



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

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

Orientador: Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente

- Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

- Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

- Professor Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos

João Miguel Filipe Meira Coelho
2018



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, sob a supervisão de Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e de Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos, no ano letivo 2017/2018.

Orientador: Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

João Miguel Filipe Meira Coelho
2018

Agradecimentos

À minha mãe, pelo apoio constante, por acreditar em mim nos momentos mais difíceis e principalmente, por tudo o que representa na minha vida.

À minha família e amigos.

Ao Professor Hamilton Santos, pela exigência, profissionalismo, supervisão e sobretudo, por todos os ensinamentos que me transmitiu.

Ao Professor Nuno Januário, pelo acompanhamento e orientação.

Ao meu colega de estágio João Alexandre, pelas horas de trabalho passadas em conjunto, aliadas à boa disposição e companheirismo ao longo de todo o estágio.

À Professora Cristina Eiró, pela partilha de conhecimentos e das tarefas inerentes à Direção de Turma.

Aos meus alunos pelo empenho e compromisso demonstrado na maioria das aulas.

A todos aqueles que direta ou indiretamente, influenciaram de forma positiva todo o meu percurso académico.

Resumo

O presente documento tem como objetivo analisar de forma pormenorizada e reflexiva o processo de estágio pedagógico referente ao Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Secundária Fernando Namora (ESFN), no ano letivo 2017/2018. Nesta análise estão contidas as experiências vivenciadas, os conhecimentos e aprendizagens adquiridas que contribuíram de forma significativa para a minha formação pessoal enquanto futuro professor de Educação física, representando o culminar de uma formação académica de cinco anos.

De forma a repercutir este processo com clareza, é realizada uma contextualização de todo o envolvimento presente neste ano letivo, no sentido de compreender como decorreram as atividades inerentes ao estágio pedagógico. Esta compreensão é essencial para introduzir as várias áreas que fazem parte do guia de estágio e que se encontram espelhadas no processo de estágio. Assim, serão analisadas crítica e detalhadamente as quatro áreas que compõem o estágio pedagógico: área 1 – organização e gestão do ensino e aprendizagem; área 2 – inovação e investigação pedagógica; área 3 – participação na escola; área 4 – relação com a comunidade.

No final do documento é realizado um balanço de todo o processo de estágio, juntamente com as várias dificuldades sentidas e a forma como estas contribuíram para a minha formação pessoal. Serão igualmente apresentadas soluções que possam ser postas em prática em situações futuras e realçadas as experiências consideradas mais proveitosas na minha atividade docente.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Formação, Escola, Professor de Educação Física

Abstract

The purpose of this document is to analyze in a detailed and reflexive manner the whole process of pedagogical training related to the Masters of Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, held at the Fernando Namora Secondary School (ESFN), in the 2017/2018 school year. In this analysis are contained the lived experiences, knowledge and acquired learning that contributed significantly to my personal training as a future Physical Education teacher, representing the culmination of a five year academic training.

In order to reflect this process with clarity, a contextualization of all the involvement present in this school year is carried out, in the sense of understanding how all the activities inherent to the pedagogic stage took place. This understanding is essential to introduce the various areas that are part of the internship guide and which are mirrored in the internship process. Thus, the four areas that make up the pedagogical stage will be analyzed critically and in detail: area 1 - organization and management of teaching and learning; area 2 - innovation and pedagogical research; area 3 - participation in school; area 4 - relationship with the community.

At the end of the document a balance is taken of the entire internship process, along with the various difficulties experienced and the way in which they have contributed to my personal formation. It will also present solutions that can be put into practice in future situations and highlighted the experiences considered most useful in my teaching activity.

Keywords: Physical Education, Pedagogical Training, Training, School, Physical Education Teacher

Índice

1. Introdução	1
2. Contextualização	2
2.1. A Escola Secundária Fernando Namora	2
2.2. O grupo de educação física e o núcleo de estágio	3
2.3. A turma.....	6
2.4. A construção da identidade do professor	7
3. Organização e gestão do ensino e aprendizagem (área 1)	8
3.1. Planeamento	8
3.2. Avaliação	15
3.2.1. Avaliação Inicial	16
3.2.2. Avaliação Formativa	18
3.2.3. Auto avaliação	20
3.2.4. Avaliação sumativa.....	22
3.3. Condução de ensino	30
3.3.1. Instrução.....	30
3.3.2. Gestão/organização	33
3.3.3. Clima e disciplina	37
3.3.4. Feedback pedagógico.....	41
3.3.5. Semana a Tempo Inteiro (STI)	44
4. Inovação e Investigação (área 2).....	46
5. Participação da Escola (área 3).....	54
5.1. Desporto Escolar	54
5.1.1. Divulgação da Atividade	56
5.1.2. Planeamento/Acompanhamento da Atividade	56
5.1.3. Clima e Condução de Treino	59
5.2. Projeto de Intervenção.....	61
6. Relações com a Comunidade (área 4).....	62
6.1. Estudo de Turma	63
6.2. Acompanhamento de Direção de Turma	66
6.2.1. Primeiro contato com a DT	67

6.2.2. Funções Organizativas e Administrativas.....	68
6.2.3. O DT e os Professores.....	69
6.2.4. O DT e os Alunos	70
6.2.5. O DT e os Encarregados de Educação	70
7. Conclusão Final.....	71
8. Referências.....	76

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Diferentes níveis de pontuação.....	11
Tabela 2 - Registo das matérias prioritárias.....	11
Tabela 3 - Hierarquia de matérias prioritárias	12
Tabela 4 - Planificação da avaliação sumativa referente ao 3º Período	27
Tabela 5 - Descrição dos vários estilos de ensino	37
Tabela 6 - Relação entre a dimensão média das turmas, o tempo efetivo de ensino/aprendizagem e o tempo gasto a manter a ordem na sala de aula.	50
Tabela 7 - Dimensão das turmas em Portugal	51

Abreviaturas

A – Nível Avançado

AI – Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

E – Nível Elementar

EE – Encarregado de Educação Física

EF – Educação Física

ESFN – Escola Secundária Fernando Namora

FB – Feedback Pedagógico

GEF – Grupo de Educação Física

I – Nível Introdutório

IMC – Índice de Massa Corporal

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAI – Protocolo da Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UE – Unidade de Ensino

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

1. Introdução

O presente documento representa o trabalho desenvolvido enquanto professor estagiário, no qual está contido uma introspeção detalhada e um balanço do meu processo formativo, juntamente com as experiências de formação que se revelaram determinantes em todo o processo. Desde logo, o estágio deve corresponder a uma experiência de responsabilidade integral pelas tarefas profissionais, ainda que seja desejável que algumas das experiências de formação possam ser simplificadas na sua complexidade (Onofre, 2017).

O processo de formação encontra-se inserido no âmbito do mestrado de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, onde estão contidas um conjunto de experiências e aprendizagens ocorridas durante o ano letivo 2017/2018, aquando da realização do estágio pedagógico na Escola Secundária Fernando Namora (ESFN).

Os professores em formação inicial devem desenvolver capacidades para analisar a sua prática, construir e testar conjeturas, apresentar ideias e abordagens. Um instrumento que parece útil no desenvolvimento destas capacidades é a construção de portfólios, que reúnam os elementos mais significativos do seu trabalho e incluam reflexões cuidadas, que podem incluir descrições, justificações e análises sobre esse mesmo trabalho (Antunes & Menino, 2005).

No que concerne à estrutura do documento, inicialmente será elaborada uma contextualização do agrupamento de escolas Fernando Namora, seguida de uma apresentação relativa às singularidades da ESFN, do grupo de educação física onde inclui o núcleo de estágio, da turma que tive a oportunidade de lecionar durante todo o processo de estágio e a construção da identidade do professor. Posteriormente será realizada uma análise reflexiva de acordo com as quatro áreas contidas no estágio pedagógico, concretamente a organização e gestão do ensino e da aprendizagem (área 1), a investigação e inovação pedagógica (área 2), a participação na escola (área 3) e as relações com a comunidade (área 4).

No final do presente documento, estará incluída uma conclusão final relativa a todo o processo de estágio pedagógico na sua globalidade, juntamente com o contributo do mesmo para a minha formação como docente.

2. Contextualização

Para que exista uma coerência e um fio condutor relativamente às diversas situações ou circunstâncias que se foram sucedendo durante a minha intervenção enquanto professor estagiário, é fulcral contextualizar o lugar onde decorreram as minhas atividades de estágio.

Por conseguinte, começo por apresentar de uma forma mais global a ESFN, prosseguindo com uma apresentação mais pormenorizada no que respeita ao grupo de educação física, ao núcleo de estágio, à turma que acompanhei para o desenvolvimento das minhas competências e à construção da identidade do professor.

Esta análise contextual irá permitir que se obtenha uma melhor compreensão da envolvência que se encontra por detrás do meu percurso referente ao estágio pedagógico.

2.1. A Escola Secundária Fernando Namora

A Escola Secundária Fernando Namora (ESFN) localiza-se no concelho da Amadora, mais especificamente na Brandoa, considerada uma das freguesias extintas do concelho, formando posteriormente uma nova freguesia intitulada Encosta do Sol. Esta freguesia integra assim o território das antigas freguesias da Brandoa e de Alfofnelos, contando com uma densidade populacional de 10 093,2 habitantes.

A ESFN foi a elegida para o desenvolvimento do meu estágio pedagógico no ano letivo 2017/2018, encontra-se inserida no Agrupamento de Escola Fernando Namora, agrupamento este que conta com igualmente com a Escola Básica 2,3 Sophia de Mello Breyner Andersen, a Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral, a Escola Básica 1/JI da Brandoa e por fim com a JI nº 2 da Brandoa, sendo que a ESFN é a escola-sede do agrupamento.

De acordo com o Projeto Educativo de Agrupamento 2015-2018, o Agrupamento garante uma oferta educativa variada, em primeiro lugar assegurando uma cobertura das necessidades da comunidade, desde a educação pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade, em segundo lugar diversificando, segundo critérios anualmente definidos, os caminhos de estudo, de acordo com as expectativas dos alunos e do meio envolvente. Assim, no 2.º e 3.º ciclos, a par do ensino regular, ministram-se cursos vocacionais e, no ensino secundário, embora a maior parte da oferta se centre nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, são também lecionados

cursos profissionais na área dos serviços, que pretendem dar resposta às necessidades do tecido empresarial e das instituições da zona.

Relativamente às infraestruturas a escola possui seis pavilhões, uma biblioteca, um refeitório, dois campos exteriores (um adequado à prática de atividade física e outro disponibilizado para o estacionamento dos docentes da ESFN) e um pavilhão gimnodesportivo.

No que diz respeito aos seis pavilhões, estes identificam-se através das letras do alfabeto, num espectro que se estabelece desde a letra A até à letra F. Assim no pavilhão A encontram-se os serviços administrativos, a biblioteca, a reprografia, a sala de trabalho dos diretores de turma, a sala de atendimento aos encarregados de educação, o serviço de apoios educativos, o espaço saúde, o gabinete aluno, o serviço de ação social e finalmente a Direção. O pavilhão B contém salas de aula comuns, uma sala com dimensões superiores e oportuna para reuniões ou conferências, uma sala de educação tecnológica, uma sala de técnicas de expressão e um gabinete para projetos. Os restantes pavilhões (com exceção do pavilhão gimnodesportivo) são compostos por salas de aula comuns e laboratórios.

No que toca à lecionação de aulas de educação física, encontram-se à disposição dos docentes quatro espaços: Um pavilhão polidesportivo com as medidas de um campo de futsal oficial (espaço 1 e espaço 3), um ginásio apropriado para a lecionação das matérias de ginástica e dança (espaço 2), e um campo exterior em alcatrão que inclui uma área de marcação de um campo de andebol, juntamente com 3 pistas de atletismo e ainda um campo de voleibol (espaço 4). Existe também a possibilidade de lecionar aulas teóricas numa sala do pavilhão gimnodesportivo.

2.2. O grupo de educação física e o núcleo de estágio

O Grupo de Educação Física (GEF) está agregado ao Departamento de Expressões, no qual se inserem igualmente os grupos disciplinares de educação tecnológica, artes visuais e ensino especial. O GEF é formado pelos vários professores de educação física e pelo núcleo de estágio, estando a coordenação do mesmo ao cargo da professora nomeada pela diretora da escola. A professora nomeada para o referido cargo deverá ser vista como uma referência no seio do grupo, a responsabilidade que lhe é inculcada é enorme, uma vez que a sua intervenção é fulcral para dignificar a imagem da disciplina. De acordo com 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.

O GEF caracteriza-se por ser um grupo bastante ativo e interventivo, naturalmente cada professor é responsável pelo seu trabalho de acordo com os seus princípios e ideologias associadas aos critérios estabelecidos pelo grupo, porém, é comum os professores partilharem as suas experiências e pontos de vista, quer seja de uma modo mais formal por via das reuniões de grupo ou de um modo mais informal por via do diálogo e de alguma troca de ideias no âmbito da disciplina.

O clima que é estabelecido entre os professores é notoriamente um clima em que prevalece o respeito, a empatia, a cordialidade e a entreatajuda, o que tem repercussões extremamente positivas para todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Realça-se também o profissionalismo, a disponibilidade e a simpatia constante por parte dos assistentes operacionais, fundamentais na manutenção das instalações e dos materiais à disposição dos professores.

Segundo os critérios estabelecidos pelo grupo, os professores são obrigados a obedecer a um roulement relativo aos diversos espaços assinalados para proceder à lecionação das aulas. O método de funcionamento do roulement consiste numa rotação semanal na qual cada professor terá que lecionar num determinado espaço com uma determinada turma durante uma semana. Esta rotação de espaços é sempre definida pelo grupo de educação física no início do ano letivo. Assim a rotação dos espaços é a seguinte: Espaço 4 – espaço 1 – espaço 2 e espaço 3 (4-1-2-3). Este método torna-se essencial para a organização do trabalho do professor uma vez que lhe permite realizar um planeamento a longo prazo que possa exponenciar as características inerentes aos espaços de que dispõe. Importa ainda sublinhar que dada a polivalência dos espaços o professor tem a possibilidade de lecionar várias matérias em mais do que um espaço, assim como delinear estratégias eficientes para cumprir os objetivos traçados, de acordo com o tempo e o número de vezes em que leciona. Dentro das estratégias que podem ser implementadas, destacam-se também a criação de rotinas de organização, gestão e de instrução aliadas aos espaços, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem. Para que a conjetura anteriormente referida respeite uma organização lógica, a estratégia colocada em prática pelo núcleo de estágio passou por criar Unidades de Ensino (UE) de duas em duas semanas que agregassem dois dos espaços considerados mais semelhantes.

No que concerne ao grupo de estágio que tive a oportunidade de integrar, já existia um conhecimento considerável da forma de trabalhar por parte dos dois professores estagiários (eu próprio e o meu colega de estágio João Alexandre), na medida em que ambos pertencíamos à mesma turma de mestrado e ao mesmo grupo de trabalho na grande maioria das disciplinas. Este aspeto foi importante numa fase inicial de estágio, em que os desafios e tarefas começaram a surgir e era necessário não só uma resposta individual, como também uma resposta coletiva por parte dos professores estagiários. Lampert (1999) propõe que os professores falem entre si e investiguem estratégias criadas em vários momentos para resolver problemas da prática, tal como surgem no trabalho diário, para que tenham acesso a um conjunto de estratégias apropriadas, que sejam alternativa com sentido no contexto da sua prática profissional. Assim, a comunicação aliada à nossa capacidade de trabalho foi também evidentemente crucial para enfrentar as tarefas e desafios que tínhamos pela frente, aspetos que na minha ótica se proporcionaram genuinamente e que sempre estiveram presentes nas várias fases do estágio pedagógico, resultando numa bom desempenho e correspondente classificação final.

Por outro lado, a exigência aliada ao conhecimento profundo e à experiência que o nosso orientador (professor Hamilton Santos) possui das variadíssimas tarefas que compõem o estágio pedagógico, revelou-se fundamental em todo este processo e foi, sem sobra de dúvida, uma enorme mais-valia em todas atividades inerentes ao estágio. O orientador, outrora chamado de supervisor, é o elo de ligação da escola com a instituição formadora. A prática orientada, tem como principal objetivo a iniciação à profissão, não devendo ser uma imitação, neste caso do orientador ou mesmo do cooperante, mas sim um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em contexto prático (Alarcão, 2007).

Não posso deixar de sublinhar para além do já referenciado, a relação que se estabeleceu entre os professores estagiários e o professor Hamilton Santos foi marcada obviamente por uma grande profissionalismo mas também por momentos de carácter mais informal, onde coexistiram o bom humor e a boa disposição.

2.3. A turma

A turma que me foi atribuída para desenvolver as minhas atividades de estágio no presente ano letivo foi a turma 9^o2 da Escola Secundária Fernando Namora. A turma era inicialmente composta por 26 alunos, contudo no final do ano seria composta por 28 alunos, por via da entrada de 2 novos alunos provenientes de outra escola. Destes 28 alunos, 16 eram rapazes e 12 eram raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos.

Existiam ainda 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), situação que me foi comunicada logo inicialmente pela Diretora de turma (DT), no sentido de identificar quais eram estes alunos e de perceber quais as adaptações necessárias para que estes não fossem penalizados. Desta forma, foi elaborado um trabalho conjunto com a professora de Educação Especial para que se realizem adaptações adequadas às suas necessidades específicas, tendo em conta as dificuldades dos alunos, na lecionação das aulas, mas principalmente nos distintos momentos de avaliação nas diferentes disciplinas.

Perante este cenário, estes alunos foram tidos em consideração e a diretora de turma sensibilizou-me para as limitações desses alunos e para as ações a desenvolver para não comprometer os processos de ensino-aprendizagem. Estas ações passavam por não despenalizar os erros ortográficos e por dar mais tempo a estes alunos para realizar os testes escritos. Os erros ortográficos cometidos pelos alunos não foram relevantes e não existiu qualquer tipo de penalização para os mesmos, relativamente à questão do tempo disponibilizado, esta situação nem sequer se verificou, visto que os alunos finalizaram os testes escritos dentro do tempo estipulado para tal, não se verificando a necessidade de prolongar o tempo.

