivassem. Neste sentido a escolha das tarefas, procurou ser diversificada e motivante. Ainda assim, destaco algumas matérias, nas quais os alunos ficam mais facilmente desmotivados, como o caso do salto em altura ou ginástica de solo. As estratégias utilizadas neste tipo de situações foram distintas. No caso do salto em altura, por norma, assegurei uma vertente competitiva e/ou introduzi um exercício de condição física na estação. No caso da ginástica de solo, procurei responsabilizar os alunos para a importância do treino para a avaliação, utilizando muitas vezes os alunos assistentes para garantir o correto funcionamento da estação. É ainda de destacar, a importância da postura e “energia” da parte professor, uma vez que esta se reflete nos alunos, podendo até afetar os seus resultados em cada matéria. Aquando dos balanços das etapas, procuramos fazer uma reflexão entre a relação dos alunos com cada matéria bem como com os resultados obtidos nas mesmas. Numa primeira fase, a reflexão era muito centrada no aluno, no seu comportamento e empenho. Todavia, percebemos que também as nossas características pessoais, gostos e postura, eram refletidos no empenho dos alunos e nos seus resultados. Assim, procurou-se fazer reflexões centradas na ação do professor, na tentativa de colmatar algumas lacunas. Considero que manter uma postura ativa, com energia e positivismo, melhoram as relações aluno-professor e acima de tudo aluno-tarefa.

Ainda relativamente ao processo de condução de ensino, uma das competências que fui tornando cada vez mais eficiente, foi a circulação pelas estações e observação das tarefas. Esta foi uma dificuldade definida ao nível do projeto de observação inter estagiários, no qual foi considerado que a minha postura acelerada seria um dos principais problemas identificados, uma vez que ritmo que me caracterizava (principalmente numa fase inicial do ano) poderia pôr em causa algumas competências, nomeadamente ao nível da instrução e feedback. Desta forma destaco uma evolução, muito sustentada pela intervenção dos orientadores de estágio, uma vez que no decorrer das aulas me propuseram que “parasse um minuto” para observar e refletir sobre os acontecimentos que se estariam a passar na aula (naquele momento) e posteriormente poderia voltar a circular. Considero que o planeamento também teve alguma influência nesta melhoria, uma vez que comecei a introduzir nos planos um

parâmetro de “foco de observação”, este poupou-me, no sentido em que sabia exatamente o que tinha de observar e onde intervir em cada tarefa ou estação. Para além do parâmetro de “foco de atenção” introduzi outro, “alteração da tarefa consoante a sua dinâmica”. Creio que estes pormenores que introduzi no planeamento, nomeadamente ao nível do plano de aula, potenciaram a minha ação e fundamentalmente as aprendizagens dos alunos, havendo flexibilidade para alterar uma tarefa e mante-la ajustada ao nível dos alunos.

Relativamente ao acompanhamento ativo das tarefas e emissão de feedback, com a experiência que se foi acumulando ao longo do processo de estágio, comecei a conseguir identificar mais facilmente os erros e necessidades dos alunos, ainda assim, algumas vezes houve dificuldade em assegurar estratégias que resolvessem especificamente a origem do problema. Para dar resposta a esta dificuldade, e de modo a destacar a evolução que houve, destaca-se a observação das aulas do Professor Orientador, assim como as oportunidades de intervenção que este proporcionou nas mesmas. Muitas das vezes foram replicadas estratégias e exercícios, garantindo uma adequação ao nível de ensino, o que se refletiu nas minhas aprendizagens e intervenções nas aulas.

3.4. “Uma boa 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). No decorrer do processo de estágio, a realização de instruções foram constantes. Numa fase inicial procurei que fossem sucintas, contudo no decorrer da 2ª etapa percebi que esta “rapidez” na instrução nem sempre era vantajosa. Creio que, numa fase inicial, a celeridade das instruções podiam advir de alguma falta de conhecimento do conteúdo da minha parte. Altet (2001) e Rios (2002), citados por Marcon, Graça, e Nascimento (2013), admitem duas faces do conhecimento do conteúdo: uma é criada pelo próprio professor e é para ele que tem de fazer sentido, sendo um conhecimento exclusivo da docência (conhecimento do conteúdo para ensinar) e a outra, tem como objetivo ser disponibilizada aos alunos e é para eles que necessita de fazer sentido (conhecimento do conteúdo a ser ensinado). De forma a dar

resposta a esta lacuna, procurei recorrer ao estudo autónomo, de modo a ficar mais segura nas minhas instruções e para que pudessem ter maior detalhe.

A supervisão pedagógica inerente no processo de estágio foi fundamental para que me conseguisse consciencializar da pouca qualidade das minhas instruções, numa fase inicial. Desta forma, surgiram alguns “desafios” das conferências pós aula e autoscopias, sendo um deles a realização de “instruções de qualidade”. Desta forma, atribuímos algumas características a estas, tais como: adequação terminológica; figuras de estilo linguísticas; e ênfase/ energia. Assim, procurei adequar o meu discurso à população alvo (alunos do 8º ano), na tentativa de transformar o “difícil” no “fácil”, ou seja, tentei simplificar as tarefas com recurso a figuras de estilo, recorrendo muitas vezes a uma postura ativa e sentido de humor. Para elucidar melhor esta questão, destaco uma estratégia que adotei no sentido de colmatar a dificuldade que os alunos tinham na realização de um jogo de badminton com oposição. Para que os alunos entendessem que teriam de colocar o volante “longe” do adversário, ao invés de um jogo de cooperação, atribui o nome de “jogo de tortura”, neste sentido o principal objetivo passaria por “torturar” os colegas, dificultando-lhes o jogo.

Foi também denotado, que “uma boa instrução” carecia de uma demonstração associada. Para assegurar também a qualidade da demonstração, foram tidos alguns aspetos em conta no sentido de poupar tempo de aula posteriormente, tais como: a orientação espacial e o sentido da deslocação; a qualidade técnica da demonstração; o posicionamento dos alunos. Esta preocupação com as instruções e demonstrações, teve uma relação direta com o planeamento, desta forma, procurei planejar bastante bem, o que dizer, como, quando e onde.

Destaco, neste capítulo, a minha experiência vivenciada ao nível da semana a tempo inteiro, na qual tive oportunidade de lecionar a turmas de 7º, 8º, 9º e 10º ano. Comparando as turmas do 3º ciclo anteriormente mencionadas, posso referir que assegurar o silêncio nos momentos de instrução e demonstração é fundamental para que os alunos estivessem atentos, sendo que isto deve ser aliado a uma organização da turma correta (e.g. meia-lua). Esta preocupação permitiu não só captar a atenção dos alunos como também prevenir comportamentos de indisciplina. Procurou-se que as instruções fossem breves, mas que focassem os pontos essenciais, uma vez que os alunos apresentavam uma fraca capacidade de retenção de informação, o que conseqüentemente requereu um maior acompanhamento das tarefas por parte do professor para emitir feedback. Para dar resposta a isto, procurou-se realizar

demonstrações de todas as tarefas, sendo que estas deviam ser realizadas no local em que a mesma iria decorrer. O que permitiu dar aos alunos, uma orientação espacial e sentido de deslocação da tarefa, possibilitou que os alunos visualizem o que tinha de ser realizado e conseqüentemente diminui o tempo de transição entre cada rotação pelas estações de trabalho. No caso específico do 7º ano, mostrou-se fundamental interagir com os alunos de uma forma mais “infantil”, recorrendo constantemente ao sentido de humor, para conseguir captar a atenção dos alunos. Creio que, para lecionar turmas mais jovens é fundamental marcar a liderança e ao mesmo tempo adequar discurso à idade dos alunos, recorrendo a alguma “teatralidade”.