Nas diversas reuniões de conselho de turma que foram ocorrendo durante o ano letivo, o mau comportamento dos alunos e o pouco aproveitamento académico foram sempre os principais problemas, sendo que estes se foram agravando ao longo do ano, motivando algumas reuniões de conselho de turma exclusivas para discutir estes assuntos.

Embora a turma apresentasse um fraco aproveitamento académico e um mau comportamento na maioria das disciplinas, no que respeita às aulas de educação física a situação foi totalmente inversa, uma vez que a turma na sua globalidade era constituída por alunos empenhados e cooperantes, mesmo aqueles que tinham mais dificuldades nunca se recusavam a fazer as tarefas propostas, o que resultou em

poucos comportamentos fora da tarefa. Desde o início que a turma esteve controlada, tal como mencionei anteriormente foram poucos os comportamentos fora da tarefa e quando se verificaram julgo que dei uma resposta positiva na maioria das situações. Tudo isto se refletiu em aulas de uma forma geral bastantes produtivas com os alunos a realizarem as tarefas propostas com naturalidade.

De acordo com Machado (1995), o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação.

2.4. A construção da identidade do professor

Tornar-se professor é um processo longo e complexo, de natureza multidimensional, idiossincrásica e contextual (Akkerman & Meijer, 2011 ;Dinkerman, Margolis, & Sikkenga, 2006; Flores & Day, 2006). Pode-se dizer que a identificação com a profissão tem início na infância e se prolonga por mais de doze anos passados em espaços escolares, numa vivência rodeada de imagens de professores, fonte de crenças pessoais acerca do que significa ser professor (Collay, 2006; Marcon, Graça, & Nascimento, 2010 Zeichner, 1992). Contudo, apesar da complexidade por detrás do significado de todo o processo, torna-se essencial que o professor possua uma base sólida relativamente aos conhecimentos teórico-práticos adquiridos no início da sua formação. A opção por discutir a formação inicial de professores a partir da análise da noção da natureza do conhecimento dos professores radica na evidência de que qualquer ação de formação de professores é sempre um processo de construção de conhecimento (Onofre, 2017). Esta formação inicial obrigatoriamente terá que estar bem consolidada, para que futuramente se possa traduzir no desenvolvimento de novos conhecimentos ao longo da carreira.

A construção do conhecimento do professor encontra-se assim estreitamente dependente da possibilidade de o ir testando em contexto real. Neste sentido, um aspeto estratégico da formação reside na integração entre o conhecimento académico e o conhecimento profissional, realizada a dois níveis: na conceptualização do conhecimento que se deseja desenvolver; e na aproximação das experiências de formação ao contexto da realidade profissional (a escola) (Onofre, 2017).

Os professores necessitam de ser capazes de lidar com situações profissionais onde novos conhecimentos têm de ser criados no local; necessitam de encontrar novas

estratégias e de desenvolver competências que lhes permitam adquirir e criar novo conhecimento enquanto trabalham, isto em várias fases, não só quando planificam o processo de ensino-aprendizagem, mas também nas atuações, e nas reflexões que fazem sobre a prática. Isto significa que os professores em exercício são simultaneamente estudantes e produtores do conhecimento acerca do ensino. (Antunes, & Menino, 2005).

3. Organização e gestão do ensino e aprendizagem (área 1)

O seguinte capítulo tem por objetivo efetuar uma análise crítica e reflexiva das várias subáreas que compõem a organização e gestão do ensino e aprendizagem (área 1), nas quais abordo o planeamento, a avaliação e a condução de ensino.

A formação nas áreas de docência e nas didáticas específicas deve ser tanto quanto possível integrada, tendo em vista a preparação do professor para a planificação, condução e avaliação do ensino-aprendizagem. (Ponte, 2006).

Importa frisar que a grande maioria da reflexão vai incidir sobre a turma que lecionei, todavia será ainda realizada uma abordagem e respetiva reflexão à Semana a Tempo Inteiro (STI), que contribuiu significativamente para o meu processo de formação na medida em que me possibilitou lecionar turmas diferentes e perfazer um horário completo de um professor durante uma semana.

3.1. Planeamento

A ação de planear tem sido entendida, por um lado, como um processo psicológico em que se figura o futuro, se inventariam os fins e os meios inerentes ao conhecimento pedagógico e se constrói um quadro condutor da ação futura (Clark & Peterson, 1986). Segundo Betti (1992), a Educação Física deve ir além de executar o gesto motor, ou seja, não basta correr à volta do campo; é preciso saber por que se está a correr, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis, entre outros aspetos. A educação física deve ser vista de uma forma global como um todo, mas ao mesmo tempo deve ter em conta as características individuais dos alunos, e nesse sentido o planeamento correto das aulas de educação física consoante os alunos que temos é fundamental. Vasconcelos

(1995), afirma que o planejamento de uma aula consiste na proposta de trabalho do professor para um determinado dia letivo, correspondendo ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo ensino-aprendizagem.

De forma a garantir que o planejamento obedece a uma determinada lógica e segue determinados critérios específicos para corresponder às exigências de um determinado contexto, é necessário compreender os vários níveis de planejamento, entre eles, do mais abrangente para o mais particular: Plano anual de turma, Plano de Etapa, Plano de Unidade de Ensino e Plano de aula. Segundo Klosowski e Reali (2008), o professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Ainda que o professor estagiário tenha conhecimento de antemão que o planejamento deve seguir uma lógica de acordo com os vários níveis de complexidade, partindo de um contexto macro na qual se inclui o plano anual de turma, para um contexto micro que termina no plano de aula, derivado à inexperiência no que diz respeito à lecionação e a todos os processos que envolvem o ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível tomar algumas opções ao nível da forma como é realizado o planejamento numa fase inicial. Assim, em primeira instância o núcleo de estágio começou por realizar um plano de aula em aula para responder às necessidades emergentes advindas da conjuntura de uma aula de educação física. Posteriormente, o núcleo de estágio passou para um registo de planejamento a duas aulas, ou seja, um planejamento semanal (90+45 min). No meu caso particular, o planejamento semanal ajudou-me bastante, isto porque começava com uma aula de 90 min para depois passar para uma de 45 min, o que me permitia explorar determinadas matérias na primeira aula da semana, dando seguimento a essas mesmas matérias na aula seguinte.

Estando estes pressupostos adquiridos de uma forma aceitável, o passo seguinte foi elaborar um planejamento de 5 semanas, correspondente ao Plano da 1ª etapa onde se realiza a Avaliação Inicial (AI). Esta etapa é a base para o Plano Anual de Turma (PAT) e remete-nos para uma observação inicial, onde são analisadas as capacidades dos alunos (diagnóstico) e são projetadas as suas potencialidades (prognóstico). De acordo com os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), a Avaliação Inicial é um processo decisivo que permite a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na respetiva turma, possibilita aos professores assumir compromissos coletivos, de forma a estabelecerem os objetivos e o plano de atividades necessário para cada etapa de ensino. Após a avaliação inicial, o professor está em condições de desenhar,

em traços gerais, o plano anual de cada uma das suas turmas e de especificar e operacionalizar a 1ª etapa desse plano. (Carvalho, 2017).

O principal objetivo é diagnosticar as várias áreas de extensão da educação física (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), sem nunca esquecer outros objetivos, como criar rotinas de gestão/organização, promover dinâmicas de grupo, a afirmação de uma liderança por parte do professor bem como um clima positivo de aula, e por fim o treino de condição física.

A ESFN tem um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), com base neste mesmo protocolo, no plano curricular de EF da escola e nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), o núcleo de estágio criou o seu próprio PAI onde estão presentes os objetivos estabelecidos para a avaliação inicial de cada matéria. De acordo com os dados recolhidos em cada uma das 3 áreas de extensão, procedeu-se à determinação de objetivos específicos para cada área e para cada matéria. Nesta etapa é preciso dar também relevo à formação de grupos e estruturação de estratégias de lecionação, quer em termos de gestão e organização quer em termos de escolha de tarefas, tendo em conta os princípios da inclusão e diferenciação relativamente ao ensino. É também importante perceber quais os alunos que se destacam mais pela positiva e que podem servir como agentes de ensino, podendo assim formar grupos mais homogêneos ou mais heterogêneos facilitando assim o desenvolvimento progressivo da turma.

O plano anual de turma é um documento que tem como base a avaliação inicial. Este documento é o pilar essencial para todo o trabalho que vai ser desenvolvido durante o ano, incluindo as estratégias e processos para o sucesso global da turma desde o início até ao final do ano letivo. É nesta altura que fornecemos aos nossos alunos os conteúdos e os conhecimentos necessários para que estes possam evoluir no que à educação física diz respeito. Para tal foi necessário estabelecer prioridades nas várias áreas de extensão da educação física. No caso das atividades físicas, o que foi feito para definir as matérias consideradas prioritárias, foi uma comparação entre os resultados dos alunos da turma e os níveis propostos pelo PNEF para o 9º ano de escolaridade. Assim, as modalidades em que a turma se afasta mais do nível proposto no PNEF serão as matérias prioritárias. O quadro seguinte estabelece as correspondências que determinam a relação entre o nível de desempenho e a pontuação:

Tabela 1 - Diferentes níveis de pontuação

Nível	Pontuação Atribuída
Não Introdutório	0
Parte Introdutório	0,5
Introdutório Completo	1
Parte Elementar	1,5
Elementar Completo	2
Parte Avançado	2,5
Avançado Completo	3

Após a análise e estudo do PNEF do 3º Ciclo, para o 9º ano de escolaridade, torna-se possível estabelecer um ponto de referência relativamente às competências que devem ser adquiridas no final do ano letivo. Ao convertermos a prestação de cada aluno em pontuação através da lógica apresentada na tabela anterior, torna-se exequível determinar um valor médio da turma e compará-lo com as referências definidas pelo PNEF. As matérias que apresentam uma maior discrepância relativamente ao PNEF serão as mais prioritárias. Contudo este tipo de análise (quantitativa) não dispensa uma apreciação qualitativa, podendo a última sobrepor-se à primeira para efeitos de determinação de prioridades.

Tabela 2 - Registo das matérias prioritárias

Prioridades	Matérias	PNEF	Nível	Pontuação	Diagnóstico	Diferenças
1	Voleibol	E	2	0,54	1,46	
2	Patinagem	E	2	0,61	1,39	
3	Badminton	E	2	0,78	1,22	
4	Ginástica de aparelhos	E	2	0,91	1,09	
5	Basquetebol	E	2	0,93	1,07	
6	Andebol	PE	1,5	0,57	0,93	
7	Futebol	E	2,5	0,72	1,78	
8	Ginástica de solo	E	2	0,96	1,04	
9	Dança	E	2	1,15	0,85	
10	Atletismo	E	2	1,23	0,73	

A construção desta tabela teve por base a análise dos valores de diagnóstico de cada aluno em cada matéria, obtidos através da recolha de dados da avaliação inicial. Estes valores foram convertidos em pontuações e foi feita a soma de todas as prestações para cada matéria. Seguidamente esse total foi dividido pelo número de alunos observados que revelou a média da turma em cada uma das matérias. Com esta média estabeleceu-se a comparação com o nível proposto pelo PNEF, convertido também em pontuação.

Para poder ter uma noção mais clara das prioridades da turma a nível de matérias, tendo em conta que existe alguma heterogeneidade nos resultados obtidos, realizou-se outro método para corrigir os maiores desvios observados.

A metodologia empregue consistiu, após avaliação diagnóstica efetuada a todas as matérias, em contabilizar o número de níveis iguais e inferiores ao nível introdutório para cada uma das matérias de ensino. Para as matérias que compreendem as diversas disciplinas das ginásticas (solo acrobática e aparelhos) bem como o caso das diferentes matérias do atletismo (barreiras, estafetas e salto em altura) obteve-se o valor médio global da matéria/modalidade. Após normalizados os valores de cada uma das matérias foram comparados entre si e obteve-se uma seriação dos valores mais altos para os mais baixos de acordo com o explicado.

Desta forma pretende-se corrigir os maiores desvios observados através da ação de planeamento onde através de diferentes arranjos dos planos de aula poderemos dar mais volume de aprendizagem as matérias mais prioritárias.

Tabela 3 - Hierarquia de matérias prioritárias

Matérias	fut	Pat.	and	bask	vol	bad	dan	solo	apar	barr	alt
Níveis	16	19	16	15	22	15	11	11	15	14	16
Média									13	15	
Prioridade	3	2	4	5	1	7	9		8	6	

Relativamente à aptidão física, os métodos utilizados foram similares aos das atividades físicas. Assim, consoante o género e baseado no protocolo de condição física da ESFN, definem-se as prioridades relativamente à condição física. Nas aulas de educação física foram realizados exercícios para melhorar as capacidades físicas em que os alunos apresentavam maiores debilidades. Alguns dos exercícios poderiam

apresentar variantes de dificuldade, permitindo não só ajudar os menos aptos, como também possibilitando os mais aptos a superar-se.

Na minha ótica foi na planificação dos conhecimentos que existiu um maior défice entre o planeado e o efetivamente transmitido aos alunos. As principais preocupações inicialmente passavam por transmitir os conhecimentos numa fase inicial e final da aula (instrução inicial e balanço final), porém, muitas vezes isso não se verificava e os conhecimentos faziam parte das Unidades de Ensino (UE) mas depois não eram transmitidos aos alunos. A ideia de transmitir os conhecimentos de uma forma global foi um dos erros iniciais, centravam-se muito nas regras em geral das modalidades ou nos gestos técnicos em geral, existindo pouco critério na seleção dos conteúdos que queria transmitir aos alunos.

Trajetó do PAT ao Plano de aula: Inicialmente o PAT deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (Ministério da Educação, 2001).

Dito isto, o plano anual é construído com base no modelo por etapas. Existem 4 etapas distribuídas pelo presente ano letivo, cada uma com os seus próprios objetivos:

1ª Etapa - Avaliação inicial: recolha de informações sobre o nível em que os alunos se encontram nas diferentes matérias, aptidão física e conhecimentos;

2ª Etapa - Ensino e aprendizagem: aprendizagem das diversas matérias, orientações de elaboração dos testes de condição física e conhecimentos previstos;

3ª Etapa - Desenvolvimento e aplicação: aperfeiçoamento e aplicação das aprendizagens adquiridas;

4ª Etapa - Recuperação e consolidação: recuperação das matérias com mais dificuldades, revisão, consolidação e avaliação das aprendizagens;

Embora os objetivos específicos de cada etapa sejam distintos, verificam-se alguns pontos em comum em todas elas, onde destaco naturalmente o planeamento, mas também as decisões metodológicas, os objetivos para cada área de extensão ou a formação de grupos.

Em cada etapa é necessário estabelecer períodos de aprendizagem concentrada que facilitem a aquisição de novos conteúdos. Além disso é importante que os objetivos sejam atingíveis consoante o período de tempo que dispomos e contextualizados com o nível da turma. Neste sentido, cada etapa é constituída por um determinado número de unidades de ensino. Cada unidade de ensino corresponde a 2 semanas, onde existe uma articulação dos espaços, fundamental para a lecionação das aulas, tendo em conta as características intrínsecas de cada espaço. Portanto será expectável que os objetivos sejam cumpridos de acordo com o planeamento feito, no entanto, caso os objetivos não se verificassem, subsistia a hipótese de transitarem de uma unidade de ensino para a outra, ou mesmo, em última instância, para a etapa seguinte.

Além das já referidas unidades de ensino, todas as etapas continuavam naturalmente a contar com os planos de aula semanais (90+45 min) bem como as autoscopias, que nos remetiam para uma retrospectiva das aulas lecionadas e ofereciam possibilidade de averiguar se os objetivos pressupostos estavam de acordo com o planeado.

Ressalvar de uma forma genérica, que os documentos de planeamento detêm um carácter reajustável. Fatores relacionados com o contexto de lecionação, adaptações ou reorganizações das matérias e dos conteúdos, tendo em vista o melhoramento da aprendizagem dos alunos são alguns dos exemplos que podiam alterar significativamente o planeamento elaborado.

Creio que numa fase inicial existiram algumas dificuldades no que concerne ao planeamento, o que se explica pela minha falta de experiência na elaboração deste tipo de documentos e na capacidade de definir objetivos concretos e ao mesmo tempo adequados às necessidades e potencialidades da turma. Contudo considero que fui colmatando e superando estas dificuldades, progredindo ao longo do ano, o que se foi repercutindo na elaboração de documentos de melhor qualidade ao longo do processo de estágio pedagógico.

Teixeira e Onofre (2009) constataram também que as dificuldades relativas ao planeamento vão diminuindo do primeiro para o último período. Estas dificuldades prendem-se essencialmente com a elaboração do plano anual de turma (PAT) bem como com as tarefas que lhe estão associadas.

Concluindo, creio que foi importante o planeamento seguir uma lógica e uma verticalização nos seus diversos níveis, ao mesmo tempo, garantindo que se verifica uma flexibilidade na aplicação do mesmo, o que me parece ser naturalmente

importante numa perspectiva futura, fundamental para garantir os processos de ensino-aprendizagem. Porém, considero que a estipulação de objetivos específicos para cada aluno poderia ter sido um pouco mais específica nas diversas áreas de extensão, ao invés de objetivos mais gerais, contudo julgo que no futuro, através de um planejamento mais específico e objetivo aliado à experiência, serei capaz de melhorar estes aspetos.

3.2. Avaliação

A avaliação é um processo complexo e o professor é a peça-chave para o sucesso da mesma. É indispensável o professor conhecer os seus alunos, os seus interesses, motivações, capacidades e necessidades, para que possa adaptar o seu ensino a cada um, diferenciando os processos de ensino-aprendizagem e promovendo a inclusão e a participação equitativa de todos, aumentando conseqüentemente o grau de sucesso nas aprendizagens motoras e cognitivas dos alunos.

Evidentemente, os instrumentos e exigências da avaliação deverão estar em sintonia com o nível de desenvolvimento dos alunos e o conteúdo efetivamente ministrado. É necessário que a avaliação inclua, ao longo do ano, várias dessas estratégias. É importante informar ao aluno quais são os momentos de avaliação formal, e quais aspetos serão avaliados (Betti, 2002).

Além disso, toda avaliação deve estar intimamente ligada ao processo de preparação do planejamento, principalmente em relação aos seus objetivos. Não se espera que a avaliação seja simplesmente um resultado final, mas acima de tudo, seja analisada durante todo o processo; é por isso que se deve planejar todas as ações antes de iniciá-las, definindo cada objetivo em termos dos resultados que se esperam alcançar, e que possa ser atingível pelo aluno. As atividades devem ser coerentes com os objetivos propostos, para facilitar o processo avaliativo e devem ser elaborados instrumentos e estratégias apropriadas para a verificação dos resultados. (Klosouski & Reali, 2008). Nesta perspectiva, a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem! Trata-se pois, de uma referência fundamental e determinante no planejamento do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2017).

Manifestamente a avaliação é sempre um momento bastante importante não só para o professor que é o principal responsável pela análise e atribuição dos resultados dos seus alunos, como também para os próprios alunos que são os principais visados neste processo. A avaliação deve ser o mais objetiva possível, é de evitar a subjetividade com vista à manutenção da credibilidade da disciplina de educação física e do próprio trabalho do professor.

A avaliação torna-se assim um fator de grande importância, que deve ser encarada como um poderoso processo que serve para aprender e para ensinar melhor (Fernandes, 2007).

3.2.1. Avaliação Inicial

Respeitando a ordem cronológica das tarefas avaliativas no âmbito da avaliação das aprendizagens, no início do ano letivo somos confrontados com a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, *de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir*, e, de saber qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 2017).

Reserva-se para a avaliação inicial a função, desenvolvida adiante, de iniciar o processo de aprendizagem (Rosado & Silva, 1999).

Tal como já foi supramencionado anteriormente, o plano da 1ª etapa correspondeu ao período temporal (no caso concreto 5 semanas) onde foi realizada a AI, tendo como principal objetivo diagnosticar as três áreas de extensão da educação física. É mandatário voltar a referir que nesta fase é também fulcral dar relevo à formação de grupos e estruturação de estratégias de lecionação, quer em termos de gestão e organização como em termos de escolha de tarefas, tendo em conta os princípios da inclusão e diferenciação relativamente ao ensino.

Com vista a garantir a fiabilidade e validade no processo de avaliação, é de extrema importância que o instrumento e modo de avaliação sejam idênticos em todas as situações desta etapa. Para garantir que os pressupostos anteriormente referidos se reflitam, foi essencial a utilização do PAI. No PAI estão contempladas as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados que englobam os aspetos críticos do percurso de cada aprendizagem, sintetizando o grau de exigência de cada nível do programa. A construção e aplicação do PAI, só fará sentido, se for

assumida a necessidade de diferenciar o ensino, para incluir todos os alunos, de forma a tomar decisões estratégicas no âmbito do desenvolvimento curricular.

Apesar do notório peso atribuído ao PAI, naturalmente que a avaliação e a análise do nível dos alunos não foi de todo uma tarefa fácil, o que se explica pela minha manifesta falta de experiência no uso de instrumentos de registo e de observação do desempenho de alunos de modo a ter uma avaliação diagnóstica. Estes fatores aliados à falta de experiência ao nível da observação dos critérios de êxito e dos indicadores que facilitam a observação, registo e avaliação dos alunos, contribuíram para explicar as dificuldades sentidas nesta fase.

Primeiramente a recolha de dados era feita através de grelhas pré-estabelecidas pelo grupo de educação física da escola. Numa fase já mais avançada do período de avaliação inicial e após algumas retificações no mesmo, o núcleo de estágio criou e utilizou grelhas de registos próprias para que os exercícios e os critérios de êxito fossem mais facilmente observáveis. Em conjunto com o protocolo de avaliação inicial e com os PNEF, foram estabelecidos exercícios e tarefas para os vários níveis de desempenho dos alunos (Não introdutório, introdutório, elementar e avançado) e consoante a performance dos alunos nas matérias, era atribuído um nível de desempenho.

No que toca à condição física, foi necessário realizar algumas opções que o núcleo de estágio julgou serem as melhores para conseguir cumprir com o planeamento. Optou-se por realizar a condição física preferencialmente nas aulas de 90 minutos por serem aulas em que dispomos de mais tempo, bem como os testes de condição física. Nas aulas de 45 minutos optou-se por não colocar condição física nem testes de condição física e baseamo-nos nas matérias em que tínhamos de avaliar de uma forma mais rápida e eficiente (por exemplo: Avaliação de salto em altura). Os testes de condição física tiveram como base o protocolo de avaliação de condição física da ESFN.

No que respeita aos conhecimentos, foi realizado um teste diagnóstico para averiguar as competências dos alunos relativamente aos conhecimentos. Este teste foi feito pelo núcleo de estágio tendo por base os PNEF, contendo maioritariamente questões de saúde, estilos de vida, atividade física, aptidão física e dimensão sociocultural do desporto. No entanto, o teste aplicado pecou devido à pouca contextualização do mesmo com a realidade da ESFN, no sentido em que não teve em conta o que foi lecionado nos anos anteriores. O núcleo de estágio considerou, em primeira instância, que o teste estava adequado aos alunos, no entanto, poderíamos ter consultado o

protocolo da escola e modificado algumas questões do teste, para que este estivesse mais enquadrado com o contexto da nossa escola. De qualquer forma é de referir que no Plano de Intervenção dos Conhecimentos assumido pelo GEF, o Índice de Massa Corporal (IMC), por exemplo, é lecionado no 8º ano de escolaridade. Uma das perguntas do teste aplicado estava relacionada com o IMC, à qual a grande maioria dos alunos não soube responder por não estar familiarizado com o conceito.

Importa também evidenciar que a avaliação inicial foi um ponto de partida para todos os momentos de avaliação contidos no processo de ensino-aprendizagem, de certa forma uma descoberta, onde inevitavelmente está implícito um contexto de avaliação, mas também onde é estabelecido o primeiro contacto com os alunos, com os materiais da escola, com os espaços para leção de aulas. Segundo Lemos (1993), não só as tarefas mas, também, a fase do processo educativo em que acontece a avaliação determinam a função da avaliação.

Objetivamente torna-se difícil realizar uma avaliação inicial criteriosa e realista dispondo apenas de 4 semanas, pelo que acredito que seria benéfico não só para os professores como também para os próprios alunos existir um prolongamento do tempo dedicado a esta avaliação, não excedendo as 5 semanas. Não obstante do já referido, creio que foi importante também a evolução que apresentei na recolha de dados da avaliação inicial, isto porque ficava muito “ absorvido “ aos dados que estava a recolher e isso fazia com que me abstraísse do que se estava a passar durante a aula. Acredito que existe uma boa estratégia para resolver, este, que foi o principal problema nesta fase. Esta passa por de vez em quando aguardar 10 ou 15 segundos e parar de recolher dados para verificar o que se está a passar no resto da aula e se necessário chamar a atenção para os alunos que estão a ter comportamentos fora da tarefa, o que naturalmente, ajuda a ter um melhor controlo sobre a turma.

3.2.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é de extrema importância, visto que permite ao aluno perceber em que nível é que se encontra e qual é o nível que se espera que ele atinja. O aluno tem assim a possibilidade de fazer uma análise e comparação de forma a perceber qual é o caminho que tem de percorrer para chegar ao nível pretendido. Esta avaliação é uma constante durante todo o ano, existindo sempre a possibilidade de o

professor efectuar algumas alterações e delimitar novas estratégias com vista à melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento dos seus alunos.

Scriven (1967) e Bloom, Hastings e Madaus (1971) integram a avaliação formativa numa perspetiva pedagógica para a mestria, na qual todos os alunos têm a possibilidade de aprender num ensino individualizado. Trata-se de uma avaliação frequentemente centrada sobre pequenos segmentos de matéria, sobre objetivos particulares e fazendo uma análise detalhada e em profundidade das aprendizagens (Rosado & Silva, 1999).

Assim sendo, a avaliação formativa será efetuada fornecendo feedback aos alunos sobre o seu desempenho, através da seleção de determinadas matérias e determinadas componentes críticas com vista à apreciação das mesmas, procurando focar a atenção dos alunos nas matérias em que apresentam maiores dificuldades.

Existiram dois momentos concretos de avaliação formativa, no 1º período e no 2º período, respetivamente.

No primeiro momento a avaliação formativa incidiu essencialmente sobre os resultados obtidos na avaliação inicial e sobre o empenho e comportamento dos alunos de forma global, pressupostos estes que são preponderantes no processo de avaliação. Tendo então estes pressupostos como referência, foi entregue uma ficha individual aos alunos para que pudessem estar cientes da sua prestação até ao momento, procurando apresentar sugestões individualizadas que possibilitassem exponenciar o seu desempenho. Na minha ótica este acabou por ser um primeiro momento importante de consciencialização para que os alunos compreendessem qual o caminho a seguir, no entanto, no caso concreto desta turma, não tenho a perceção de que tenha criado uma mudança significativa nos alunos, visto que a maior parte da turma já apresentava anteriormente um empenho considerável, não existindo à partida uma analogia entre o seu empenho/resultados obtidos, com o facto de saberem mais detalhadamente o seu processo de avaliação.

No segundo momento referente ao 2º período, a avaliação formativa teve como base não só os resultados obtidos na avaliação sumativa do 1º período, como também o próprio empenho e comportamento dos alunos desde o início do ano letivo.

Este método de avaliação é novamente importante ao assumir um carácter formativo e de consciencialização dos alunos relativamente ao seu desempenho nas diversas áreas de extensão e nas atitudes. Porém, creio que no caso das atitudes este método

de avaliação é mais benéfico e relevante nesta altura do ano, uma vez que já existe um conhecimento empírico e mais profundo dos alunos, o que dá azo a uma análise em relação às suas atitudes mais próxima da realidade, algo que não é propriamente exequível no 1º período tendo em conta que o conhecimento do professor em relação aos alunos nessa altura ainda é muito embrionário.

O maior mérito da avaliação formativa é, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1973): "a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem." (Rosado & Silva, 1999 pp 142).

3.2.3. Auto avaliação

A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva (Santos, 2002).

“É a atividade de autocontrole refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, p. 95);

(Santos, 2002).

A auto-avaliação e a consciência dos alunos acerca do seu estado relativamente às finalidades a alcançar no domínio das aprendizagens, desenvolvem-se precisamente em contextos dinâmicos de interação social (Fernandes, 2008).

A auto avaliação dos alunos deve explanar a realidade e espelhar o desempenho e a performance dos alunos nas diversas áreas de extensão e nas atitudes. Paralelamente é primordial que o professor seja claro e objetivo na apreciação que faz aos alunos, seguindo logicamente os vários parâmetros inerentes à avaliação, desejando que se estabeleça uma conformidade entre a avaliação que o aluno faz de si próprio e aquela que lhe é atribuída.

Perrenoud (1998) refere que os alunos, utilizando adequadamente a auto-avaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só precisam da colaboração dos professores como recurso pontual e esporádico. (Fernandes, 2008).

A forma como decorreram as auto avaliações ao longo dos três períodos foi distinta e gradual, na medida em que no início verificaram-se alguns erros na forma como foi conduzida a autoavaliação, que posteriormente foram colmatados, resultando em

sucessivas progressões, traduzidas numa auto avaliação final de ano com boa qualidade. Assim, na última aula de cada período foi pedido aos alunos que realizassem uma autoavaliação, na qual estes atribuíam uma nota a si mesmo que achassem credível, refletindo desse modo a sua performance ao longo do período.

A auto avaliação no 1º período resumiu-se, apenas a uma aula de 45 minutos, todavia julgo que o que aconteceu nesta aula é merecedor de uma retrospeção da minha parte devido às várias lacunas evidenciadas. Inicialmente realizou-se a auto avaliação dos alunos um por um, notando-se de forma clara alguma insegurança da minha parte, com um discurso pouco seguro, juntamente com alguma incongruência na gestão dos vários parâmetros de avaliação. Nitidamente efetuei um mau planeamento relativamente à forma como iria realizar a auto avaliação e considero que devia ter tido um maior cuidado na preparação da mesma, começando por organizar todos os conteúdos e a forma como os queria transmitir aos alunos. Esta transmissão não foi realizada de uma forma segura e julgo que os alunos se aperceberam disso, nomeadamente aqueles que apresentaram classificações abaixo das suas expectativas.

Para além do já referido, não soube gerir bem o tempo, visto que tinha apenas 45 minutos e 27 alunos para realizar a auto avaliação. Obviamente que faltou dosear melhor o tempo, numa fase inicial fui pouco objetivo, dispersando-me com as classificações e com a forma como as estava a transmitir. Numa fase mais avançada, comecei a perceber que estava com falta de tempo e limitei-me a dizer as classificações e a não esperar que os alunos pudessem eventualmente tirar alguma dúvida.

Procurei no 2º período corrigir as falhas que acabaram por comprometer um pouco este momento tão importante não só para os alunos como também para o próprio professor. Para tal preparei uma reflexão prévia e concisa relativamente à justificação para a atribuição das notas, não descartando a importância do momento para justamente mostrar segurança, organização e uma gestão adequada do tempo de modo a que não se repetir o que tinha acontecido no período anterior. Apesar de todo o cuidado, a auto avaliação referente ao 2º período não se proporcionou de acordo com o que foi planeado (última aula do 2º período), derivado a uma inesperada greve de funcionários que impossibilitou a lecionação da aula. Por via da conjuntura, achei pertinente realizar a auto avaliação na 1ª aula do 3º período, o que me levou a efetuar uma instrução inicial a contar com uma parte dedicada às classificações finais do 2º

período. Obviamente que os alunos já tinham conhecimento das classificações finais, no entanto esta abordagem individual foi essencial na medida em que os alunos percebiam o porquê das classificações atribuídas. Embora a situação não fosse a ideal, considero que a minha prestação foi bastante superior, nomeadamente no que respeita à segurança e a capacidade de transmitir com clareza e precisão os resultados obtidos pelos alunos nas 3 áreas de extensão bem como nas atitudes. Assinalo também a forma como transmiti toda a informação que queria transmitir e a forma como argumentei que julgo ter sido convincente e adequada.

Por fim, no último período a auto avaliação realizou-se tal como planeado na última aula do período, tendo culminado num momento em que se destacou a minha prestação pela positiva não só nas questões que já tinha enunciado anteriormente, como também acrescentando apreciações mais personalizadas e objetivas relativamente a cada um dos alunos, o que naturalmente proporcionou ainda uma maior credibilidade a todo o processo avaliativo. Decerto que o papel do professor é mais uma vez central, cabendo-lhe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da auto-avaliação, tornando-se o aluno cada vez mais autónomo. (Santos, 2002).

3.2.4. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica, pretende representar um sumário, uma apresentação “ concentrada “, de resultados obtidos numa situação educativa. Esta avaliação tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de curso, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino. Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou da meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir (Cortesão, 2002).

À semelhança do que foi feito no período correspondente à avaliação inicial, também para a avaliação sumativa foram criadas grelhas de registo de forma a facilitar a observação e o registo do nível dos alunos. No período de avaliação inicial e concretamente nas primeiras matérias que foram alvo de avaliação, foram utilizadas algumas grelhas que já estavam criadas, passando posteriormente para grelhas de registo criadas pelo núcleo de estágio. Para a avaliação sumativa foram revistas e melhoradas, corrigindo alguns pormenores e facilitando o processo de avaliação.

Em conformidade com o que se encontra estabelecido na ESN, as percentagens correspondentes a cada parâmetro de avaliação já estão definidas. Relativamente à área das atividades físicas desportivas, correspondem a 65% (45% para as matérias e 20% para as atitudes) da classificação final, a aptidão física com um peso de 20% e por fim os conhecimentos com uma percentagem de 15%.

Abordando as 3 áreas de extensão, no que respeita às atividades físicas, obrigatoriamente serão sempre escolhidas 6 matérias nucleares em que os alunos apresentem melhor desempenho, sendo obrigatório escolher duas matérias de desportos coletivos e uma matéria da ginástica.

Da mesma forma que as matérias nucleares, as capacidades físicas (resistência aeróbia, velocidade, flexibilidade, força média, força superior e coordenação) a abordar também se encontram definidas pelo GEF. Esta área de extensão da EF visa, de um modo geral, o desenvolvimento dos níveis mínimos de aptidão física tendo como referência a base de dados que tem vindo a ser construída pelo GEF ao longo dos anos, relativa aos testes do Fitnessgram. Desta forma, pretende-se assegurar que todos os alunos se encontram na zona saudável de aptidão física (ZSAF). A avaliação de cada uma destas capacidades encontra-se padronizada entre os vários professores de EF, mediante as indicações metodológicas estabelecidas no Manual de Aplicação de Testes do Fitnessgram. Sendo de salientar, que o teste de coordenação não faz parte dos testes existentes no Fitnessgram, tendo sido definido pelo GEF.

De forma a garantir que a avaliação das atitudes fosse o mais objetiva possível e traduzisse de forma clara as atitudes/comportamentos dos alunos, o núcleo de estágio criou uma grelha de registo que contou com vários parâmetros no que concerne às atitudes, entre eles, a assiduidade, pontualidade, comportamento e proatividade (cada uma com um valor de 25%). Existiu também o cuidado de explicar aos alunos a forma como era feita a avaliação neste campo, o que depois deu a possibilidade de justificar aos alunos as classificações atribuídas no respetivo campo das atitudes. Ao longo do ano, embora a turma de forma geral apresentasse empenho nas tarefas propostas e um bom comportamento, acabava por ser penalizada relativamente à pontualidade e assiduidade.

Para averiguar os conhecimentos dos alunos foram aplicados dois testes escritos no 1º e 2º período, respetivamente. No 3º período a avaliação incidiu na realização e apresentação de um trabalho de grupo.

Justamente nestas duas últimas áreas de extensão que enunciei (aptidão física e conhecimentos) pretende-se que cada aluno atinja a nota máxima, sendo indispensável alcançar a positiva, no caso dos conhecimentos, por via de uma nota igual ou superior a 50%. Na aptidão física o ideal será que cada aluno atinja uma nota positiva, consoante o referenciado para o teste tendo em conta a sua idade.