No caso do ensino secundário, notou-se uma clara diferença para o 3º ciclo, sendo que estes facilmente permaneciam em silêncio aquando das instruções e demonstrações. O facto de isto acontecer, e dos alunos terem uma maior capacidade de resposta e de assimilar informação, permitiu que as instruções fossem mais detalhadas. Ainda assim, senti algumas dificuldades em mudar a dinâmica das instruções para que estas fossem de encontro às capacidades dos alunos. Tal como referi no capítulo anterior, a insistência nas rotinas organizativas numa fase inicial, potencia imenso o trabalho que pode ser realizado com a turma posteriormente. Creio que a turma de secundário que acompanhei durante esta semana foi um claro exemplo disso. A turma mostrou ter rotinas bastante bem adquiridas, sendo este o fruto do tempo despendido pelo professor que os acompanhou no decorrer do ano.

É ainda de salientar a importância da instrução e demonstração nas situações de avaliação. E neste ponto, destaco uma grande evolução da minha parte. As instruções para as situações de avaliação foram acompanhadas de alguns detalhes importantes para promover o sucesso dos alunos, assim, para além de explicar qual a matéria que iria ser avaliada, a instrução passava também sobre “o que é que vou ver”, “qual o comportamento esperado” e “quais os erros comuns” na execução da tarefa. Considero que este nível de especificação aliado a uma boa demonstração promoveu melhorias nos resultados dos alunos e deu alguma celeridade à situação avaliativa. Considero que esta é uma metodologia importante a ser adotada enquanto futura professora, uma vez que facilita a ação do professor e potencia os resultados dos alunos.

Ainda relativamente aos momentos de instrução, e fazendo um cruzamento com o planeamento, houve também alguma dificuldade em estruturar, integrar e definir os conteúdos a abordar na área de extensão dos conhecimentos. Sendo que na grande maioria das aulas apenas foram passados conhecimentos relacionados com os diversos

gestos técnicos e regras de jogo das matérias que iriam ser trabalhadas na aula. Apesar disso no final da etapa começou a haver uma preocupação em introduzir outros conhecimentos, que não eram relacionados somente com as matérias, por exemplo benefícios da prática regular de atividade física, a importância do aquecimento/alongamentos. Todavia, após uma verificação de que a retenção dos alunos não estava a ser a desejada, houve uma preocupação em procurar aumentar o questionamento de verificação. Esta estratégia promoveu aumentos ao nível da atenção dos alunos, ainda que muitas vezes fosse difícil assegurar o silêncio na aula.

3.5. “À conquista do desporto escolar”

O presente capítulo refere-se à minha ação enquanto professora, no que diz respeito ao acompanhamento de uma equipa de desporto escolar, realizado de forma sistemática ao longo de todo o ano letivo.

O trabalho realizado ao longo do ano foi um trabalho de acompanhamento de uma equipa de basquetebol do escalão de juniores masculinos. Apesar de este ser o escalão em que a equipa competiu, existiram também elementos de escalões inferiores que integraram os treinos da equipa, sendo esta constituída por alunos da ESFN e escolas constituintes do AEFN. A base da equipa já estava formada desde o ano anterior, existindo desta forma um trabalho de continuidade.

Importa referir que a equipa foi constituída por atletas cuja única relação com a modalidade é o desporto escolar, nomeadamente os treinos e jogos deste grupo equipa, e por 2 atletas que já estiveram ligados a um clube fora da atividade letiva. Este misto de experiências revelou-se extremamente interessante e potenciador da aprendizagem quer para os atletas, quer para mim.

O trabalho realizado ao longo deste ano foi sustentado por treinos efetuados duas vezes por semana, um com a duração de 90 minutos e outro de 45 minutos. Sendo o primeiro destinado a um treino técnico e o segundo destinado somente a uma situação de jogo.

O projeto de acompanhamento do desporto escolar foi considerado dentro do grupo como uma peça importante para a orientação do acompanhamento, permitindo a discriminação dos objetivos gerais e individuais, as estratégias de formação individual

bem como o delineamento do planeamento anual da atividade do desporto escolar. No entanto, foi efetuada uma adenda, de modo a contextualizar melhor o trabalho a ser desenvolvido, tendo por base as principais lacunas da equipa. Esta adenda teve como principal objetivo uma melhor intervenção prática ao nível dos treinos, com base nas lacunas da equipa.

Atendendo a uma primeira impressão com a equipa, ficámos surpreendidos com as capacidades técnicas dos vários jogadores. No entanto, foi possível observar que enquanto equipa, os atletas demonstravam poucos fundamentos táticos básicos e poucas rotinas de jogo. A definição das prioridades a trabalhar, foi efetuada através da análise do primeiro jogo competitivo, que culminou com um relatório do mesmo. É de referir que elaborámos relatórios sucessivos dos jogos competitivos, com o intuito de analisar as lacunas que a equipa apresentava, debruçando-nos mais sobre elas durante os treinos. Sendo que, numa fase de maior aproximação ao último jogo (dois meses anteriores ao mesmo), o trabalho foi efetuado por blocos de duas semanas, de forma a dar uma continuidade ao trabalho de determinadas componentes, e assim facilitar a retenção aos atletas. Neste sentido, eram trabalhados durante duas semanas consecutivas, por exemplo, bloqueios, nas outras duas semanas o ataque organizado e nas duas semanas restantes o contra-ataque. Relativamente ao nível mais micro, cada treino era iniciado com uma análise de vídeos de situações de jogo profissional, seguido de treino técnico de exercícios relativos à componente de jogo observada nos vídeos. No final do treino, na situação de jogo, eram introduzidas condicionantes que fizessem com que surgisse maior número de situações anteriormente trabalhadas nos exercícios técnicos, por exemplo: número mínimo de passes no caso do ataque organizado - circulação de bola; existência obrigatória de bloqueios para o cesto ser válido; limite de tempo ou de passes para a finalização no caso do contra-ataque. Importa referir que nos jogos de invasão, pelo seu caráter 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.

É ainda de salientar que a condição física dos jogadores, condicionou muitas vezes o rendimento de jogo. Desta forma, foi planeado e implementado um trabalho de condição física específico e com transição para a situação de jogo.