1º Período

Em conjunto com as matérias em que os alunos obtinham uma melhor prestação, foram também eleitas para avaliação sumativa, as matérias onde existiu um maior investimento da minha parte e onde perspetivei que a turma poderia ostentar melhores resultados em comparação com os obtidos na avaliação inicial. Existiu também uma maior preocupação relativamente aos alunos considerados mais fracos, procurando que estes atingissem sucesso.

As atividades físicas alvo de avaliação sumativa no 1º período foram o andebol, o basquetebol, o salto em altura, a dança e a ginástica de solo. O planeamento e a própria execução da avaliação decorreu conforme planeado, foram avaliadas as várias matérias referidas, em situação de jogo reduzido (casos do andebol e basquetebol), salto em altura através da técnica de Flosburry Flop, ginástica de solo através de uma sequência gímnica e dança através de uma coreografia de merengue.

Ao contrário do que aconteceu nas atividades físicas em que consegui cumprir com tudo aquilo que tinha planeado, na condição física houve falhas de lamentar, nomeadamente a nível do planeamento, o que acabou por comprometer todo o processo de avaliação sumativa do 1º período. Existiu uma má gestão da minha parte no que concerne aos testes de condição física, pensei erradamente em deixar tudo para as últimas semanas e para além disso não tive a capacidade de “ remediar “ a situação. Quando digo “ remediar “ a situação refiro-me por exemplo ao facto de ter ficado impossibilitado de realizar o teste de velocidade devido às condições climatéricas, não ponderei esta situação e acabei por ter a infelicidade de na última aula de 45 min do espaço exterior, estarem condições adversas para a lecionação, no entanto, poderia ter aproveitado para realizar por exemplo o teste de coordenação ou de abdominais e acabei por não ter essa destreza. Uma das aulas em que tinha previsto realizar os testes de condição física foi precisamente no dia em se realizou o corta-mato e confesso que por lapso não me apercebi atempadamente desta situação e acabei por planear uma aula que não existiu.

Relativamente aos conhecimentos, verificaram-se resultados extremamente positivos, a média foi de 76,8 %, se pensarmos numa escala que varia entre os 0 e os 5 valores, corresponderia a um 4 o que é de louvar. Apesar da área dos conhecimentos apenas contar 15% da média final, podemos declarar que este é um indicador bastante credível, visto que é fundamental que os alunos entendam o que está por detrás da parte prática, neste caso a parte teórica. Os bons resultados obtidos nos conhecimentos devem-se ao facto de ter sido enviado um documento de apoio onde constava a matéria que iria sair para o teste, bem como o estudo autónomo realizado por parte dos alunos para o mesmo. Do meu ponto de vista, outro fator que também poderá ter contribuído para estas classificações prende-se com a acessibilidade do teste. O núcleo de estágio concordou em elaborar um teste mais acessível no 1º período de forma a potencializar os resultados na área dos conhecimentos.

2º Período

Dando continuidade ao que foi realizado no período anterior, foram utilizadas grelhas de registo para as várias matérias a avaliar, de forma a facilitar a observação e o registo do nível dos alunos. Foram utilizadas algumas grelhas já criadas para a avaliação sumativa do 1º período e foram aprimoradas outras que necessitavam de algumas modificações e melhorias, de forma a colmatar alguns pormenores e facilitar o processo de avaliação.

Abordando as 3 áreas de extensão, no que respeita às atividades físicas, nos jogos desportivos coletivos optei por escolher as matérias de voleibol e de basquetebol para realizar a avaliação sumativa, por terem sido as matérias onde eu mais insisti neste período e me parecer adequado avaliá-las nesta fase, uma vez que a turma estava a apresentar melhores resultados. Relativamente às outras matérias, todas foram alvo de avaliação existindo também a preocupação relativamente aos alunos mais fracos, procurando que estes atingissem o sucesso. Assim, as atividades físicas alvo de avaliação sumativa foram o voleibol, o basquetebol, a corrida de estafetas, a dança, a patinagem e a ginástica de aparelhos.

O planeamento e a própria execução da avaliação correu conforme planeado, com a exceção de 2 grupos na matéria de basquetebol, foram avaliadas as várias matérias referidas, em situação de jogo reduzido e em situações analíticas (casos do voleibol e

basquetebol), corrida de estafetas, ginástica de aparelhos em situações analíticas, patinagem através de um circuito e dança através de uma coreografia de merengue a pares. O único erro não foi derivado ao planeamento mas sim à condução de ensino, visto que não tive uma boa capacidade de gestão do tempo de aula no dia em que estava a realizar a avaliação sumativa de basquetebol, o que me impediu de avaliar 2 grupos na matéria em questão e que acabou por ser prejudicial para alguns alunos. Não ter conseguido avaliar estes dois grupos, é um facto pelo qual obviamente me penalizo, porém, estou em querer que foi apenas resultante de uma má gestão do tempo de aula e não propriamente de planeamento, portanto é uma situação que vou ter mais atenção, tentando aproveitar ao máximo todas as aulas e todos os momentos dedicados à avaliação sumativa para que tal situação não se volte a repetir.

No que respeita à área de extensão da condição física, considero que o planeamento e a condução de ensino na avaliação sumativa decorreu conforme planeado e com os alunos a apresentarem excelentes resultados tal como referi anteriormente. A única situação que acabou por não decorrer da forma desejada foi precisamente na aula em que iria realizar o teste de abdominais supostamente no início da aula, no entanto, por uma situação externa com outra professora da disciplina, situação que não pude controlar, ficando impossibilitado de realizar o teste no início da aula (tal como estava planeado), tendo somente realizado o referido teste no final da aula, o que consequentemente resultou nalguma falta de rigor na sua aplicação uma vez que o tempo disponível já não era o desejado.

No que toca aos conhecimentos, os resultados voltaram a ser equivalentes aos do 1º período, apenas com uma ligeira descida da média global de 76,8 % para 73,9%. Na minha visão, o teste de conhecimentos do 1º período era de certa forma acessível, o que ajudou a explicar os resultados obtidos pela turma. Perante este cenário, achei pertinente e adequado realizar um teste no 2º período mais difícil, no sentido de verificar se os resultados do 1º período eram unicamente explicados pela acessibilidade do teste, ou se, de facto, a turma teria condições para apresentar boas notas nesta área de extensão. Confesso que tive algum receio nesta opção, pesando também o facto do professor Hamilton me ter aconselhado a realizar um teste mais fácil, no entanto, estava convicto que a turma iria dar uma boa resposta, algo que acabou por se verificar. Os resultados naturalmente foram um pouco mais baixos em comparação com os do período transato, algo que seria expectável pela dificuldade do teste, porém, continuaram a ser excelentes resultados, realçando ainda que ao

contrário do que aconteceu no teste do 1º período em que se verificou uma negativa, desta vez não existiram quaisquer negativas.

3º Período

Para efeitos de avaliação sumativa as evidências devem ser interpretadas com base em critérios mais gerais, iguais para todos os alunos, tendo em conta que a atribuição de classificações finais deve ser feita da forma mais válida e fiável possível. (Fernandes, 2008).

A recolha de dados para a avaliação sumativa é sempre um momento de extrema importância e que requer um bom planeamento e uma boa condução de ensino para que seja efetuada com a melhor eficiência possível. Embora já tenha a perfeita noção de todos os procedimentos, continua a ser difícil executar esta recolha de dados e particularmente no caso desta turma, constituída por 28 alunos, ainda mais difícil se torna. Face a estas circunstâncias, torna-se imperativo elaborar o planeamento da avaliação sumativa para este momento. Com o intuito de ser o mais objetivo possível, no que respeita às áreas de extensão das atividades físicas e da condição física será apresentada uma tabela onde estão especificados os vários momentos de avaliação, bem como a forma de realização a mesma.

Tabela 4 - Planificação da avaliação sumativa referente ao 3º Período

Datas	30 – 4 Mai	7 – 11 Mai	14 – 18 Mai	21- 25 Mai	28 – 1 Jun
Onde avaliar?	Espaço 4	Espaço 1	Espaço 2	Espaço 3	Espaço 4
O que avaliar?	Matérias				
	Barreiras	Badminton Andebol Salto em altura	Gin. de Solo Gin. de aparelhos Dança	Basquetebol Voleibol	Patinagem Futebol Estafetas
	Condição Física				
	Velocidade	Resistência aeróbia Flexibilidade	Abdominais	Coordenação Extensões de braços	X
	Conhecimentos				
Envio do documento de apoio	Trabalho dos Conhecimentos				

Quem avaliar?	Será definido na Unidade de Ensino através de um quadro de alunos prioritários a ser observados por cada matéria	
Como Avaliar?	<p>Matérias:</p> <p>JDC - Situações de jogo ou situações analíticas para avaliação de elementos específicos da matéria.</p> <p>Ginástica – Solo: Apresentação de uma sequência com diferentes elementos; Aparelhos: Realização dos saltos em situação de exercício</p> <p>Raquetes – Situação de 1x1</p> <p>Patinagem – Circuito de competências. Níveis mais baixos de desempenho, exercícios de tração a pares</p> <p>Atletismo – Em situação de exercício de estafetas, salto em altura e de barreiras</p> <p>Dança – Avaliação em situação de pequena sequência coreográfica a pares (merengue).</p>	
	<p>Aptidão Física:</p> <p>Avaliação massiva: Teste da velocidade (2 a 2), Teste de Coordenação/ Força média e superior (metade faz, metade conta) e Teste de Resistência/ flexibilidade (massivo; 1º a desistir continua a fazer contagem- vaivém).</p>	
	<p>Conhecimentos: Realização de um trabalho escrito e apresentação.</p> <p>Envio de um documento de apoio com as instruções e os temas a desenvolver para o trabalho.</p>	
	<p>Atitudes: Utilização da grelha de atitudes ao longo de todo o período.</p>	

Abordando a avaliação das matérias de jogos desportivos coletivos, naturalmente que esta é mais lenta do que a avaliação das outras matérias pela complexidade inerente a estas matérias. Mediante esta conjuntura, considero fulcral que os alunos saibam exatamente quais são as várias formas de atingir o sucesso na disciplina e perceberem quais as competências que devem dominar para atingirem os níveis em questão. De acordo com esta perspetiva, procurei ser muito rigoroso, sendo uma das maiores preocupações explicar sempre aos alunos o que iria avaliar, quais os níveis a alcançar e como os podem alcançar. Por exemplo na ginástica de solo, foram criadas sequência gímnicas, cada uma correspondente a um nível (introdutório, elementar e avançado) e na ginástica de aparelhos e acrobática, foram explicados quais os vários saltos e elementos que os alunos teriam que executar, e de que forma estes correspondiam aos vários níveis (neste caso introdutório, elementar). Estes aspetos rigorosos parecem-me extraordinariamente importantes para que os alunos saibam para que níveis estão a trabalhar e tenham a consciência das suas limitações e capacidades para poderem atingir o sucesso na disciplina.

Na mesma linha de continuidade das matérias na qual mencionei que o rigor e o preciosismo nesta última fase (avaliação sumativa do 3º período) devem ser uma

prioridade, creio que o mesmo tipo de procedimentos deverá permanecer e ser utilizada nas restantes área de extensão. É notório que estava mais cauteloso e atento aos vários aspetos ligados à avaliação sumativa, procurando logo na instrução inicial, explicar a forma correta de realização dos testes e a sua sequência, associado à forma como queria que os alunos atuassem, não descurando aspetos como a forma como queria que a turma se organizasse na realização dos testes (por exemplo: metade faz e a outra metade conta), como também o timing em que era suposto os alunos fornecerem-me os dados. A título de exemplo, para a realização do teste de abdominais, dividi a turma em 2 grupos (uns faziam e os outros contavam) e considero que estive extremamente concentrado à forma como os alunos estavam a realizar o teste, percorrendo o espaço onde os alunos estavam a executar o teste e com máxima atenção aos detalhes (como por exemplo: as mãos a deslizarem sobre o colchão ou a questão do respeito pela cadência imposta pelo teste), corrigindo alguns alunos quando necessário. Num caso específico, fiz mesmo um aluno parar o teste por já ter cometido mais de 3 faltas e já ter sido avisado por mim nesse sentido. Nesta fase final julgo que o rigor deve ser uma prioridade no que concerne à forma como são realizados os testes de condição física, pois os alunos já os realizaram pelo menos duas vezes e já estão familiarizados com o mesmos, portanto, cabe ao professor ser o mais cuidadoso e rigoroso possível, e nessa perspetiva, considero que fui bastante competente.

Por último a avaliação dos conhecimentos que diferiu dos períodos anteriores, contendo uma componente relativa à avaliação de um trabalho escrito e uma outra componente relativa à apresentação do mesmo trabalho aos colegas. A classificação final deriva da média das duas componentes: escrita e apresentação. A avaliação dos conhecimentos foi realizada numa aula dedicada à entrega e apresentação de trabalhos. Não posso deixar de assinalar que a avaliação dos conhecimentos realizou-se conforme planeado, no entanto, verificaram-se algumas situações nesta aula que interferiram com o processo de avaliação desta área de extensão, apesar de estes não estarem diretamente relacionados com os processos de avaliação mas sim com outros fatores, nomeadamente a má gestão disciplinar da minha parte. Evidentemente esta situação será alvo de uma análise detalhada no subcapítulo referente à condução de ensino.

3.3. Condução de ensino

No caso da condução do ensino-aprendizagem, a investigação esclarece que a qualidade da atuação do professor passa pela adoção de princípios e procedimentos de intervenção pedagógica eficazes. (Onofre, 2017).

Não merece qualquer tipo de contestação relativamente ao peso que a condução de ensino exerce nos processos de ensino-aprendizagem. É imperativo criar condições favoráveis de forma a assegurar uma boa condução de ensino. É da responsabilidade do professor estabelecer critérios exequíveis, proporcionando aos seus alunos um bom clima de aula, aliado ao gosto e motivação pela prática de atividade física. Para isto se verificar é crucial que a aula seja conduzida eficientemente, nesse sentido, o professor deverá afirmar-se de forma exemplar nos vários momentos de aula, onde realço a instrução, gestão/organização, clima/disciplina.

De acordo com o guia de estágio 2017/2018, a atividade de condução do ensino deverá 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.

A condução de ensino será desenvolvida em conformidade com as dimensões de ensino: Instrução; Gestão/organização; Clima e disciplina. Prossegue com uma abordagem ao feedback pedagógico e à STI.

3.3.1. Instrução

Piéron (1988) define instrução como sendo as intervenções relativas à matéria a ser ensinada, a maneira de realizar um exercício.

Sob a perspetiva de ensino, a instrução tem o potencial de auxiliar tanto na orientação da atenção às informações mais relevantes assim como na elaboração do programa de ação e a sua subsequente execução. (Públio et al, 2017).

A instrução é sempre um momento extremamente importante e merecedor de uma cuidada preparação para que os conteúdos sejam transmitidos aos alunos de uma forma eficiente.

É justamente a forma como transmitimos a parte teórica (conhecimentos) aos nossos alunos e a ênfase que somos capazes de implementar nessa transmissão que vão

determinar se a informação é retida pelos alunos da forma desejada, com as devidas repercussões na dinâmica da aula e na realização das tarefas propostas.

A minha capacidade de instruir os alunos foi na generalidade marcada pela forma segura e convicta de transmitir a informação pretendida. Esta característica representou uma enorme mais-valia numa fase precoce do ano, particularmente no período referente à avaliação inicial, onde é imprescindível criar rotinas de organização, criar regras, garantir a atenção dos alunos e reforçar a liderança do professor. Embora estes aspetos se encontrassem consolidados com alguma qualidade, pecava por me focar demasiado em questões de gestão e organização, juntamente com o controlo disciplinar e conseqüentemente, pouco com uma instrução inicial com destaque para os conteúdos que desejava transmitir. Esta foi provavelmente a característica mais difícil de mudar, apesar das melhorias consideráveis durante o ano, as minhas instruções inevitavelmente continham sempre uma componente mais de caráter organizativo e de gestão e organização de tarefas. Não obstante das minhas dificuldades em conseguir rentabilizar ao máximo o equilíbrio entre os aspetos mencionados, sempre existiu da minha parte uma preocupação em colmatar esta lacuna, reconhecendo a importância que está subjacente na transmissão de conteúdos para uma correta instrução.

A instrução inicial é fulcral na transmissão dos conhecimentos, muitas vezes assume-se como um ponto de partida e a chave para que os alunos percebam o “como” e o “porquê” de estarem a realizar as tarefas propostas ao longo da aula. Obviamente que só essa instrução não basta, por vezes é conveniente juntar a turma novamente para realizar uma nova instrução e naturalmente é sempre necessário juntar a turma no final da aula para uma instrução final, onde é feito não só o balanço da aula bem como a projeção do que vai acontecer na próxima aula. Era precisamente na instrução final onde eu muitas vezes não tinha a preocupação ou simplesmente por lapso não abordava os conhecimentos. As minhas instruções finais pecavam por simplistas e por apenas transmitir aos alunos onde iria ser a próxima aula, juntamente com a solicitação para a arrumação do material. Sensivelmente a partir do 2º período verificou-se da minha parte um foco relativamente aos conhecimentos na instrução final, a título de exemplo, numa aula de 2º período onde incidi bastante na matéria de futebol, reforcei os principais conteúdos que tinham sido abordados, nomeadamente o remate direcionado, que constitui uma novidade, merecendo um reforço maior na minha instrução final. Este exemplo retrata de uma forma clara a evolução considerável no que respeita às minhas instruções finais.

Em paralelo com o que foi citado, outro ponto bastante relevante consiste na instrução dada ao longo das aulas. Anteriormente limitava-me a dar uma instrução inicial onde era explicado tudo aquilo que iria ser feito, no entanto e também devido ao facto de ter introduzido a condição física por estações a meio do ano letivo, comecei a reunir os alunos mais do que uma vez, realizando uma instrução mais específica para a organização dos vários alunos e das várias estações, tanto na condição física como nas matérias. Confesso que foi algo que não pensei previamente e acabou por acontecer de uma forma natural, só após uma conversa pós-aula com o professor Hamilton é que me dei conta de o estar a fazer. Em retrospectiva, apercebo-me que de facto já o tinha feito mais do que uma vez, tendo sido bastante eficaz e dando bons resultados, sentia que a turma ficava mais elucidada em relação às tarefas que tinha de realizar. Desde que foi detetada esta estratégia, passou a ser uma constante na maioria das aulas, o que consequentemente acabou por reproduzir bons resultados.