Pudemos observar, com a equipa, que ao longo do ano de trabalho, existiam algumas lacunas nos atletas 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 com 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. Para dar resposta a esta situação, foi utilizada a estratégia de recolha de presenças nos treinos através da assinatura na lista de presenças, definindo-se em conjunto com a equipa, que seriam os jogadores com mais presenças nos treinos, os que teriam prioridade a jogar nos momentos competitivos. Outra estratégia utilizada, foi a de enviar mensagens motivadoras aos atletas no dia do treino, com intuito de lembrar que os esperávamos no treino e que o momento competitivo se aproximava, por isso a presença de todos no treino era de extrema importância. Reforçámos ainda, para novas captações, a divulgação do núcleo de DE com a elaboração de cartazes e o incentivo a todos os professores de EF para encaminharem, possíveis interessados, para o núcleo.

Uma dificuldade também sentida inicialmente, foi a pouca experiência e contacto com a modalidade a este nível, ou seja, escalão de juniores e vertente competitiva, onde o nível apresentado pelos atletas era relativamente elevado. Para ultrapassar esta dificuldade, procurei fazer um investimento na modalidade, procurando saber mais sobre as regras da mesma, pesquisar exercícios técnicos e táticos adequados ao nível dos atletas e às suas maiores dificuldades, assim como ver vídeos ou jogos de atletas de excelência. Todavia, considero que no decorrer do ano letivo houve pouca diversificação dos exercícios propostos.

Considero que este acompanhamento foi importante na minha formação, dado que melhorei o conhecimento na 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 DE na sua vertente organizativa (inscrições, regulamento, transportes, calendarização das atividades, autorizações para os EE, entre outros), sendo estes fundamentais para uma intervenção “a solo”.

Os conhecimentos que adquiri, refletiram-se na minha intervenção enquanto professora no decorrer das aulas de EF. Apesar de os exercícios e tarefas não terem um transfere direto para as aulas, dado o nível dos alunos, considero que consegui evoluir bastante e estar mais à vontade na condução desta matéria. Ainda assim, a

minha intervenção nas aulas quando comparada com a intervenção ao nível do DE, mostra-se bastante superior, uma vez que, quanto maior o nível dos alunos e de jogo, maior é a dificuldade de intervenção na tarefa. Ainda assim, considero que evolui bastante, principalmente porque os atletas da equipa se mostraram bastante cooperantes e humildes, auxiliando nas tarefas sempre que necessário.

Ter a possibilidade de treinar uma equipa de uma modalidade que não é a “minha” foi extremamente benéfico na medida em que promoveu o desenvolvimento e aprofundamento de competências que de outro modo dificilmente iria adquirir. O facto de me retirar da zona de conforto promovendo um elevado investimento ao nível do estudo autónomo para aumento do conhecimento pedagógico de conteúdo, foi muito enriquecedor para minha formação enquanto futura profissional. As dificuldades com que fomos confrontados devido às especificidades da população com quem trabalhámos e a procura de soluções adequadas para a sua ultrapassagem, foram também outra das aprendizagens fundamentais neste processo.

Concluo, referindo que o título deste capítulo tem uma forte componente pessoal, o qual remete para o percurso realizado ao longo do presente ano letivo. Como já referi, trabalhar com uma modalidade com a qual não me sentia à vontade, aliada a um nível elevado dos atletas, foi uma das principais dificuldades que senti no decorrer do estágio pedagógico. Ainda assim, o facto de a intervenção ser “partilhada” entre o núcleo de estágio, promoveu bastante as aprendizagens de todos, uma vez que nos apoiamos bastante nos pontos fortes de cada um. Esta intervenção deu-me motivação e gosto pela modalidade, o que me faz ter a ambição de voltar a treinar um grupo equipa de basquetebol, tendo assim oportunidade de desenvolver as capacidades que adquiri no processo de estágio pedagógico.

4. Investigação e ação

Este capítulo faz referência à área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica – referida no guia de estágio. Esta constitui-se como uma área onde se privilegia o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, de forma a favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional. Esta área de intervenção foi desenvolvida através de um trabalho de grupo no seio do núcleo de

estágio, sendo que houve uma articulação entre a unidade curricular de Investigação Educacional no decorrer do primeiro semestre do ano letivo.

Para se chegar à definição completa da problemática foi necessário conhecer o contexto em que a ESFN se insere, as suas características e necessidades, assim como conhecer a linha de estudos já realizados por núcleos de estágio de anos transatos.

Com base no projeto educativo do Agrupamento de Escolas Fernando Namora após uma avaliação interna percebe-se que as principais limitações apontam para o fraco rendimento académico dos alunos, bem como uma falta de ação eficaz por parte dos EE na resolução de problemas dos seus educandos. De acordo com o documento, os EE deverão aumentar e melhorar a colaboração com a escola, valorizar as aprendizagens dos seus educandos, controlando a assiduidade e o cumprimento de tarefas por parte dos mesmos (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2015).

A investigação no âmbito do sucesso académico classifica os fatores promotores de sucesso dos alunos em fatores intrínsecos (processos cognitivos) e extrínsecos (meio envolvente). No contexto escolar específico onde foi elaborado o presente estudo, foram já realizadas investigações tendo como foco a análise de fatores intrínsecos. Neste sentido, verificou-se uma relação significativa entre os processos cognitivos da atenção e do planeamento com o sucesso escolar dos alunos (Capelo, Reis, Reis, Santos, & Luz, 2013). Estes mesmos resultados foram também averiguados no estudo de Vidal, Antunes, Abdulremane, Santos, e Luz (2014). Com o presente estudo procurou-se perceber a influência dos fatores extrínsecos na relação que podem ter com o sucesso académico. Desta forma, e mantendo esta linha de investigação, o estudo realizado procurou perceber a influência dos fatores extrínsecos.

Para Perrenoud (2003), a ideia de sucesso escolar está associada ao desempenho dos alunos, sendo que, obtêm êxito aqueles que progridem nos cursos, podendo ou não satisfazer as normas de excelência escolar.

Davis-Keane (2005) demonstra a influência das variáveis sociodemográficas no desempenho académico dos alunos. Neste sentido, revela a existência de uma ligação significativa entre o desempenho académico dos alunos e as habilitações literárias dos pais. Fan e Chen (2001) referem que o envolvimento parental tem uma influência positiva nos resultados académicos dos alunos, afirmando que este envolvimento tem sido considerado como a solução para muitos problemas na educação. Uma pesquisa

realizada por Dias (2013), demonstra existirem associações positivas entre as práticas educativas parentais e o desempenho acadêmico dos seus educandos.

Num estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico, no qual se constata a existência de correlações significativas entre o contexto ou formação sociocultural da família e o desempenho acadêmico dos alunos, cujos resultados evidenciam que quanto mais favorecido o contexto sociocultural da família, maior o desempenho acadêmico esperado dos alunos (Diniz, Pocinho, & Almeida, 2012).