O professor é claramente o principal foco de atenção dos alunos aquando da instrução, a sua presença forte aliada à capacidade de transmitir os conteúdos da forma mais adequada deverá ser potencializada ao máximo, nesse sentido, os meios auxiliares de ensino, nomeadamente o quadro auxiliar explicativo, assumem um peso enorme para que a informação possa chegar aos alunos de outra forma e por via de outros estímulos (no caso específico os estímulos visuais). A pertinência do quadro auxiliar explicativo nos momentos de instrução não merece qualquer contestação, concretamente para expor a estrutura da aula, onde se incluem os grupos de trabalhos, exercícios, matérias e forma como é feita a rotação dos vários grupos de trabalho. Para determinados exercícios ou matérias a utilização do quadro auxiliar explicativo revela-se fundamental, como se evidenciou no caso da corrida de estafetas. Tinha a preocupação de explicar aos alunos o objetivo da corrida de estafetas bem como as regras, e as várias formas de transmitir o testemunho. Eram também frisados os erros que não se podem cometer aquando a transmissão do testemunho bem como na transmissão ascendente e descendente. Não obstante da instrução se realizar com cuidado, focando nos principais pontos, a estratégia implementada inicialmente para explicar o exercício não foi de todo a mais eficiente, o que acabou por se reproduzir num grande desgaste para mim, visto que tinha de explicar diversas vezes o exercício e o que era pretendido fazer. Na instrução inicial acabei por explicá-lo por palavras minhas, mas a explicação careceu por não estar contextualizada e por não existir uma ilustração ou um exemplo concreto da situação, ou seja, faltou explicar este conteúdo de uma forma que os alunos percebessem realmente o que era para fazer. Neste caso específico, poderia ter utilizado o quadro

auxiliar para explicar o exercício, com certeza que teria sido mais eficiente, não só faria com que os alunos percebessem o que era objetivamente para fazer, como eu próprio não teria despendido tanto tempo e desgaste na explicação do mesmo (o que acabou por acontecer na prática). Posteriormente, comecei a utilizar o quadro também para este tipo de contextos, assumindo-se este como uma ferramenta fundamental. Esta solução permitiu-me assim uma melhor gestão e eficiência do tempo nos momentos dedicados à instrução, aliada a uma compreensão mais eficaz dos exercícios por parte dos alunos. A instrução tem a função de procurar auxiliar o aprendiz a encontrar as melhores soluções. (Públio et al, 2017).

Em suma, considero que as minhas instruções, com principal destaque para a instrução inicial, já tinham alguma qualidade inicialmente, em particular na objetividade, precisão, segurança e tranquilidade na forma como realizava a transmissão dos conhecimentos. Ao longo do ano consegui acrescentar a estes uma melhor eficácia no transfer entre os conhecimentos que pretendia transmitir e que planeava na unidade de ensino, com o que é efetivamente transmitia na aula. Este era um aspeto que numa fase inicial estava muito deficitário, uma vez que os conhecimentos nem sempre eram planeados da melhor forma nas unidades de ensino e conseqüentemente não eram transmitidos aos alunos de uma forma eficaz.

3.3.2. Gestão/organização

O início do ano letivo é fundamental para criar rotinas de gestão e organização da turma, as conseqüências resultantes da ausência ou da má utilização destas, poderão influenciar negativamente a condução de ensino por parte do professor. Procurei sempre ser firme e objetivo no que a estas questões dizem respeito, nomeadamente numa turma com um elevado número de alunos, entendo que estas questões ganham uma relevância ainda maior. Nesse sentido, se as rotinas estiverem incutidas nos alunos a aula funciona melhor, as aprendizagens são adquiridas e o tempo de prática será maior em detrimento dos tempos mortos ou de comportamentos fora da tarefa. Em termos de gestão/organização os alunos privilegiam o «tempo disponível de atividade pratica» e «comportamentos do professor que evitem situações de desorganização e de indisciplina». (Gonçalves, 2017).

Segundo Januario (1996), os comportamentos de organização e de gestão do tempo de aula ou os comportamentos de instrução do professor demonstraram influenciar

decisivamente a natureza da participação do aluno na sala de aula, ou seja, influencia os produtos de aprendizagem conseguidos pelo aluno.

Assim sendo, na parte inicial da aula os alunos sentavam-se sempre em meia-lua de frente para o professor, esta meia-lua permite que o professor tenha o controlo visual de todos os alunos. Posteriormente era feita a instrução inicial, todas as aulas começavam desta forma, excepto as aulas no espaço exterior em que os alunos começam junto à sala do grupo de professores para a uma pequena instrução relativa aos materiais que iriam ser necessários para a aula. Nesta fase era explicada a estrutura da aula aos alunos, os exercícios/tarefas propostas e eram esclarecidas eventuais dúvidas que pudessem surgir. Tal como já foi referido, a utilização do quadro auxiliar explicativo ajudou a que os alunos se concentrassem e entendessem de uma forma mais clara os objetivos e tarefas propostas. O aquecimento começou por ser realizado pelo professor, no entanto, a partir do início da 2ª Etapa de formação (Etapa de Ensino-aprendizagem) esta tarefa foi delegada a um aluno escolhido aleatoriamente. Esta estratégia permite que o professor tenha mais tempo para aspetos de organização da aula, mais concretamente na montagem das tarefas que prosseguem o aquecimento. Na condição física, os alunos inicialmente trabalharam de forma massiva, dispondo-se em xadrez e realizando os exercícios propostos pelo professor, com este a controlar todos alunos ao mesmo tempo. Na parte principal, os alunos trabalhavam por estações e rodavam de estação consoante as ordens do professor, isto permite ao professor lecionar mais que uma matéria na mesma aula e criar dinâmicas de trabalho que auxiliam bastante nomeadamente numa turma de 26 alunos como era o caso da minha. Na parte final os alunos colocavam-se de novo em meia-lua e o professor fazia o balanço da aula e esclarecia eventuais dúvidas.

Apesar da estrutura apresentada ser a “ estrutura-base “ para a organização da maior parte das aulas, verificaram-se algumas mudanças ao longo do ano, sobretudo na forma de leção da condição física, na formação de grupos de trabalho e na forma como foram utilizados os vários estilos de ensino.

Ao nível da condição física considero que existiu uma melhoria evidente e foi dado um salto de qualidade considerável relativamente à forma como foi abordada a mesma. No final da 2ª Etapa ainda que muito precocemente foram dados alguns passos neste sentido, adaptando as tarefas de condição física consoante os espaços onde estava a lecionar, nomeadamente no espaço exterior, aproveitando as bancadas e as escadas para realizar condição física e optando por criar estações de condição física,

colocando os alunos a trabalhar pelas várias estações. A partir da 3ª Etapa privilegiei a utilização de diferentes formas de abordar a condição física consoante o tempo de aula que tinha disponível, no caso das aulas de 90 min a opção era trabalhar a condição física por estações, no caso das aulas de 45 min a opção era trabalhar de forma massiva. Estas diferentes formas de abordagem permitiram-me rentabilizar e enquadrar melhor a condição física e diversificar as várias formas de trabalhar a mesma, evitando entrar em monotonia e criando condições para que os alunos se sentissem motivados e empenhados ao longo do ano. Em sentido crítico, julgo que possivelmente ainda me faltou diferenciar um pouco os exercícios e adaptá-los melhor aos alunos, tive alguma preocupação nesse sentido, o que se repercutiu principalmente nas extensões de braços onde diferenciei o número de repetições consoante o género dos alunos. Porém, esta diversificação/adaptação dos exercícios aos vários alunos pode também verificar-se noutro tipo de exercícios e futuramente pretendo ter este cuidado, ajustando os exercícios e aproximando-os o mais possível dos testes de condição física que são responsáveis pelas classificações finais nesta área de extensão da educação física.

Relativamente à formação de grupos, inicialmente estas tiveram como base os resultados recolhidos na avaliação inicial, no entanto, ao longo do ano foram-se verificando algumas alterações, tendo em conta as matérias prioritárias a lecionar, as características dos alunos juntamente com a sua progressão, os espaços disponíveis e imprevistos que poderiam surgir. Contudo, estas alterações foram sendo descritas a nível do plano de Unidade de Ensino (UE), sempre que necessário.

Dito isto, a formação de grupos é algo que esteve em constante exploração, na procura das melhores opções consoante as matérias e os espaços em que me encontrava a lecionar. Por vezes a opção recaía na formação de 3 grupos de trabalho, ou então na formação de 4 grupos de trabalho, sendo que andei durante algum tempo à procura da fórmula ideal. Uma vez que a turma era bastante empenhada na realização das tarefas e os comportamentos fora da tarefa tinham pouco peso, não subsistia uma grande preocupação no que diz respeito ao comportamento, logo a formação de grupos acabava por estar muito mais direcionada para os desempenhos dos alunos nas variadas tarefas e não propriamente como estratégia de controlo do comportamento dos alunos que potencialmente fossem mais desestabilizadores. Após várias experiências com o objetivo de encontrar a melhor forma de atingir os objetivos pré-estabelecidos, foi possível encontrar as melhores soluções, consolidando a formação de grupos. Assim, ficou estabelecido que o número de grupos existentes

variava consoante a UE, se esta fosse realizada nos espaços 2 e 3, era implementada uma formação com 3 grupos de trabalho, se fosse realizada nos espaços 1 e 4, então era implementada uma formação com 4 grupos de trabalho. Este método está principalmente relacionado com as características dos espaços em que lecionava, obviamente que as matérias em questão e os objetivos que pretendia atingir poderiam ser condicionados pela formação de grupos, no entanto, era sempre possível adaptar os exercícios e as tarefas propostas com 3 ou 4 grupos de trabalho. Para além da questão dos espaços, de acordo com os objetivos/tarefas e com as próprias matérias que ia lecionar, podia também alterar o tipo de formação de grupos, optando por uma formação de grupos heterogénea, se a opção fosse por exemplo trabalhar a matéria de voleibol onde o nível da turma era bastante baixo e não se notavam grandes discrepâncias de uma forma geral, ou então optar por uma formação de grupos homogénea como era o caso da matéria de futebol onde se verificava uma grande discrepância entre os níveis apresentados pela turma e justifica-se a utilização deste tipo de formação para que os alunos mais aptos não saíssem prejudicados. Outra questão na minha perspetiva menos relevante mas que de certa forma também dá suporte a esta minha opção relacionada com a alternância entre a formação de 3 ou 4 grupos de trabalho, prende-se justamente com o tamanho da turma (composta por 28 alunos). Em turmas com um elevado número de alunos, parece-me mais adequado no mínimo uma formação com 3 grupos de trabalho, não quer com isto afirmar que não seja possível trabalhar só com uma formação com 2 grupos de trabalho, porém, considero que possa não ser o mais adequado, pelo facto de ser provavelmente mais difícil acompanhar todos os alunos de uma forma mais individualizada e de possivelmente também ser mais complicado controlar a turma no capítulo disciplinar.

Abordando por fim os estilos de ensino, de acordo com os diferentes objetivos e na procura de exponenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem, foram utilizados diferentes estilos de ensino ao longo do ano. Numa fase muito inicial, recorri a estilos de ensino mais convergentes, principalmente o estilo por comando e por tarefa, por estes serem estilos de ensino que permitem maiores garantias ao professor ao nível do controlo disciplinar. Posteriormente ao longo do ano foram utilizados outros estilos de ensino, dependendo das características das UE, dos objetivos e das matérias a abordar.

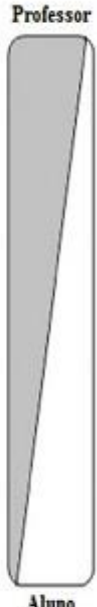
Segundo Morgan & Kingston (2005), o desenvolvimento por parte dos professores do espectro dos estilos de ensino poderá desenvolver comportamentos promotores do clima motivacional na aula, beneficiando as aprendizagens decorrentes das mesmas.

Assim sendo, a capacidade do professor dominar e utilizar um determinado estilo de ensino com mestria pode ser determinante para o sucesso dos seus alunos.

Na tabela que se segue apresentam-se os estilos de ensino convergentes (do A ao E) e os estilos de ensino divergentes (do F ao K) bem como a sua caracterização.

Tabela 5 - Descrição dos vários estilos de ensino

Estilos de Ensino		
A.	Comando	O professor toma as decisões;
B.	Tarefa	Os alunos praticam a tarefa proposta pelo professor;
C.	Recíproco	Em pares, um aluno executa e outro avalia;
D.	Autoavaliação	Os alunos autoavaliam-se em função de critérios;
E.	Inclusivo	O professor organiza tarefas com objetivo comum e complexidade diferenciada;
F.	Descoberta Guiada	O professor planeia o objetivo e orienta os alunos até à sua descoberta;
G.	Descoberta Convergente	O professor apresenta o problema e os alunos vão ao encontro da solução pretendida;
H.	Descoberta Divergente	O professor apresenta um problema com múltiplas respostas possíveis;
I.	Programa Individual	O professor apresenta a generalidade do problema e os alunos programam e planeiam a intervenção;
J.	Iniciativa do Aluno	O aluno decide o conteúdo a abordar, planeando e definindo o programa;
K.	"Autoensino"	O aluno toma a inteira responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.



Retirado de Morgan & Kingston (2005)

3.3.3. Clima e disciplina

Os comportamentos desviantes ou de indisciplina parecem figurar entre os que, mais frequentemente, apresentam uma relação negativa com as aprendizagens e com o clima da aula, sendo os comportamentos perturbadores dos alunos percebidos pelos professores como ameaças à criação de um clima pedagógico favorável e, conseqüentemente, às aprendizagens. (Januário et al., 2006).

Está patente a relação existente entre a indisciplina e o sucesso pedagógico, podemos inclusivamente estabelecer uma relação inversa entre a indisciplina e o sucesso ao nível das aprendizagens adquiridas, ou seja, quanto maior for a indisciplina, menor a possibilidade de sucesso nas aprendizagens adquiridas. Esta analogia não pode ser

dissociada da responsabilidade do professor, uma vez que é ele o responsável por garantir estes princípios fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. A atuação do professor para cessar comportamentos fora da tarefa ou de indisciplina em alguns casos poderá ser importante não só para garantir o sucesso das aprendizagens, como também para criar um clima positivo na procura de metas similares, especificamente se associamos estes princípios ao binómio professor-aluno e ou professor-turma. A eficácia das instruções de controlo e regulação comportamental, em particular, pode afetar, não só, a qualidade do controlo da classe, uma variável associada à eficácia pedagógica, mas, também, a qualidade da relação interpessoal e a prossecução de objetivos de formação pessoal e social (Januário et al., 2006).

Desde o princípio que senti que a turma estava controlada, verificaram-se poucos comportamentos fora da tarefa e quando existiram julgo ter dado uma resposta positiva na maioria das situações, salientando-se também o facto de a turma ser bastante empenhada nas tarefas, o que se refletiu em aulas de uma forma geral bastantes produtivas com os alunos a realizarem as tarefas propostas com naturalidade.

Na minha ótica, a relação aluno-professor, professor-aluno e professor-turma também foi bastante positiva, o que se traduziu num bom clima de aula. Os alunos foram bastantes respeitosos e cooperantes, não só não se recusavam ou raramente a realizar as tarefas propostas, como também tinham a preocupação de ajudar nomeadamente na arrumação do material. Inicialmente esta questão específica da arrumação do material não estava bem resolvida, logicamente também era da minha responsabilidade, visto que não solicitava aos alunos para arrumarem o material, no entanto, o mesmo já não se verificava a meio do ano, na medida em que fui ganhando essa preocupação ao longo do tempo.

A liderança assumiu-se igualmente como um fator importante, a liderança não se resume apenas na autoridade, mas também na capacidade de cativar e de influenciar os alunos e de ser um modelo ou um exemplo a seguir, e nesse sentido, creio que dei uma resposta positiva e constante ao longo do tempo. Para esta questão contribuiu o facto de me sentir calmo e seguro relativamente às instruções, os alunos sentiam isso e essa capacidade acabava por ser determinante para impor a liderança. No entanto, das poucas situações em que foi necessário intervir, fi-lo de uma forma adequada e coerente mediante a situação.

Presumo que a minha personalidade facilitou na manutenção da disciplina e principalmente na criação de um bom clima de aula, a tranquilidade, segurança, boa disposição e paciência que tinha para com os alunos cada vez mais me parecem fatores preponderantes na manutenção de um bom clima de aula. Porém, nas vezes em que foi preciso impor-me a nível disciplinar, apesar de não ser tão natural e tão fácil para mim em comparação com a criação de um clima de aula positivo, pelo que acredito que sou bastante competente e soube impor-me a nível disciplinar, na grande maioria dos casos.

Por fim, importa sublinhar apenas duas situações distintas e pontuais que não correram conforme previsto, sendo na minha perspetiva as mais marcantes em todo o processo de estágio pedagógico nesta dimensão de ensino. Uma das situações relativa a um aluno num contexto muito específico e outra relacionada com uma aula teórica. Irei apresentar estas duas situações, respetivamente:

Caso de indisciplina com aluno: Houve uma situação muito concreta com um aluno em que este depois de já ter sido advertido variadíssimas vezes por estar em comportamentos fora da tarefa, estava mais uma vez a destabilizar a aula. Perante a situação agi ordenando ao aluno para se sentar cessando a sua atividade, porém a forma como o fiz acabou por ser demasiado agressiva e de certa maneira exagerada. Obviamente que o comportamento do aluno foi incorreto, mas de facto não era motivo para uma reação tão intempestiva da minha parte. Isto levou a que o aluno ficasse muito indignado e revoltado com a situação, tendo-se manifestado de várias formas. Passado alguns minutos e após conversar com o professor Hamilton, acabei por pedir desculpa ao aluno pela forma como reagi, o meu comportamento não foi proporcional ao comportamento que o aluno teve, expliquei-lhe isso, tendo pedido desculpa mas também reforçando que ele tinha de ter um comportamento mais adequado e que se o tivesse tido, esta situação seria naturalmente evitável. Também pesou o facto de este aluno ser bastante influente nesta turma, a incorreta resolução deste incidente poderia catapultar para a criação de um “ mau ambiente “ o que seria algo muito prejudicial para o futuro, até porque esta turma até à data tinha apresentado um bom comportamento e as aulas estavam a decorrer com normalidade.