Afirma-se ainda que os pais que têm uma atitude mais autoritária, que têm regras e expectativas claras consistentemente aplicadas, têm filhos com melhores níveis de desempenho acadêmico, quando comparados com pais mais permissivos (Kordi & Baharundi, 2010). Para Peixoto (2012) a qualidade da relação com a família tem um impacto importante em vários aspetos da vida dos adolescentes, manifestada em sentimentos de suporte e aceitação. Desta forma, considera-se o sucesso académico, nomeadamente no que se refere à satisfação com a escola, o lidar com êxito as tarefas de desenvolvimento deste período de vida e com as representações sobre si próprio.

Para Eccles, Jacobs e Harold (1990) existem dois tipos de atitudes parentais acerca das competências dos filhos que podem influenciar o desempenho académico destes: as expectativas dos pais sobre o desempenho académico e a importância que os pais dão às competências académicas destes.

Uma investigação centrada na relação entre a autonomia dos adolescentes e a colaboração parental, realizada por Juang e Silbereisen (2002), evidencia que os comportamentos parentais, tais como, o afeto, o envolvimento na escola dos filhos, as discussões tendo como principal preocupação os assuntos académicos e intelectuais, assim como a existência de maiores ambições escolares, estão relacionados com as crenças dos adolescentes em terem melhores resultados escolares.

No contexto da Escola Secundária Fernando Namora, segundo Lares et al. (2015), considerando o acompanhamento parental percebido pelos alunos, o envolvimento parental é considerado como um fator externo influenciador da aprendizagem, sugerindo a necessidade de criar estratégias capazes de potenciar um acompanhamento eficaz.

Após a etapa da exploração contextual e estudos já realizados, foi possível definir uma pergunta de partida para o desenvolvimento do estudo. A pergunta de partida deve ter algumas qualidades tais como: ser precisa, exequível e pertinente. Desta forma a questão de partida deste estudo foi “*Qual a relação entre o acompanhamento dos EE face à escola, e o rendimento académico dos alunos do 8ºano da ESFN?*”.

Para este estudo foi utilizado um questionário previamente validado relativo ao envolvimento parental, a preencher pelos EE, QEPE - Questionário de Envolvimento Parental na Escola – Versão para Pais (Pereira, Canavarro, & Cardoso, 2008). Este consiste na aplicação de uma escala de Likert com 4 parâmetros (1-Nada verdade; 2-Pouco Verdade; 3-Verdade; 4-Muito verdade).

Este instrumento permite a identificação de quatro fatores de envolvimento parental, designadamente: a associação entre o envolvimento parental em atividades da escola e voluntariado relativo à participação dos pais em atividades no espaço escolar; envolvimento parental em atividades na escola e participação em reuniões referente ao papel de liderança e representação dos pais, incluindo-os nas decisões do processo educativo; envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa relacionado com a orientação, monitorização e apoio dos alunos nas atividades de aprendizagem em casa; e comunicação escola-família relativo à troca de informação sobre os programas escolares e os progressos dos alunos entre as famílias e o estabelecimento de ensino.

A amostra foi constituída por um total de 68 EE, da ESFN, sendo que 21 correspondem a EE de alunos de insucesso e 47 EE de alunos de sucesso.

Para efeitos de definição da variável de sucesso/insucesso, recorreu-se aos estudos realizados na ESFN em anos transatos (Capelo, Reis, Santos, & Luz, 2013), esta variável exprime-se, com base nos resultados da avaliação sumativa interna, numa escala de 1 a 5 para o 2º e 3º ciclo. Deste modo, os critérios para definir insucesso foram os seguintes:

- Duas classificações abaixo do nível 3, sendo ambas nas disciplinas de Matemática e Português, com uma delas com classificação de nível 1;
- Três classificações abaixo do nível 3 incluindo as disciplinas de matemática e português;

- Quatro ou mais classificações abaixo do nível 3, independentemente da disciplina.

Os alunos de sucesso são todos aqueles que não se encontram incluídos nos critérios supracitados. Para o efeito foram consideradas as classificações obtidas pelos alunos no segundo período (março) do ano letivo 2015/2016

Os resultados obtidos neste estudo permitiram verificar uma maior percentagem de sucesso em EE do sexo masculino comparativamente ao sexo feminino.

Atendendo à relação entre o sucesso académico dos alunos e o grau de habilitações académicas dos EE, os EE com habilitações académicas mais elevadas corresponde uma maior percentagem de alunos de sucesso, verificando-se um salto de cerca de 10% entre EE com o ensino básico (62,5%) e os restantes (76,5% - ensino secundário; 73,3% - ensino superior). Para Avvisati, Besbas e Guyon (2010) pais com mais habilitações académicas tendem a dedicar mais tempo a atividades de envolvimento parental na escola, e o envolvimento parental tem uma influência positiva no sucesso escolar dos alunos (Fan & Chen, 2001).

Verificou-se ainda a existência de maior prevalência, tanto de alunos de sucesso como de insucesso, para o domínio de envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado, podendo refletir pro-atividade por parte dos EE para o envolvimento nas atividades dos seus educandos. Da mesma forma, em todos os domínios em análise constata-se que a percentagem de alunos de insucesso é mais elevada que a percentagem de alunos de sucesso. No entanto, os resultados obtidos apenas se consideram como estatisticamente significativos para o domínio comunicação escola-família.

No caso da comunicação escola família considerou-se que existe maior comunicação com a escola nos EE dos alunos de insucesso, podendo ser indicador de que os EE convocados à escola entram em contacto com os diretores de turma com maior frequência, o que contraria o estudo realizado por Topor, Keane e Calkins (2010), que indica que os EE mais envolvidos na educação têm filhos com níveis de performance académica mais elevados que alunos cujos pais estão menos envolvidos.

A figura 3 diz respeito à relação entre o sucesso académico e questões individuais pertencentes ao fator de análise do envolvimento nas atividades de aprendizagem em

casa (questões 2, 4 e 24) e ao fator de análise da comunicação escola-família (questões 3 e 7), nos quais se obtiveram diferenças significativas.

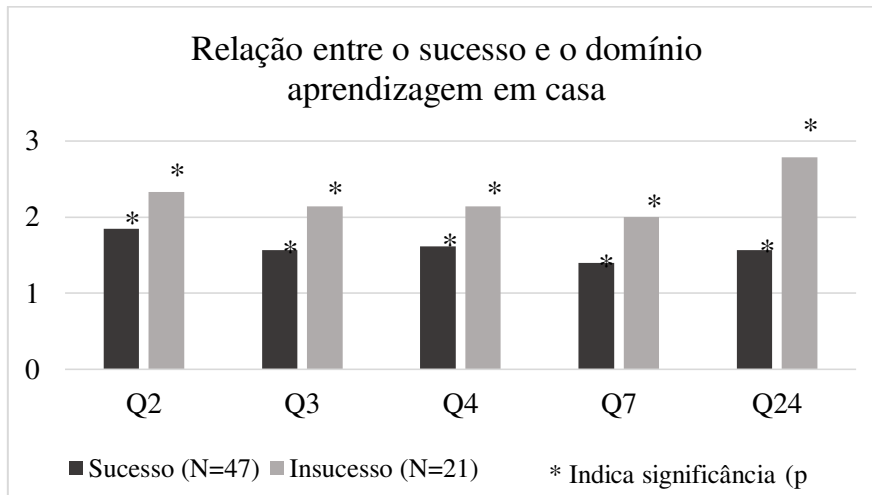


Figura 3- Relação entre o sucesso acadêmico e as questões individualmente

Legenda da dimensão:

Q2. Procuro saber o que é que o(a) meu (minha) educando(a) necessita de aprender, para o(a) poder ajudar em casa.