Esta situação fez-me perceber que por vezes temos de ser perspicazes e de certa forma astutos para saber como lidar com determinados alunos, a capacidade de saber “ negociar “ com alguns alunos ditos mais problemáticos é de facto algo que nunca

tinha pensado e que derivado à situação inerente, acabou por me fazer crescer enquanto professor.

Caso de indisciplina em aula teórica: A minha turma por norma era bastante cooperante e apresentava bom comportamento disciplinar, contudo na aula dedicada à entrega e apresentação dos trabalhos para a avaliação da área de extensão dos conhecimentos, não foi efetivamente assim e existiram bastantes comportamentos fora da tarefa. Considero que existiram 3 situações que embora não tenham todas a mesma importância, despoletaram sem dúvida este tipo de comportamentos.

Em primeiro lugar, creio que o meio envolvente, neste caso a sala de aula poderá ser mais propício para despoletar comportamentos fora da tarefa do que propriamente uma aula prática como é hábito e natural que aconteça nas aulas de educação física. Esta circunstância aliada à minha experiência como professor ser apenas no contexto de aula prática de educação física obviamente também não ajudou, uma vez que não tenho rotinas nem hábitos de controlo disciplinar num contexto de sala de aula, como provavelmente tem um professor de outra disciplina qualquer que não especificamente a de educação física.

Em segundo lugar, verificaram-se vários imprevistos, nomeadamente ao nível da logística (problemas com a ligação à internet, velocidade de execução do computador, problemas com a entrada no computador, problemas com as “pens” dos alunos...), estas ocorrências motivaram um atraso no começo das apresentações, o que acarretou consequências na apresentação dos trabalhos e fez com que esta não se realizasse com a fluidez pretendida.

Finalmente e sem sobra de dúvida, o mais importante porque é da minha responsabilidade e faz parte das minhas competências, claramente que o controlo disciplinar imposto por mim, não foi o mais adequado uma vez que não consegui manter a ordem nem a disciplina dentro de sala de aula independentemente do que se estava a passar. Confesso que acabei por “ bloquear “ e ficar absorvido por tudo o que estava a acontecer uma vez que os problemas estavam a ser consecutivos e eu não estava a conseguir resolvê-los, pelo que foi necessária a intervenção do professor Hamilton para cessar os comportamentos fora da tarefa e tentar manter alguma ordem, que até ao momento estava a ser comprometida. Mesmo que o professor Hamilton não interviesse a aula teria continuado, todavia continuaria a existir bastante caos por eu não estar a conseguir dar resposta a todas as situações. Sei que é um aspeto que tenho de melhorar, esta capacidade de adaptação e de resposta a

situações adversas foi um fator que por vezes me afetava, desencadeando comportamentos fora da tarefa. Futuramente, vou procurar manter a calma neste tipo de situações e não me deixar afetar quando as coisas não correm da forma que tenha previamente estipulado. Não é possível controlar sempre todos os fatores e naturalmente que vão sempre surgir situações imprevistas, mas independentemente disso, o mais importante é sempre manter a ordem e a disciplina nestes casos, nesse sentido, vou ter mais atenção em circunstâncias idênticas procurando respirar fundo, impor-me quando necessário sem nunca me esquecer que o professor tem sempre primeiramente de reunir condições mínimas ao nível disciplinar seja qual for a situação.

3.3.4. Feedback pedagógico

O feedback pedagógico consiste numa informação de retorno em função de um comportamento observado. O professor deve ter a capacidade de transmitir esta informação de retorno de acordo com as necessidades dos alunos, garantindo que estes entendem a informação, para que o feedback possa assumir um caráter decisivo na mudança efetiva de um comportamento específico evidenciado por um ou mais alunos.

A importância que o feedback assume é inegável, é uma ferramenta extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem, não só do ponto de vista pedagógico que é naturalmente o que deve ser mais realçado, mas também do ponto de vista motivacional e de gestão do próprio clima e das tarefas propostas aos alunos. Na minha ótica para ser um bom professor é necessário dominar muito bem o feedback e saber manipular as várias dimensões deste, tal como saber quando é a altura ou o *timing* apropriado para a utilização do mesmo. No meu caso existia uma discrepância notória em relação aos meus feedbacks, na medida em estes estavam mais direcionados para a gestão das tarefas e instrução das mesmas e pouco virados para a correção dos gestos técnicos, portanto acabava por ter pouco carácter pedagógico e de mudança efetiva de comportamento/gesto técnico. Tomei consciência desta situação e procurei corrigi-la ao longo das aulas, procurando emitir mais feedbacks no sentido de melhorar os gestos técnicos dos meus alunos, o que é fundamental para que as melhorias se traduzam de uma forma mais objetiva nos processos de ensino-aprendizagem.

Relativamente à análise dos gestos técnicos propriamente ditos, ou seja, relativamente não ao número de feedbacks emitidos mas sim à qualidade dos mesmos, verificou-se uma evolução gradual ao longo do ano. A observação no que concerne à análise dos vários gestos técnicos, começou lentamente a refletir alguma qualidade nos vários momentos em que os alunos estavam a realizar as tarefas propostas. Anteriormente tinha bastantes dificuldades neste aspeto, não era capaz de identificar os erros e corrigir os alunos da melhor forma. Todavia sempre existiu preocupação em ajudar os alunos e em acompanhá-los, porém, acabava por realizar uma observação demasiado holística e pouco concisa no que à correção do gesto técnico diz respeito. Na minha perspetiva este é um aspeto que é necessário continuar a trabalhar, cada caso é um caso, os alunos têm as suas próprias características e o que poderá resultar para um determinado aluno, poderá não ser efetivamente o que resulta para outro, no entanto, o conhecimento aliado à experiência empírica do professor, permite cada vez mais chegar a todos os alunos não só de uma forma geral como também de uma forma individualizada, e nesse sentido, considero que apresentei melhorias significativas.

Aprender a realizar uma boa observação de movimentos é um dos aspetos mais importantes na formação de professores e treinadores. A observação é uma das competências instrucionais cruciais, sendo a análise de movimentos decisiva na qualidade da correção posterior (Halverson, 1998).

Por via de uma das tarefas inerentes ao guia de estágio em que se pretende utilizar processos de observação e de análise da nossa intervenção pedagógica (observação inter estagiários), foi possível examinar com maior detalhe os feedbacks por mim emitidos numa aula de 9º ano e numa de 11º ano.

Ao nível da forma do feedback, é imperativo destacar a enorme utilização de feedbacks mistos, muita acima dos valores referenciados na literatura. Creio que esta diferença bastante acentuada de valores se reflete pela minha forma expressiva e dinâmica de emitir feedbacks, associada às características das matérias lecionadas (casos das matérias de voleibol e de ginástica de solo e aparelhos), que permitem obter uma grande percentagem de feedbacks mistos, quando comparado com outras matérias em que não será tão necessário a utilização de este tipo de feedbacks (caso das matérias de futebol e de badminton por exemplo). Por diversas vezes na ginástica existiu um feedback quinestésico acompanhado de um auditivo, ou no voleibol um feedback quinestésico acompanhado de um auditivo ou visual. De acordo com os dados da literatura, estes feedbacks são fulcrais para as mudanças de

comportamento, segundo Piéron (1980), o *feedback* misto, auditivo e visual surge maioritariamente associado às modificações do comportamento dos alunos, quando comparado com o *feedback* exclusivamente verbal.

Quanto ao objetivo do *feedback*, houve uma taxa muito próxima entre os *feedbacks* prescritivos e descritivos (principalmente na aula de 11º ano) e especificamente no *feedback* descritivo com valores bastante superiores aos dados apresentados na literatura. Esta diferença positiva em comparação com os valores de referência poderá explicar-se pela minha necessidade não só em explicar várias vezes os exercícios e reforçar a sua importância, bem como a tendência para me focar muito nos aspetos de gestão e organização na qual preciso de sentir que os alunos estão a executar as tarefas que eu propus (caso dos *feedbacks* prescritivos).

No caso dos *feedbacks* descritivos considero que está relacionado com a tendência para descrever aquilo que o aluno fez para posteriormente o tentar corrigir, algo que me parece ser uma forma que tem produzido bastantes resultados. Esta aproximação entre os valores dos *feedbacks* descritivos e prescritivos é extremamente importante, segundo Quina Costa e Diniz, (2017), a necessidade de se aumentarem as taxas de emissão dos *feedback* descritivos para níveis mais próximos das taxas de emissão de *feedback* prescritivos.

Relativamente à afetividade dos *feedbacks*, parece-me que a maior utilização da afetividade negativa na turma do 11º ano foi uma simples casualidade e se explica pela emissão de alguns *feedbacks* em que coloquei alguma conotação negativa sem me aperceber. Em ambas as turmas os alunos mostraram-se bastante cooperantes e empenhados nas várias tarefas propostas, o que facilitou o meu trabalho enquanto docente.

Por fim no que respeita à direção do *feedback*, esta foi muito semelhante em ambas as turmas, com uma grande incidência no que respeita ao *feedback* dirigido ao aluno. Porém, na aula de 9º2 existiu maior número de *feedbacks* dirigidos à classe por via da organização da turma (forma massiva) e do estilo de ensino utilizado para realizar a abordagem à matéria de dança (ensino por comando). Os *feedbacks* dirigidos ao grupo estão relacionados com o tipo de organização colocada em prática durante as aulas, privilegiando uma organização por estações. Para Rodrigues (1993), apesar de existir uma grande proporção de modificações do comportamento do aluno associado ao *feedback* coletivo, o *feedback* individual apresenta valores mais elevados nessa associação.

Embora estes valores transmitam uma ideia bastante objetiva das várias dimensões do feedback, acabam por ser apenas números, ou seja, é somente uma análise quantitativa. Mais do que a quantidade de feedbacks emitidos, importa também perceber a qualidade dos mesmos, no sentido de perceber se o feedback foi pertinente e eficaz, estando associado a uma mudança efetiva de comportamento por parte de um ou mais alunos, o que naturalmente não pode ser avaliado neste tipo de sistemas de observação, uma vez estes se baseiam em análises quantitativas. Para além destas questões, é importante que os feedbacks sejam adequados às reais necessidades dos alunos e que estes lhes prestem a devida atenção. Segundo Quina et al (2017), é importante que os feedbacks sejam adequados às necessidades e capacidades dos alunos. Mas é igualmente importante que os alunos lhes prestem atenção. Daqui decorre, também, a necessidade do professor, nas aulas de Educação Física, criar condições facilitadoras de atenção dos alunos.

3.3.5. Semana a Tempo Inteiro (STI)

A Semana a Tempo Inteiro (STI) corresponde uma semana na qual o professor estagiário deverá cumprir um horário completo de professor com um total de 6 turmas para lecionar, permitindo a leção de aulas diferentes em que o professor está sujeito a contextos díspares quer a nível dos objetivos previstos, quer a nível das turmas que naturalmente diferem não só no tamanho e no ano de escolaridade como também nas características dos próprios alunos. Considera-se que o professor estagiário tem que vivenciar uma experiência de “professor a tempo inteiro”, através de um horário completo, durante uma semana, perfazendo um total de vinte e duas horas.

As turmas que tive oportunidade de lecionar corresponderam às turmas lecionadas pelo professor Hamilton e pelos professores estagiários no ano letivo 2017/2018, onde se incluem três turmas de ensino básico (9^o1, 9^o2 e 9^o3) e três turmas de ensino secundário (11^o1, 11^o2 e 11^o3).

Em questões disciplinares com turmas de ensino básico, é fundamental demonstrar segurança e firmeza nos momentos de instrução e demonstração para que os alunos estejam atentos, simultaneamente com uma gestão/organização da turma correta e eficaz, evitando comportamentos fora da tarefa. O ensino básico requer que o professor esteja constantemente atento e que seja muito pró-ativo em todos os

momentos da aula. O professor deve manter as rotinas estabelecidas no início do ano, evitando correr o risco de perder o controlo da turma e consequentemente comprometer a qualidade de ensino. Ainda no que respeita às instruções iniciais, parece-me prudente da parte do professor não se alongar em demasia, uma vez que a capacidade de atenção e retenção dos alunos é bastante deficitária, pelo que é fulcral ter a sensibilidade de perceber se vale a pena dar a maior parte dos conteúdos inicialmente, ou se por outro lado será mais prudente realizar uma instrução mais curta e realizar outra semelhante a meio da aula.

No ensino secundário o comportamento dos alunos e a própria gestão disciplinar é totalmente diferente, senti esta questão em todas as turmas de 11º ano que lecionei com os alunos a colaborem de forma positiva nos momentos de instrução e consequentemente em todos os momentos da aula. Este aspeto naturalmente dá a possibilidade ao professor de poder realizar instruções mais detalhadas e mais específicas uma vez que os alunos assim o permitem, algo que tal como já referi, não acontece no ensino básico.

Ao contrário do que acontece no ensino básico, notei que nas turmas de 11º ano os feedbacks foram mais dirigidos para os processos de ensino-aprendizagem e menos para questões de gestão e organização, o que acredito que se explica de duas formas: Em primeiro lugar pelo facto de estarem estabelecidas rotinas organizativas e de os alunos não apresentarem ou apresentarem poucos comportamentos fora da tarefa e em segundo lugar também pelo facto de os objetivos pressupostos nas 3 áreas de extensão serem presumivelmente mais complexos em comparação com os objetivos do ensino básico.

No que concerne aos objetivos pré-estabelecidos, considero que este foi provavelmente o ponto menos positivo. Os objetivos eram muitos e de certa forma ambiciosos, tendo-me faltado alguma capacidade para os transmitir aos alunos tal como ficou estabelecido anteriormente aquando do planeamento das aulas com o professor Hamilton. Julgo que foi preponderante o facto de os objetivos não serem meus, a forma como os entendi ou como os tentei colocar em prática não esteve em total sintonia com os objetivos pré-estabelecidos. Obviamente que não foi algo propositado, no entanto, a minha perceção e interpretação é totalmente diferente de quando os objetivos são estabelecidos por mim, uma vez que para além da questão de seguir uma linha de raciocínio muito própria e de certa forma já consolidada, acabo por consequentemente ser muito esquemático e de certa forma taxonomizar muito as

várias dimensões da aula, ao invés de pensar a aula como um todo sem ter a tendência de dissociar por exemplo os feedbacks da organização das tarefas. Outro aspeto também relevante neste contexto, prende-se com o que creio ser a minha pouca capacidade de adaptação/modificação dos objetivos/tarefas ou mesmo a falta de “ flexibilidade mental “ para modificar tarefas e/ou objetivos que já tinha em mente (planeado) para colocar em prática na aula. Naturalmente que por vezes os objetivos e a forma como os delineamos e colocamos em prática não resultam, contudo o professor tem de saber detetar as situações e ter capacidade para ajustá-los no próprio momento em que se apercebe que estes não estão efetivamente a surtir efeito. É evidente que este é um aspeto em que eu, claramente como professor necessito de progredir.

O peso da carga horária é notório, principalmente em dias em que lecionamos turmas de ensino básico com apenas 10 ou 15 minutos de intervalo. Apercebi-me ao longo da semana que temos de saber gerir muito bem o nosso esforço consoante as características das turmas que estamos a lecionar. As rotinas organizativas também constituem pontos fulcrais na nossa gestão de esforço, como pude verificar derivado à experiência empírica que esta semana me deu, na medida em que no início da semana desgastei-me mais com a gestão/organização e mesmo com a montagem/arrumação do material. Todavia no final da semana já não me desgastei/preocupe tanto com questões de gestão (nomeadamente nas turmas 11º ano), uma vez que já conhecia os alunos e a estrutura da segunda aula estava em consonância com a primeira, por outro lado, também pelo facto de ter optado por pedir aos alunos que me ajudassem na montagem do material, principalmente no início da aula.

Esta foi uma experiência bastante enriquecedora, que me transmitiu uma ideia mais concreta do que é realmente ser professor e o que é ter um horário completo, contribuindo positivamente para a minha formação profissional e pessoal enquanto futuro docente de educação física.

4. Inovação e Investigação (área 2)

Na perspetiva de desenvolver competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar e de acordo com a realidade existente na ESFN, o grupo de estágio teve como referência o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Fernando Namora (2015-

2018). A análise do referido projeto foi importante na compreensão dos pontos fracos e fortes bem como das ameaças e oportunidades (análise SWOT) que estão presentes no Agrupamento de Escolas Fernando Namora. Verificou-se que um dos principais problemas é o aumento do número de alunos por turma, sendo este um problema que pode afetar diretamente o professor na condução de ensino das suas aulas. Desta forma, será pertinente analisar a perceção do trabalho pedagógico dos professores de educação física relativamente ao tamanho das turmas que lecionam, poderá o tamanho das turmas afetar a forma como as aulas de educação física são conduzidas, quais as melhores estratégias e processos pedagógicos, quer a nível de conteúdos programáticos quer a nível da própria gestão/organização da turma nas aulas de educação física.

A desmotivação de alguns alunos face às aprendizagens, bem como o fraco rendimento académico que se tem mantido ao longo dos anos é uma das principais preocupações dentro do contexto deste agrupamento. O sucesso académico dos alunos é fundamental e todos os fatores que possam contribuir para o seu sucesso devem ser tidos em conta, nesse sentido, a análise e exploração da perceção dos professores relativamente à relação existente entre o seu trabalho pedagógico e o tamanho das turmas que lecionam, pode revelar-se um fator-chave importante para explicar o porquê do fraco rendimento académico.

A dimensão de turma é um tema profundamente estudado e presença assídua nos grandes temas da educação, assim como recorrente na análise das políticas públicas educativas, um pouco por todo o mundo. A análise deste tema tem sido marcada por uma duplicidade, sendo simultaneamente:

- Uma área que suscita interesse dentro da comunidade científica, em particular entre economistas da educação, pedagogos, sociólogos da educação e especialistas de outras áreas científicas que estudam a educação, designadamente no que respeita aos impactos financeiros, aos resultados escolares dos alunos e, ainda, à organização pedagógica do trabalho escolar;
- Uma questão política discutida no âmbito da organização e gestão escolares, por dirigentes sindicais, executivos governamentais e outros agentes da comunidade educativa, particularmente centrado nos princípios e critérios que devem assistir no processo de constituição das turmas, nos limites a estabelecer relativos ao número de alunos por turma, na disponibilização e inventário de meios e recursos face ao número de turmas e no volume de recursos humanos envolvidos e, ainda, relativos aos

impactos que as medidas políticas implementadas neste campo acabam por ter para os resultados globais dos sistemas educativos, assim como em matéria da eficiência da execução orçamental na área da educação (Englehart, 2007).

O conteúdo educacional do tamanho das turmas nas escolas é um assunto muitas vezes controverso. A principal razão para o desacordo é o conflito entre, por um lado, a percepção comum entre professores, pais e executivos das escolas de que as turmas menores proporcionam um ambiente educacional mais produtivo do que as turmas maiores e, por outro lado, a falta de vontade das agências governamentais e outros formuladores de políticas, bem como alguns investigadores em concordar que o tamanho das turmas é por si só um dos principais determinantes do progresso educacional. Um dos principais motivos de cautela é que qualquer compromisso com turmas menores envolve necessariamente mais professores, e isso tem consideráveis implicações de recursos (Blatchford, Goldstein e Mortimer, 1998).

O primeiro projeto destacado, “Indiana Prime” funcionou entre 1984 e 1987. O Estado do Indiana investiu na altura fundos numa medida de redução da dimensão de turma em cerca de 300 escolas – com um referente de 18 alunos no 1º ano e 22 alunos no 2º, 3º e 4º anos. Mueller, Change e Wolden (1988) analisam os principais resultados, bastante animadores face a um processo político de redução de turma.

Os primeiros resultados que chegaram deste projeto influenciariam aquela que é considerada a maior investigação experimental alguma vez realizada sobre a dimensão de turma: o projeto STAR (Student and Teacher Achievement Ratio), iniciado em 1985 no Tennessee (EUA). O STAR mantém-se como o principal e mais completo estudo realizado, influenciando toda a investigação ainda hoje realizada. Apresentava, para a altura, um desenho experimental bastante inovador, tendo envolvido 76 escolas, um procedimento aleatório de distribuição de alunos e professores, e tendo funcionado em pleno durante 4 anos, o que possibilitou uma abordagem longitudinal do impacto da variação da dimensão de turma em diferentes grupos de turma e em diferentes populações escolares. Este estudo concluiu que a dimensão das turmas tem impacto nos resultados dos alunos, sendo que os alunos de turmas mais pequenas apresentam melhores resultados. Também refere que estes efeitos são mais visíveis nos anos iniciais e nos casos que envolvem alunos de contextos mais desfavorecidos (Murracheira et.al., 2017)

O TALIS 2013, inquérito da OCDE sobre ensino e aprendizagem (onde participaram 24 países da OCDE e 9 outros países), refletindo, principalmente, sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes, refere que os professores gastam, em média, 79% do seu tempo no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa proporção varia muito de país para país – de 87% na Bulgária a 67% no Brasil – e a dimensão da turma apenas pode explicar parte dessa diferença.

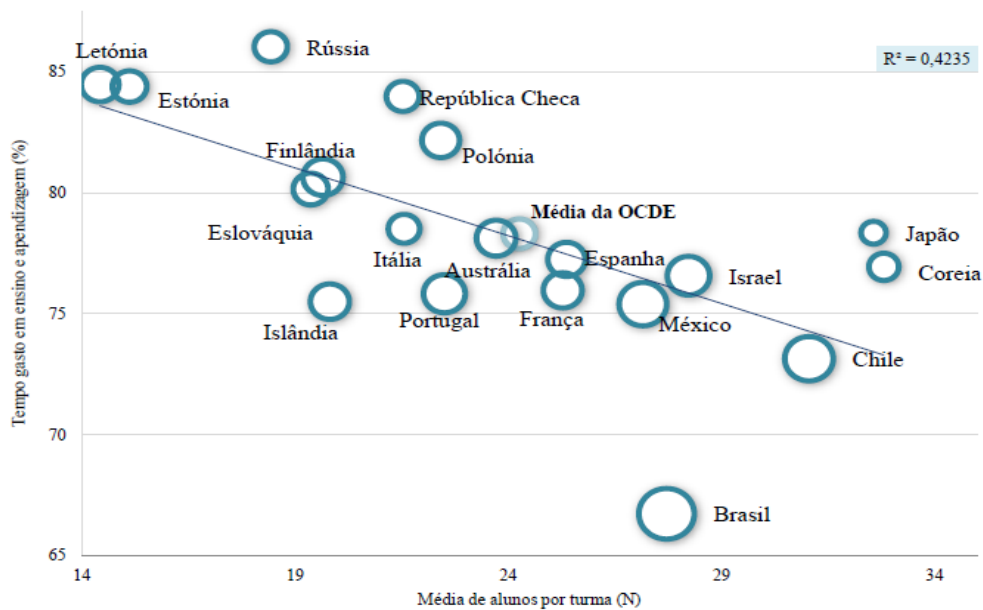
A tabela 6 mostra que as turmas de maior dimensão estão correlacionadas com o menor tempo efetivo gasto no processo de ensino e na aprendizagem e com o maior tempo gasto em manter a ordem na sala de aula.

Especificamente, por cada aluno adicionado à média da dimensão de uma turma está associado uma diminuição de 0,5 pontos percentuais no tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem.

A dimensão de cada bolha representa a proporção de professores da CITE 2 que relataram ter, nas suas turmas, mais de 10% de alunos com problemas de comportamento (OCDE, 2014). Existe, então, uma correlação positiva entre a dimensão média da turma e a proporção enunciada de alunos com problemas de comportamento. Importa destacar essa correlação pois os professores que dão aulas a turmas em que mais de 10% dos alunos têm problemas de comportamento gastam quase o dobro do tempo a manter a ordem na sala de aula, comparando com os seus pares que têm menos de 10% desses alunos na sua turma (OCDE, 2015).

Logo, turmas de maior dimensão estão associadas a uma maior proporção de alunos com problemas comportamentais, o que implica menor tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem. O Japão e a Coreia destacam-se por serem a exceção dado que manifestam uma realidade cultural mais disciplinada com sistemas de ensino altamente exigentes, competitivos e seletivos.

Tabela 6 - Relação entre a dimensão média das turmas, o tempo efetivo de ensino/aprendizagem e o tempo gasto a manter a ordem na sala de aula.



Fonte: OCDE,2015

Segundo Finn e Achilles (2003) uma das razões para que uma turma reduzida tenha mais sucesso poderá estar associada a uma maior plasticidade por parte dos professores em adaptar as suas estratégias de ensino, sendo este mais individualizado e geralmente de maior qualidade. No entanto, alguns estudos observacionais relatam que esta relação não existe. As pequenas mudanças que têm sido verificadas em relação à prática dos professores são mais uma questão de quantidade e não de qualidade. Professores de turmas mais reduzidas despendem mais tempo em instrução e menos tempo em gestão da turma ou controlo de disciplina. Outros estudos acreditam que a chave para os benefícios académicos de turmas reduzidas reside no comportamento dos alunos. Afirmam que os alunos se tornem mais envolvidos academicamente e mais envolvidos socialmente quando o tamanho das turmas é reduzido, e esse aumento de envolvimento na sala de aula é uma explicação convincente para o aumento da aprendizagem em todas as unidades curriculares (Finn & Achilles, 2003).

A Tabela 7 sintetiza a evolução da dimensão das turmas na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário do ensino público no período compreendido entre 2001 e 2016 em função dos diversos diplomas que estabeleceram os procedimentos da matrícula e respetiva renovação, as normas a observar na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimento de educação e ensino.

Tabela 7 - Dimensão das turmas em Portugal

	2001-2004	2004-2013	2013-2016
Pré-escolar	20 a 25 crianças	20 a 25 crianças	20 a 25 crianças
1º CEB	25 alunos	24 alunos	26 alunos
2º e 3º CEB	25 a 28 alunos	24 a 28 alunos	26 a 30 alunos
Ensino Secundário Regular	25 a 28 alunos	24 a 28 alunos	26 a 30 alunos
Ensino Secundário profissional	---	18 a 23 alunos	24 a 30 alunos
Turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais (NEE)	20 alunos, não podendo incluir mais que dois nestas condições		

Fonte: OCDE,2015

No plano internacional, Portugal apresenta uma dimensão média das turmas e um rácio alunos/professores semelhantes aos padrões médios da OCDE. A dimensão média das turmas na OCDE é de 21 alunos no nível correspondente aos nossos 1º e 2º ciclos do ensino básico, o mesmo valor que encontramos em Portugal. Já no 3º CEB a dimensão média das turmas sobe para 23, valor também idêntico ao português. Existe, contudo, em termos nacionais, uma grande variabilidade, entre e intra territórios, e um predomínio claro de turmas com uma dimensão inferior aos parâmetros previstos na legislação em vigor.

No que diz respeito à educação física, Barroso et. al. (2005) verificou que o tamanho das turmas e a importância que é dada à unidade curricular em questão são considerados os maiores obstáculos a uma educação física de qualidade pelos docentes.

Por outro lado, Bevans, Fitzpatrick, Sanchez, Riley e Forrest (2010) afirmam que o acesso a um número adequado de docentes de educação física por aluno, bem como instalações seguras e equipamentos desportivos e de ginástica são determinantes para melhorar as oportunidades dos alunos para uma educação física adequada.

Face ao exposto, o presente estudo visou averiguar a existência de uma associação entre o número de alunos por turma e as classificações médias finais da turma em educação física, assim como perceber de que forma o número de alunos por turma condiciona o trabalho pedagógico dos professores de educação física.

Relativamente à metodologia utilizada neste estudo foi aplicada uma metodologia mista, em que se realizaram duas análises independentes, uma quantitativa e uma qualitativa.

Numa primeira fase foi realizada uma análise quantitativa através da recolha de dados das classificações finais das turmas do ensino básico e secundário na unidade curricular de educação física do ano letivo transato (2016/2017) com o objetivo de verificar se existia uma associação entre o tamanho das turmas e as classificações atribuídas. No que concerne à análise qualitativa, esta tem como base um guião de entrevista criado e aplicado aos professores de educação física que se encontram a lecionar na Escola Secundária Fernando Namora com o objetivo de analisar qual a implicação do tamanho das turmas na realização do trabalho pedagógico dos docentes.

A amostra foi constituída por cinco professoras de educação física (análise qualitativa) e 28 turmas (análise quantitativa) da Escola Secundária Fernando Namora.

De modo a realizar a análise quantitativa, foi requerido à direção da Escola Secundária Fernando Namora o acesso às pautas classificativas do ano letivo transato (2016/2017), tendo a partir das mesmas retirados dados referentes ao número de alunos por turma e a média das turmas na disciplina de educação física.

Para proceder à análise qualitativa, o guião de entrevista aplicado aos professores tinha como objetivo de conhecer a sua opinião em relação ao tamanho das turmas, de que forma influencia o trabalho pedagógico dos professores de educação física e quais as diferentes estratégias que adotam tendo em conta o número de alunos por turma.

A análise dos dados obtidos através das pautas classificativas foi efetuada recorrendo a uma base de dados no *Microsoft Office Excel*, empregando posteriormente o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para *Windows*, versão 25.0, tendo-se utilizado a prova estatística de correlação de Spearman, com um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Após a realização das entrevistas, as declarações foram novamente ouvidas com recurso à gravação e daí foram retiradas as principais ilações e citações, de acordo com o objetivo que orientava a investigação, para suporte informático. Recorreu-se a unidades de análise de conteúdo em função das ideias expressas, que poderiam ser palavras, partes de frases, frases, ou mesmo parágrafos.

Conclusão

Considerando a análise dos dados obtidos neste estudo, podemos afirmar que não existe uma associação estatisticamente significativa entre o tamanho das turmas e as médias das classificações em educação física, existindo uma discrepância entre a opinião generalizada dos professores ao mencionarem que o tamanho das turmas poderá influenciar negativamente as aprendizagens e o desempenho médio das turmas em educação física.

De uma forma genérica os professores consideram que o tamanho das turmas tem implicações no seu trabalho pedagógico, contudo é consensual, entre estes, que existem diversas formas e métodos de trabalho que podem ser utilizados para exponenciar ao máximo a aprendizagem dos alunos, sendo o tempo de prática referido como o principal meio para atingir o sucesso.

Em suma, estes resultados não corroboram com o que foi retirado das entrevistas. De forma unânime, as 5 professoras afirmaram que turmas grandes têm implicações negativas nas aprendizagens dos alunos embora, face ao exposto, não se manifeste nas classificações médias das turmas. Estes resultados vão ao encontro do que é exposto no estudo de Ramos, Félix e Perdigão (2016) que afirmam que é reconhecido o contributo da dimensão das turmas para a melhoria dos ambientes escolares, mas não é reconhecido que a redução generalizada possa contribuir para a melhoria das aprendizagens se para o efeito não forem tomadas medidas complementares de qualificação do ensino. Os autores referem que no caso de se colocar em alternativa a redução do número de alunos por turma e um maior investimento na formação de professores e em práticas de apoio às aprendizagens, estas últimas medidas têm maior impacto do que a mera redução administrativa da dimensão das turmas.

Os resultados deste estudo foram posteriormente apresentados por via de uma secção de powerpoint organizada pelo grupo de estágio para a comunidade escolar. A secção de apresentação foi concluída com um debate juntamente com vários presentes da comunidade escolar, onde naturalmente se incluíram alguns dos professores a quem

foi aplicado o guião de entrevista. A apresentação decorreu com naturalidade e conforme planeado, foram apresentados os principais pontos do estudo com clareza através de uma boa comunicação por parte do núcleo de estágio. A presença de alguns dos professores que foram intervenientes no estudo, concretamente, os que participaram no por via da aplicação do guião de entrevista, constituiu uma mais-valia no debate que se gerou após a apresentação, onde foi possível confortar os resultados do estudo com as opiniões e ideias manifestadas pelos professores nas entrevistas.

5. Participação da Escola (área 3)

De acordo com o guia de estágio 2017/2018, a área de formação relativa à participação na escola deve reportar-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional:

- A conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático;
- A conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola.

Em função do contexto enunciado, o próximo capítulo tem por objetivo, em primeira instância, efetuar uma análise reflexiva do acompanhamento da atividade do Desporto Escolar, onde se encontram abrangidos os subcapítulos: Divulgação da Atividade, Planeamento/Acompanhamento da Atividade e Clima e Condução de Treino. Prossegue com a atividade de dinamização da escola, onde é apresentado um projeto de intervenção orientado para a formação de professores do GEF.

5.1. Desporto Escolar

Segundo o artigo 51º da lei de bases do sistema educativo “o desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras assim como o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados”.

A coordenação do desporto escolar é da responsabilidade da Direção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular, sendo estruturada a nível central, regional e

local. A nível local, o desporto escolar é organizado pelo órgão de gestão e administração de cada escola, existindo um coordenador e um presidente do clube de desporto escolar que, no caso do Agrupamento de Escolas Fernando Namora (AEFN), correspondem respetivamente ao professor Joaquim Branco e à professora Maria João Palhais, diretora da escola. A ESN, enquanto escola sede do agrupamento, no presente ano letivo participou no Desporto Escolar através dos núcleos de Basquetebol, Futsal, Voleibol, Ginástica, e Patinagem, sendo que esta faz parte da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo, e especificamente na zona Amadora/Oeiras/Cascais.

O Desporto Escolar tem como missão estimular a prática de atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. Considerar o Desporto Escolar, como instrumento estratégico para o desenvolvimento de Portugal, realçando os benefícios da sua prática em torno do desenvolvimento pessoal e social, a partir de projetos claramente relacionados com uma ideia de futuro, fortemente significativa para os cidadãos portugueses (Sousa, 2006).

O desporto escolar na ESN abrange um conjunto de práticas de atividades desportivas desenvolvidas como complemento curricular e ocupação de tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, coordenadas no âmbito do sistema educativo. Durante o ano letivo 2017/2018, o núcleo de estágio para orientar as atividades inerentes ao desporto escolar, teve a possibilidade de optar pelos núcleos de Andebol, Basquetebol, Futsal, Voleibol, Patinagem e Ginástica acrobática.

Dado que o professor orientador da escola tem ficado a cargo da equipa de basquetebol, tendo apresentado excelentes resultados, foi sugerido ao núcleo de estágio pelo próprio que o coadjuvássemos nessa mesma modalidade. A articulação de horários e um acompanhamento mais próximo por parte do professor orientador pesaram também na decisão.

Não foi possível dar continuidade ao trabalho realizado nos anos anteriores, visto que no presente ano ficou definido que iria ser desenvolvido trabalho no escalão de juvenis, ao invés de anos anteriores em que se trabalhou um escalão acima (juniores).

Assim, o facto de termos que criar uma equipa de “raiz”, juntamente com o facto de nenhum dos professores estagiários ter experiência enquanto treinador de basquetebol, conferiu um caráter bastante desafiante na abordagem deste projeto,

contribuindo para a nossa formação enquanto docentes de educação física, permitindo ao longo do ano aprofundar o nosso conhecimento da modalidade, quer a nível técnico-tático, quer ao nível pedagógico.

5.1.1. Divulgação da Atividade

Para realizar a divulgação da atividade, numa primeira fase e a cargo da professora coordenadora, os professores tomaram conhecimento dos horários das várias modalidades do desporto escolar da ESFN. Os horários foram afixados nas vitrinas do pavilhão polidesportivo. Após tomar conhecimento dos horários, o núcleo de estágio juntamente com o professor Hamilton, procurou divulgar o projeto e sensibilizar os alunos da escola a participarem no mesmo.