Q3. Quando há qualquer problema com o(a) meu (minha) educando(a) na escola, procuro informar o professor.

Q4. Procuro que o(a) meu (minha) educando(a) realize atividades que o(a) ajudam na aprendizagem (ex. encorajo-o(a) a ler).

Q7. Vou às reuniões para encarregados de educação convocadas pelo diretor de turma.

Q24. Procuro informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o(a) meu (minha) educando(a) a estudar.

Tal como pode ser observado na figura 3, no que diz respeito à questão 3, referente à comunicação escola-família, os EE de alunos de insucesso são os que mais procuram informar os professores quando os seus educandos têm algum problema (2,14±0,96). Neste contexto específico, o acompanhamento próximo do diretor de turma poderá potenciar o envolvimento estável, nomeadamente com os EE de alunos de insucesso.

No que diz respeito ao envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa, apontada por Izzo, Weissber, Kasprow, & Frenrich (1999) como um preditor das variáveis de desempenho dos alunos, contraria-se aquilo que é apontado, por estes autores, como o mais forte preditor de desempenho académico no que se refere às variáveis de envolvimento parental. Curiosamente, os valores obtidos neste fator são

superiores nos alunos de insucesso relativamente aos de sucesso. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos em estudos transatos realizados na ESFN, para o mesmo ciclo de escolaridade (Lares, Tavares, Santos, & Gomes, 2015). Ao analisar as questões de forma individualizada, na Figura 3 pode observar-se que existem diferenças significativas em algumas questões que compõem o fator de análise do envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa, tais como as questões 2, 4 e 24. Assim, pode observar-se que os EE de alunos de insucesso tentam ter um papel mais ativo, procurando saber o que o educando necessita de aprender para o poder ajudar em casa. Estes, procuram que o educando realize atividades que o ajude na aprendizagem e, conseqüentemente, procuram saber as datas dos testes de avaliação. Neste sentido, é de salientar que num estudo realizado em anos transatos (Coelho, Barbosa, Braz, & Santos, 2008), concluiu-se que os alunos de excelência procuram apoio ao estudo junto dos professores. Os resultados obtidos, tanto neste estudo como em anos transatos, podem ser indicador de um menor acompanhamento parental, por este já ser realizado com sucesso no seio da escola.

Um estudo realizado por Dias (2013) comprova esta relação entre envolvimento parental e resultados académicos, ainda assim, os resultados obtidos no presente estudo parecem ir ao encontro do que é definido no projeto educativo da escola, enunciando que existe ausência de ação eficaz por parte dos EE na resolução de problemas dos seus educandos (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2015).

Outra questão, que poderá estar relacionada com o rendimento académico, prende-se com o contexto em que a ESFN se insere (contexto socioeconómico médio-baixo). É bem evidenciado na literatura que condições socioeconómico-culturais desfavoráveis influenciam negativamente o desempenho cognitivo e académico, promovendo um maior índice de mau desempenho e insucesso escolar (Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2011).

A grande maioria dos resultados obtidos mostram a não existência de diferenças significativas perante o acompanhamento dos EE de sucesso e insucesso. O facto de não existirem diferenças significativas entre o tipo de acompanhamento dos EE dos alunos de sucesso e dos EE dos alunos de insucesso, parece apontar, não apenas para que esta variável não seja explicação para o sucesso dos alunos no contexto específico da ESFN, mas também para a possibilidade de serem promovidas pela escola boas estratégias ao nível da redução das lacunas de acompanhamento parental, podendo a

ação da escola ser determinante. Para Bolivar (2012), o “efeito escola” é crucial para a promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos. Tal como evidenciado por Heyneman (1986), a ação da escola promove o sucesso junto dos alunos. O mesmo autor afirma ainda que a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem, não menos que a influência da família (Heyneman, 1986). Já Crahay (2000), vai um pouco mais longe e afirma mesmo que a escola tem um papel tão decisivo na vida dos jovens que não só pode favorecer o sucesso escolar dos alunos como pode igualmente aprofundar o seu insucesso.

Considerando a análise dos dados obtidos neste estudo, pode afirmar-se que o envolvimento parental se apresenta como um fator não influenciador da aprendizagem. Conclui-se ainda que não existe qualquer relação entre o sucesso dos alunos e as características dos EE, admitindo que qualquer aluno poderá atingir o sucesso, independentemente de quem o acompanha. No entanto, verificou-se ainda que EE de alunos de insucesso apresentam uma comunicação escola-família mais forte, quando comparados com EE de alunos de sucesso, traduzindo-se esta nas suas frequentes visitas à escola. Por outro lado, é de salientar que a escola em estudo aposta em ter profissionais de excelência nas suas práticas docentes, admitindo que as medidas empregues no seio da escola apresentam maior relevância para o sucesso académico dos alunos, dado que também os fatores intrínsecos contribuem efetivamente para o sucesso escolar dos jovens. Outro fator que pode ter influenciado os resultados do estudo foio método de inquirição por questionário, uma vez que por si só, já oferece algumas limitações, isto é, existe espaço para respostas tendenciosas e socialmente aceitáveis.

No que diz respeito à sessão de apresentação, esta decorreu com base nos objetivos definidos no Guia de estágio. O balanço desta atividade foi positivo, ainda que tenha tido pouca adesão por parte da comunidade escolar. Ainda assim, de modo a tentar precaver esta falta de adesão, foi feita uma mobilização e divulgação da ação de forma atempada, sendo que se estabeleceu contactos com os coordenadores dos DT, com os DT que habitualmente acompanhávamos, com o GEF, assim como com o órgão de gestão da ESFN. Desta forma assegurou-se a presença de alguns DT, elementos do GEF, alguns professores e colegas estagiários de outros núcleos, assim como de um representante do órgão de gestão da escola.

Considero que a sessão de apresentação foi bem estruturada, procurando ser dividida em duas partes: a apresentação de resultados e um debate (mesa redonda) em torno da problemática identificada, com a participação do representante da associação de EE e dos coordenadores dos diretores de turma do 2º e 3º ciclo de ensino. A primeira parte da sessão, procurou uma apresentação gráfica, com recurso ao *software Prezi*. Esta apresentação, procurou uma contextualização relativa à problemática, seguida de uma revisão bibliográfica transversal à temática em estudo, procurando passar pela metodologia adotada, resultados obtidos e principais conclusões. Já a segunda parte da sessão, acabou por ser adaptada à reduzida comunidade escolar presente. Neste sentido gerou-se um debate (ainda que sem a presença dos agentes anteriormente enunciados), que permitiu a disseminação de opiniões e vivências diversificadas relativas à problemática em estudo. A sessão foi encerrada com um balanço feito por parte do Professor Orientador, que reforçou a importância da temática estudada junto dos agentes envolvidos.

De um modo geral constatou-se o forte interesse manifestado pelos presentes, resultando num convite para exposição deste estudo à associação de pais do AEFN, assim como o fornecimento da apresentação aos DT para replicação da apresentação nas reuniões de EE iniciais do ano que se segue.

4.1. Avaliação do projeto

Para a avaliação desta área, encontram-se definidos alguns parâmetros. Posto isto, foi identificado um problema/necessidade de investigação no contexto específico da escola. Este problema foi reconhecido questionarmos ao alguns professores da ESFN e após percebermos qual a linha de estudos efetuada na escola por NEEF de anos transatos.

A caracterização do problema foi realizada e fundamentada com base em quadros teóricos de referência, e com base nos estudos realizados em anos transatos neste mesmo contexto.

Após a dinamização da ação, foram debatidas e apresentadas propostas para dar resposta ao problema identificado. Desta forma, houve um grande interesse por parte da coordenadora dos diretores de turma, no sentido de replicarem a apresentação aos

EE no início do ano letivo. Esta proposta surgiu de modo a consciencializar e a propor um conjunto de sugestões junto dos EE, uma vez que a sua ação junto dos educandos se mostra pouco eficaz, tal como referido no projeto educativo do agrupamento (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2015).

Surgiram ainda, propostas de ampliação do estudo a outras escolas do agrupamento, no sentido de perceber se a mudança de ciclo afeta também a forma como os EE se envolvem na vida académica dos educandos.

Considero que o ponto mais fraco de toda esta área se manifestou na mobilização da comunidade escolar, ainda que tivéssemos apostado numa forte divulgação da sessão. Foi notório que os convites feitos pessoalmente tiveram bastante mais impacto na comunidade educativa tendo resultado na consequentemente resultando na sua adesão.

A realização deste estudo, para além de me ter enriquecido profissional e pessoalmente, traduziu-se num bom contributo para o AEFN. Este contributo traduz-se na importância de colmatar o problema definido ao nível do projeto educativo, dando algumas ferramentas ao agrupamento para auxiliar os EE no acompanhamento eficaz dos educandos.

5. Participação na Escola - Ação de intervenção

O presente capítulo diz respeito à ação de intervenção, integrada na área 3 no estágio pedagógico. A escolha do tema a abordar surgiu, de uma necessidade evidenciada ao nível da avaliação da EF e sua abordagem no que respeita à condição física. Para tal, consideramos pertinente que a intervenção fosse realizada, em primeira instância, através de uma ação direcionada aos professores de EF da escola.

A ação de intervenção tinha como principal objetivo transmitir aos professores de EF, um leque de exercícios e estratégias relativos ao trabalho de condição física através do treino intervalado de alta intensidade, de modo a promover uma melhoria dos resultados na aptidão física dos alunos. Este tipo de trabalho permite o treino rápido da condição física, despendendo pouco tempo de aula e sem recurso a materiais dispendiosos. Posteriormente, a necessidade de transmitir aos alunos este tipo de estratégias surge pelo facto da ESFN se encontrar inserida num contexto

socioeconómico médio-baixo. Neste sentido, procurou-se assegurar que os alunos efetuavam uma prática regular de atividade física ao longo da vida, sem necessidade de investimento monetário, podendo utilizar recursos disponíveis em jardins, praias ou parques.

Este ponto encontra-se diretamente relacionado com as finalidades da EF, ao nível no PNEF.

- *consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras;*
- *alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.*

(Ministério da Educação, 2001)

Para exprimir a verdadeira importância da sessão, bem como do treino de condição física nas aulas, foram recrutadas experiências práticas decorrentes do estágio e contextualizadas neste âmbito. Nomeadamente as formas e organização que o treino pode adotar, assim como o peso que a avaliação da aptidão física detém na classificação final dos alunos na disciplina de EF. Que segundo as definições aprovadas em conselho pedagógico equivale a 4 valores no ensino secundário e 20% no 3º ciclo, sendo que se mostra fundamental para potenciar o sucesso dos alunos na disciplina. Para além de que, é uma área de extensão que a certa altura do percurso escolar dos alunos é crucial na sua motivação, pois estes começam a ter preocupações com o corpo. E desta forma é fundamental que haja por parte dos professores um trabalho diferente e motivador, que se possa vir a refletir na vida dos alunos (consoante as suas necessidades pessoais). Para tal, é crucial que exista um bom planeamento do trabalho de condição física e que o professor seja capaz de identificar e optar por diferentes tipos de organização em função do espaço e material disponível, da duração da aula, das características da turma, da altura do ano ou dos objetivos que pretende atingir com o treino da condição física; pensar em estratégias para organizar o trabalho, pensando em diferentes formas organizativas e na forma como irá transmitir a informação aos alunos; e ainda pensar numa diversificação do trabalho ao longo do ano de modo a evitar a adaptação ao estímulo por parte dos alunos. Desta forma, o trabalho de condição física deve ser introduzido aquando a AI, indo de encontro aos objetivos definidos por Carvalho (1994). Neste sentido, o leque de exercícios e rotinas

necessárias ao desenvolvimento da autonomia e motivação da turma devem ser trabalhados numa fase inicial do ano. A nossa experiência do ano de estágio, mostra que a organização massiva da turma numa fase inicial é fundamental para proporcionar uma consciencialização corporal aos alunos (ainda que esta tenha de ser trabalhada ao longo do ano) e para garantir um maior controlo da turma, e posteriormente, quando a turma se mostrar com rotinas mais consolidadas e mais autónoma, poderão ser feitas alterações à organização.

O planeamento do treino de CF deve ainda ter em consideração as interrupções letivas, isto é, após cada interrupção (principalmente de natal e páscoa), deve haver uma gestão do volume e intensidade. Neste sentido deve ser aumentado o volume, dando possibilidade de relembrar as técnicas e exercícios e diminuindo a intensidade, uma vez que muitas das vezes as interrupções letivas são sinónimo de comportamentos sedentários por parte dos alunos.

A ação de intervenção visou a abordagem a um método de treino que pudesse dar resposta às questões anteriormente apresentadas, que neste caso foi o treino intervalado de alta intensidade que se caracteriza por um modelo de treino que alterna entre atividade de alta intensidade e um período de repouso (Boutcher, 2010). Este método de treino tem ganho cada vez mais importância por ser facilmente adaptado a todas as pessoas, com ou sem condicionantes para a prática de exercício físico. Apesar de ser um método de treino facilmente adaptável a sua aplicação deve ser realizada de forma controlada, principalmente em indivíduos com fatores de risco moderado ou elevado ou no caso escolar, tentando que a intensidade seja ajustada à fase inicial do ano e vá aumentando à medida que os alunos se adaptam aos estímulos. Neste tipo de treino existem inúmeras possibilidades de exercícios e materiais que podem ser utilizados, apelando à criatividade de cada um. No entanto, para se utilizar material deve existir o conhecimento prévio do mesmo. Ou seja, deve ser feito um trabalho ao longo do ano para ensinar os alunos a utilizar corretamente o material.

Foi apresentado um método de treino intervalado de alta intensidade, o treino *tabata*, designado para aumentar a frequência cardíaca em zona anaeróbica durante curtos períodos de tempo. O treino *tabata* segue um formato específico, tendo em conta as seguintes características: 20 segundos de um exercício de intensidade vigorosa, seguido de 10 segundos de descanso, repetindo 8 vezes para um total de 4 minutos (Tabata, et al., 1996).

Para que este método de treino pudesse ser adequado a cada espaço e materiais disponíveis em cada um, recorreu-se a um portfólio de exercícios de CF realizado por o NEEF de anos transatos (Lares et. al, 2015). E criou-se uma *tabata* adequada a cada espaço e material, assim como às capacidades físicas que são sujeitas a avaliação na ESFN. Atendendo ao contexto em que se insere, na componente teórica desta formação foi fornecido um exemplo de uma *tabata*, que pode ser efetuada em qualquer um dos espaços disponíveis para a lecionação das aulas de EF, cujos exercícios não necessitem de recursos materiais, assim como uma *tabata* para cada espaço, com recurso aos materiais que lhes são característicos.

Já na componente prática da ação, foram apresentados os exercícios e variantes de facilidade/ dificuldade, procurando passar algumas componentes críticas que devem ser tidas em conta, principalmente pelo elevado transfere que têm para a avaliação.

5.1. Avaliação da sessão

Como já foi referido a sessão, adotou uma componente teórica e prática. Apesar de ter sido agendada com base na disponibilidade dos professores, esta teve de sofrer alterações na data proposta, uma vez que se sobrepuseram algumas reuniões destinadas a estes. Assim, a sessão teve de ser realizada numa hora de almoço, o que condicionou a participação de 3 elementos do GEF, ainda que esta marcação tenha sido consoante as opções disponíveis a que reunia maior consenso junto dos professores. É de referir que podia ter sido feita uma melhor divulgação, procurando a participação dos professores de EF da Escola Sophia de Melo Breyner, pertencentes ao AEFN.

Quanto à parte teórica, esta correspondeu à primeira parte da sessão de formação. Nesta, manifestamos grande segurança na exposição oral, visto que houve uma boa preparação para que tal acontecesse. Procurámos um bom enquadramento e contextualização de modo a credibilizar a temática escolhida, recorrendo constantemente a algumas experiencias vivenciadas no decorrer do estágio pedagógico, ainda que a linha condutora adotada, tenha gerado alguma dispersão dos conteúdos.

Apesar de não ter sido garantida a participação de todos os professores do GEF, gerou-se um bom momento de debate, troca de ideias e partilha de experiências.

Na parte prática, houve uma adequação do planeamento aos recursos disponíveis, sendo que os professores acabaram por não experienciar os exercícios em si. Ainda assim, potenciamos a passagem de informação com recurso a fichas critério, utilizando os colegas estagiários como agentes de ensino, aquando da instrução e demonstração das tarefas. Para tal, foram passadas algumas componentes críticas dos exercícios que potenciam o seu sucesso, tentando sempre uma maior aproximação à situação de avaliação formal da área da aptidão física.

Após o término da parte prática, foram aplicados questionários de avaliação da sessão de formação. Através da análise dos mesmos, percebemos que a formação apresentou pertinência no contexto em que esteve inserida, e que a forma de abordagem dos conteúdos foi feita de forma clara e adequada. Como já foi referido, houve uma notória evolução na exposição oral, sendo que apresentámos um bom domínio dos conteúdos.

A principal crítica apontada foi o horário da sessão, ainda que este tivesse sido nomeado pela maioria dos professores. Para acautelar este ponto, a sessão de formação deveria ter sido realizada com maior antecedência.

No que respeita à duração da sessão de formação, as respostas foram unânimes, indicando que estava adequada e que houve uma boa adaptação face ao tempo destinado a cada parte da sessão (teórica e prática).

Considero que esta ação terá implicações futuras quer na intervenção de alguns professores da ESFN quer na minha. Esta ação forneceu algumas ferramentas de rentabilização do tempo de aula, sendo fulcral principalmente nas aulas de 45 minutos. Ainda assim, é de salientar a necessidade das adaptações e adequações que têm de ser feitas a cada turma, no entanto, no caso dos professores da ESFN que acompanham as turmas durante vários anos os métodos de treino e criação de rotinas apresentadas podem vir a ser uma mais-valia.

6. Conclusão

A realização do estágio neste ano letivo veio reforçar, uma vez mais, a ideia de que o processo de formação de um professor não é algo que estagna, mas que, pelo contrário, sofre constantemente alterações. Trata-se de um processo contínuo que

serve para desenvolver e atualizar conhecimentos, ao longo de toda a nossa vida profissional.

Através deste relatório final, procurou-se refletir de uma forma crítica e construtiva sobre tudo o que foi realizado neste ano de estágio pedagógico, ano este que representa o culminar desta fase da nossa formação académica como docentes na área da EF. Contudo, esta conclusão não deve ser vista apenas como uma fase importante da vida profissional, como o equivalente a uma estagnação da aprendizagem da profissão docente, mas sim como o início de um processo que se deverá manter ao longo da vida como pedagoga.

No conjunto de experiências vivenciadas ao longo deste processo de formação, creio que consegui retirar grandes aprendizagens que contribuíram para a minha formação enquanto futura docente, não só pelas competências que adquiri, mas também pela forma como procurei ultrapassar as dificuldades com que me fui deparando. Sem dúvida, este veio associado a uma grande carga horária e muito trabalho. Durante o estágio apercebi-me da importância da criação e promoção de um clima de cordialidade, respeito e interajuda tanto dentro do núcleo do estágio como entre o pessoal docente e não docente. Parece-me então que um bom ambiente e um clima positivo contribuiu e facilitou a realização de um bom processo de ensino e aprendizagem. No entanto não posso descurar o facto que este processo formativo está longe de estar concluído, existindo um grande caminho a percorrer e uma grande evolução a atingir com o acumular de experiência ao longo dos anos.

Em relação à prática letiva, senti que as características próprias da turma que me foi atribuída permitiram-me melhorar a minha capacidade de controlar as aulas, no que concerne às diversas variáveis que podem ocorrer em contexto de aula prática, e consequentemente influenciar o seu funcionamento. Para tal, devem ser garantidas decisões nos diferentes níveis de planeamento, formando uma unidade coerente entre si, assim na sua verticalidade reconheço algumas lacunas ao nível do planeamento a longo prazo, uma vez que, na minha opinião é muito “abstrato”. Ainda assim, quando “desafiada” para dar resposta a alguma lacuna, procurei sempre fazê-lo sem hesitações. Refiro ainda que, quanto mais específico foi o meu planeamento, melhor consegui intervir nas aulas e ao nível da condução de ensino.

No que respeita à condução do ensino, senti que adquiri importantes competências a diferentes níveis. Nomeadamente, dar resposta a uma postura “muito acelerada”, garantindo uma observação e consequentemente feedback de qualidade.

Considero que, esta observação foi fundamental para conseguir identificar as dificuldades dos alunos corretamente. Saliento ainda, a importância do clima de aula, na condução de ensino, sendo que este foi fundamental para um benéfico funcionamento das aulas. Creio que consegui potenciar momentos de “brincadeira” que promoveram este clima, mas assegurando que quando era tempo de “trabalhar” os alunos o faziam com empenho.

Refiro ainda, 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 contato direto com a realidade do ensino e aprendizagem promoverá melhores capacidades neste domínio em contextos futuros.

Relativamente às rotinas e organização da turma, evidencio a benesse da utilização dos meios auxiliares agentes de ensino, quer para potenciar o tempo de aula, quer para evitar um desgaste por parte do professor.

No que respeita à minha intervenção ao nível do desporto escolar, considero que foi crucial para a minha formação. Ainda que, não tenha terminado o ano com o “à vontade” que manifestava na condução e intervenção das aulas de EF, considero que tive uma evolução bastante grande, ganhando o gosto pela modalidade.

Por fim, acredito que os objetivos foram atingidos com sucesso, apesar de considerar que poderia ter sido talvez um pouco mais proativa, principalmente numa fase inicial do ano, melhorando assim a minha atuação. Contudo, tenho consciência de que tudo é um processo evolutivo, pelo que devo tentar sempre superar e progredir. Tendo isso em conta, julgo que todo o trabalho realizado ao longo do presente ano letivo, incluindo as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e as reflexões efetuadas ao longo deste relatório, devem ser vistas como ferramentas para um futuro enquanto docente. Desta forma, concluo, afirmando que superei as “dificuldades” que surgiram neste processo, dando resposta aos “desafios” com todo o empenho e dedicação. Todavia, considero que a “superação” é uma expressão um pouco relativa, e que deve ser alcançada dia após dia, no decorrer da vida profissional de cada um.

7. Referências

- Agrupamento de Escolas Fernando Namora. (2014). Regulamento Interno. AEFN. Obtido de https://drive.google.com/file/d/0B_7zIXQOBM-NdVpZLXBidWRiNjA/edit
- Agrupamento de Escolas Fernando Namora. (2015). Projeto Educativo de Agrupamento. AEFN. Obtido de <https://drive.google.com/file/d/0B0poJ2zc2WqVVDdtTHkwNFZrd2M/view>
- Araújo, F. (2007). Avaliação e 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.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). *Parental Involvement: A literatura review*. Paris: Paris School of Economics.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Boutcher, S. H. (2010). High-Intensity Intermittent Exercise and Fat Loss. *Journal of Obesity*, 2011, 868305.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 1–12.
- Câmara Municipal da Amadora. (2015). *Programa de Educação Ambiental*. Obtido de: http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/ambiente/noticias/pdf/2016/programaambiental_2016e2017.pdf

- Capelo, A., Reis, A., Santos, H., & Luz, C. (2013). *Relação entre o sucesso académico, processos cognitivos e género em crianças do 8º e 9ºano de escolaridade*. Documento não publicado: Escola Secundária Fernando Namora.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research in Teaching*, (pp. 225-296), New York: MacMillan.
- Crahay. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace? In Crahay (eds.), *L'égalité des changes à l'égalité des Acquis*. Bruxelas: De Boeck Larcier.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Retificação nº 35/91, Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Dias, A. S. M. F. (2013). *Práticas educativas parentais: influência na auto estima, na qualidade de vida e no desempenho académico de estudantes do ensino secundário*. Universidade Portucalense.
- Dias, L., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In L. Dias, & A. Rosado (eds.), *Pedagogia do Desporto–estudos*, 7. (pp.73-99). Cruz-Quebrada: Edições FMH
- Domingos, A. M, Nevez, I. P., & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Eccles, J., Jaccobs, J., & Harold, R. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Psychology*, 46, 183-201.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1– 22.

- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação sumativa: algumas notas. *Em Pensar avaliação melhora a aprendizagem* (Ed.). Lisboa: IIE.
- 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.
- Heyneman, S. (1986). The search for school effects in developing countries. *World Bank Economic Development Institute: Seminar Paper*, 33, 166-186.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Censos 2011- População residente por freguesia. CAOP 2013. Obtido de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros.
- Juang, L., & Silvereisen, R. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of adolescence*, 25, 3-18.
- Kordi, A., & Baharundi, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2. Obtido de www.ccsenet.org/ijps
- Lares, A., Tavares, B., Gomes, J., & Santos, H. (2015). *Acompanhamento parental percebido pelos alunos e relação com o sucesso académico – Estudo do caso da Escola Secundária Fernando Namora*. Faculdade de Motricidade Humana. Obtido de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/9514/15/Anexo%2014%20%E2%80%93%20Artigo%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A1rea%202.pdf>
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, 27(4), 633–645.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, (38), 27–43.

- 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.
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional Educação Física: Ensino Secundário. DES.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2013). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Obtido 7 de Junho de 2017, de http://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/Programa%20do%20Desporto%20Escolar%202013_2017_3.pdf
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition. Obtido de http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf
- Northway, M. L., & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos: Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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.
- Peixoto, F. (2012). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de pesquisa*, 119, 7-26.
- Ribeiro, L. (1999). In L. Ribeiro (eds.), *Tipos de avaliação. Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).
- 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., & 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.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: the Dynamics of motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107–124.
- Santos, P., & Graminha, S. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento académico. *Paidéia*, 15(31), 217–226.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tabata, I., Nishimura, K., Kouzaki, M., Hirai, Y., Ogita, F., Miyachi, M., & Yamamoto, K. (1996). Effects of moderate-intensity endurance and high-intensity intermittent training on anaerobic capacity and VO₂max. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 28(10), 1327-1330.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of prevention & intervention in the community*, 38(3), 183–197.
- Vidal, A., Antunes, M., Abdulremane, R., Santos, H., & Luz, C. (2014). A relação dos processos cognitivos intrínsecos, o planeamento e a atenção, com o sucesso académico. Artigo não publicado, Faculdade de Motricidade Humana.

Anexos (em formato digital no CD)

Anexo 1- Plano de unidade de ensino

Anexo 2- Plano de aula

Anexo 3- Protocolo da avaliação inicial (NEEF)

Anexo 4- Ficha individual de avaliação formativa

Anexo 5- Ficha de valores de referência- Aptidão física

Anexo 6- Ficha de registo de atitudes

Anexo 7- Grelha de avaliação sumativa (GEF)

Anexo 8- Documento de apoio ao teste

Anexo 9- Guia para trabalhos de grupo