Esta sensibilização começou por ser feita “boca-a-boca”, no entanto, para garantir que esta se realizava de uma forma concreta e com a possibilidade de alcançar o maior número de alunos possível, foi criado um cartaz específico para a modalidade. Como forma de divulgação o núcleo de estágio não só distribuiu alguns cartazes pelos alunos da escola, como também afixou alguns deles em vários pontos estratégicos da escola (por exemplo nas vitrines dos pavilhões da escola) de forma a poder chegar ao maior número de alunos possível.

Desta forma, aproveitando estas potencialidades e tendo em conta que se iria iniciar um novo ciclo na modalidade de basquetebol (nova equipa, novo escalão), realizou-se um forte investimento na captação e fidelização de alunos.

5.1.2. Planeamento/Acompanhamento da Atividade

Em primeiro lugar a prioridade foi a elaboração de planos de treino para todas as sessões. Os planos de treino foram discutidos e realizados sempre pelo núcleo de estágio, existindo flexibilidade para adequar os exercícios e situações de jogo propostas ao número de alunos por treino, visto que o número de alunos por treino era bastante imprevisível. Ao longo do ano, o núcleo de estágio acompanhou todas as secções de treino e procurou refletir e analisar todo o processo garantido o melhor acompanhamento possível dos treinos.

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 melhor contextualizar o trabalho a ser desenvolvido, tendo por base as principais lacunas da equipa e o fato de alguns atletas abandonarem a modalidade a meio do processo e outros integrarem o mesmo tardiamente.

Dado que se iria iniciar um novo ciclo, com novos atletas, sem quaisquer rotinas e pouca experiência na modalidade, não foram definidas expectativas quanto a resultados a alcançar. Esta realidade com que nos deparámos fez com que houvesse um investimento profundo na aquisição de conhecimentos relativos á pedagogia da matéria de basquetebol visto que não éramos especialistas na modalidade em questão e os alunos não tinham qualquer tipo de autonomia ou experiência que pudesse facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A equipa foi constituída por alunos da ESFN e escolas constituintes do AEFN.

Atendendo a uma primeira impressão com a equipa, ficámos surpreendidos com as capacidades técnicas de alguns jogadores apesar da pouca experiência formal com a modalidade. Visto que estávamos a criar uma equipa de raiz, não haviam quaisquer rotinas de jogo e os conhecimentos relativos aos princípios de jogo eram escassos.

A definição das prioridades a trabalhar, foi efetuada através da análise de diagnóstico dos primeiros treinos que tiveram um carácter mais técnico, físico e de jogo livre.

Nessa fase de diagnóstico verificámos que a condição física dos atletas era satisfatória excetuando alguns casos em que foi feito um trabalho mais específico. Os treinos tiveram sempre uma componente de trabalho de condição física, excetuando nos treinos pré-jogo, de forma a não sobrecarregar os atletas.

No primeiro trimestre houve bastante insistência no treino técnico, nomeadamente lançamentos (passada, apoio e suspensão), dribles (progressão e proteção), passe (peito e picado) e posição base defensiva. Na componente tática, houve uma primeira abordagem aos princípios básicos de jogo, nomeadamente a desaglomeração à volta do objeto de jogo, ocupação racional do jogo dinâmica e criação de linhas de passe. O processo de incorporação dos princípios básicos de jogo, nomeadamente a ocupação racional do espaço de forma dinâmica (em constante movimento) começou por ser introduzido através do 3x0 até evoluir, de forma muito gradual, para o 5x5.

Verificou-se, no final do 1º período letivo, uma grande evolução dos atletas em todos as componentes de jogo. No entanto, ainda havia algumas lacunas tais como a responsabilização da defesa individual, pouca agressividade defensiva, reação para o ressalto, criação de situações de finalização sem oposição e muito pouca eficácia nos lançamentos. Neste sentido, para além de trabalho específico para colmatar estas dificuldades, introduzimos nas fases finais do treino, em que realizávamos jogo 5x5, condicionantes que promoviam o melhoramento destas. A competência para diagnosticar erros técnicos e para prescrever soluções constitui um fator de eficácia na atuação do professor ou treinador. Neste sentido, saber diagnosticar os erros, determinar a sua importância relativa, bem como as suas causas e posterior correção, são algumas das principais responsabilidades dos professores e treinadores, parecendo evidente que sem uma efetiva competência neste domínio o melhoramento das performances dos praticantes fica comprometido. (Rosado et al., 2004).

Posteriormente, colmatadas o quanto possível estas dificuldades, o foco foi trabalhar as transições, dado que estas ainda se revelavam muito caóticas no sentido em que no caso da transição defesa-ataque havia muita precipitação, nomeadamente jogadas individuais forçadas e passes errados que resultavam constantemente em “*turn-overs*” e no caso da transição ataque-defesa não eram asseguradas posições nem movimentos que pudessem impedir contra-ataques ou ataques em superioridade numérica. Tendo isto em conta, optámos por trabalhar estas questões em situações de jogo, parando-o constantemente e retificando o comportamento dos atletas, assegurando que estes trabalhavam cada vez mais como um coletivo nas 4 fases do jogo (transição defesa ataque, ataque organizado, transição ataque-defesa e defesa organizada). Apresentar tarefas motoras adequadas é uma exigência que se coloca ao professor e ao treinador e da qual depende, em grande medida, a qualidade da prática (Mesquita, 1998).

Numa fase mais avançada foram incorporados fundamentos técnico-táticos mais complexos tais como o bloqueio direto e indireto, dinâmicas 2x2 e 3x3, passe e corte com criação de mais que uma linha de passe e estratégias específicas que tinham como objetivo o aproveitamento das melhores competências de cada atleta (criação de situações de finalização para os melhores lançadores, criação de situações de 1x1 para os melhores dribladores, lançar quando os jogadores mais altos estão em boa posição para ganhar um ressalto, etc.).

Tendo em conta a baixa estatura da equipa, foi promovida também a pressão alta no capítulo defensivo e os lançamentos de média distância no capítulo ofensivo, visto que em competição antevíamos (o que acabou por se confirmar) uma desvantagem significativa quando a bola chegava perto do cesto.

Para além de uma assiduidade inconstante, o facto de alguns atletas terem abandonado a modalidade durante o processo e outros entrado tardiamente no mesmo, fez com que o processo de ensino-aprendizagem tivesse “altos e baixo”, o que posteriormente teve consequências na motivação de alguns atletas e também, como não poderia deixar de ser, nos resultados alcançados.

5.1.3. Clima e Condução de Treino

Inicialmente a dificuldade com que nos deparamos logo após os primeiros treinos foi efetivamente o nosso conhecimento e o nosso contacto com a modalidade num contexto de treino desportivo, na medida em que as exigências para lecionar uma modalidade numa vertente de desporto escolar são forçosamente diferentes das exigências para lecionar num contexto de aula de educação física.

Embora já detivéssemos algum conhecimento da modalidade, como é lógico e natural houve a necessidade de realizar um investimento na mesma, nesse sentido, optamos por rever alguns conteúdos e desenvolver ideias fundamentais para adquirir conhecimentos de basquetebol que permitissem uma melhor formação nesta modalidade, desenvolver planos de treino diversificados e adequados às características dos praticantes, adquirir livros específicos da modalidade que se revelaram importantes não só na exploração de exercícios e situações de jogo como também para aprofundar conteúdos técnico-táticos, e evidentemente, estudar e conhecer detalhadamente as regras de basquetebol, nomeadamente as adaptações destas de acordo com o escalão (juvenis) que estávamos a acompanhar, na perspetiva de conhecer exatamente quais as diferenças e o porquê destas.

Com o decorrer da época desportiva, fomos confrontados com a falta de regularidade de alguns atletas e posteriormente com o abandono de alguns destes atletas, algo que se agravou principalmente após os primeiros dois jogos realizados em Janeiro. Esta situação veio a verificar-se sobretudo com os atletas que começaram a treinar imediatamente após o início da época e que faziam parte da espinha dorsal da equipa, alguns deles inclusivamente titulares e com bom rendimento nos dois jogos que já

tenham sido realizados. Consideramos que esta ocorrência se poderá dever ao desequilíbrio existente entre a nossa equipa e as equipas adversárias, uma vez que se verificava uma discrepância acentuada entre o nível e a própria morfologia dos nossos atletas (maior parte com menos de 1.80 m de altura), o que inevitavelmente acabou por se espalhar nos resultados alcançados.

Perante os obstáculos referidos anteriormente, foi feito um esforço para tentar inverter esta situação, abordando os atletas fora dos treinos e tentando convencer os mesmos a regressar aos treinos, contudo as várias tentativas não surtiram efeito.

Apesar do sucedido, esta fase coincidiu precisamente com a entrada de novos atletas, no entanto, estes atletas não estavam entrosados com a equipa, nem com os processos de treino que estavam a ser desenvolvidos, no entanto existiu sempre a preocupação em tentar integrar estes atletas, através de exercícios específicos ou mesmo em situações de jogos com atletas mais experientes. Hodges e Franks (2002) consideram que tendo em atenção as diferenças individuais entre sujeitos, relativamente a diferentes experiências de prática prévias, a estatura ou capacidade física, não é de admirar que a *performance* idêntica não seja atingida através de caminhos similares. O que pode ser ótimo para uma pessoa com certa habilidade pode não ser para outra. Os autores referem que os treinadores não podem assumir que os sujeitos experientes e novatos lidam com o mesmo problema motor de igual forma. As demonstrações e as instruções para os experientes não são necessariamente as mesmas para os aprendizes, uma vez que a habilidade irá afetar qual a informação capaz de se extrair da demonstração (Santos, 2011).

Ainda que os atletas referidos já entrassem numa fase muito tardia, conseguiram impor-se e apresentar uma excelente evolução, acabando de certa forma por compensar a falta de jogadores que se fez sentir nesta fase.

A questão mencionada anteriormente será importante para projetar a próxima época, uma vez que a entrada destes novos atletas e principalmente a presença assídua que apresentaram desde a sua chegada, poderá ser importante para que exista uma linha de continuidade no próximo ano. Assim, estes novos atletas juntamente com os atletas que se mantiveram do início ao final da época, pelo compromisso que assumiram e pela evolução que demonstraram, evidentemente que são fundamentais não só para dar seguimento a um projeto que começou este ano, como também para facilitar o recrutamento e a integração de novos atletas que seguramente irão surgir numa próxima época.

5.2. Projeto de Intervenção

Uma das tarefas contempladas no guia de estágio é a conceção, implementação e avaliação de uma ação de intervenção adaptada às características e necessidades específicas da escola.

Após um período de reflexão e de diálogo com alguns professores do GEF, a proposta apresentada vem no seguimento de uma sugestão feita pela coordenadora do Grupo de Educação Física. A proposta consistia na elaboração de uma ação de formação tendo em vista a integração da plataforma FITescola no trabalho pedagógico dos professores de educação física.

O FITescola é um programa de formação e divulgação de conhecimento para o aconselhamento e a monitorização contínua acerca do comportamento sedentário, da atividade física e desportiva e da aptidão física dos alunos do ensino básico e secundário, desenvolvido a partir de uma plataforma informática. A integração desta plataforma no trabalho pedagógico dos professores surge pela necessidade de aconselhamento dos alunos e dos respetivos pais/encarregados de educação, em tempo útil, acerca do comportamento sedentário, da atividade física e desportiva realizada e dos índices de aptidão física obtidos pelos alunos.

Nesse sentido, a intenção seria realizar uma ação de formação interativa onde se daria a conhecer a plataforma e as suas potencialidades. Concomitantemente, os professores teriam a oportunidade de experienciar e explorar de forma orientada esta ferramenta de trabalho.

Porém a decisão tardia relativamente ao tema a desenvolver para a ação de formação, acabou por ser determinante e por condicionar todo o desenrolar do processo, uma vez que o núcleo de estágio teve alguma dificuldade em encontrar um tema que fosse pertinente e ao mesmo tempo, que pudesse responder a uma necessidade dentro do contexto escolar, mais concretamente no seio dos professores de educação física da Escola, na medida em que estes eram os principais visados na ação de formação.

O aspeto salientado, aliado à multiplicidade de tarefas que são exigidas numa fase final de estágio pedagógico, naturalmente que se repercutiu no planeamento e desenvolvimento da ação, prejudicando de forma evidente a apresentação da ação aos professores, visto que esta acabou por não se realizar, por falta de tempo e disponibilidade dos professores nesta última fase do ano letivo.

Assim, tendo em conta que não foi possível realizar a apresentação da ação de formação aos professores, a solução encontrada passou por sugerir que, ao invés de insistir no agendamento e conseqüente atraso do processo, o documento multimédia produzido tivesse uma vertente pedagógica de auxílio à consulta e navegação no programa Fitescolas. Tal ferramenta será disponibilizada para consulta no portal do agrupamento/escola bem como nos ambientes de trabalho dos computadores sala de professores de educação física, para que estes possam usufruir da mesma sempre que assim o desejarem.

Embora esta ação de formação/intervenção na escola não tenha decorrido conforme era expeável, o tema é bastante interessante e principalmente é válido por responder a uma necessidade, na medida em que a maior parte dos professores da ESFN, não está familiarizada com a plataforma Fitescolas e desconhece por completo o contributo e a mais-valia que esta poderá proporcionar no seu trabalho pedagógico enquanto docentes de educação física. Assim, pretendia-se com este projeto de intervenção, facilitar futuramente a manipulação da plataforma por parte dos professores, possibilitando a estes uma maior eficiência nos vários momentos dedicados à condição física das turmas que lecionam.

6. Relações com a Comunidade (área 4)

Neste capítulo será realizada uma abordagem reflexiva às subáreas que compõem as relações com a comunidade (área 4) na qual se incluem: Estudo de Turma e Acompanhamento da Direção de Turma.

O estudo de turma foi realizado com base num teste sociométrico, tendo por objetivo identificar as principais características da turma, destacando as particularidades dos alunos, de modo a poder intervir junto dos mesmos.

O Acompanhamento da Direção de turma corresponde a um balanço de todas as atividades inerentes à Direção de Turma (DT). Estas atividades serão desenvolvidas de acordo com os seguintes subcapítulos: Primeiro contato com o DT; Funções Organizativas e Administrativas; O DT e os Professores; O DT e os alunos e O DT e os Encarregados de Educação.

6.1. Estudo de Turma

O professor é o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, é importante ter um conhecimento dos alunos em particular e da turma de uma forma global. Não basta o professor analisar o comportamento e as atitudes dos seus alunos com base no que observa, é necessário entender o porquê de determinados comportamentos. Tal como já foi supramencionado anteriormente, a turma 9º2 é composta por 26 alunos, dos quais 14 são rapazes e 12 são raparigas, sendo na sua globalidade constituída por alunos empenhados, mas por vezes algo conversadores. Alguns têm uma capacidade de atenção mais reduzida, mas verificam-se muito poucos comportamentos desviantes e fora da tarefa.

Quanto ao domínio motor, é uma turma com facilidade na aprendizagem e que demonstra gostar de fazer educação física.

O teste sociométrico é um instrumento susceptível de fornecer indicações sobre a dinâmica dos grupos, assim como a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos. Segundo Northway e Weld (1957), o teste Sociométrico ajuda-nos a avaliar o grau de integração dum criança/jovem no grupo; a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se; a ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo salutar ou não e, com base nestes dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica. Os objetivos prendem-se com uma caracterização da turma no que respeita ao domínio escolar, social, familiar e desportivo; possibilitar aos outros professores da turma a utilização de um documento que auxilie na intervenção pedagógica de modo a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem; conhecer o percurso escolar dos alunos; identificar as áreas disciplinares preferidas e com mais dificuldades; modos de trabalho pedagógico preferidos dos alunos; perceber qual a ocupação dos tempos livres dos alunos e os gostos relativamente à prática desportiva. Ainda de acordo com Northway e Weld (1957), os testes sociométricos dá-nos apenas informações e não instruções. A maneira como cada professor utiliza a informação é da sua responsabilidade, no entanto o seu foco deverá ser sempre procurar adaptar a sua intervenção de modo a promover o desenvolvimento social dos alunos e da turma no geral.

Na qualidade de adultos a trabalhar com crianças/jovens temos a consciência, quer usemos testes sociométricos ou não, de estarmos frequentemente a organizar grupos sociais e oportunidades de contacto social. Podemos organizar grupos de trabalho de projeto e dispor os lugares nas salas de aula ou escolher os elementos de um grupo

que vá desenvolver uma actividade específica. Todas as vezes que o fazemos estamos a influenciar as oportunidades de contacto e de interacção social que as crianças/jovens vão ter (Northway & Weld, 1957).

De acordo com o paradigma apresentado, o estudo em questão pretende analisar as relações interpessoais presentes dentro da turma 9º2 da ESFN, procurando identificar os alunos que melhor e pior se relacionam no seio da turma em diversos domínios da interacção social no contexto escolar. Individualmente e coletivamente analisam-se as relações sociais, nomeadamente dos alunos com maiores preferências e dos que reúnem maiores rejeições.

Para proceder a esta análise aplicou-se um questionário sociométrico constituído por um conjunto de questões que permitem determinar as relações de preferência e rejeição dos alunos em três domínios distintos: O domínio social, o domínio académico e o domínio desportivo. Para analisar estes três domínios foram apresentadas questões relativas aos mesmos e nos quais os alunos deveriam indicar três alunos que escolheriam para realizar uma actividade de carácter social (estar nos intervalos), académico (trabalho de grupo) ou desportivo (equipa desporto escolar), e três colegas que rejeitariam para realizar essas mesmas actividades.

Com base nos resultados, os alunos foram organizados segundo um Índice de Posição Sociométrica que indica, para cada domínio 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 Alta, Mediana ou Baixa consoante o intervalo de valores em que se encontra a Posição Sociométrica de cada aluno.

Após uma cuidada análise dos resultados apresentados, é possível afirmar que a maioria dos alunos se relaciona entre si, havendo alguma variação de escolhas, com a excepção de três alunos com um elevado número de rejeições em todos os domínios.

Apesar de um destes alunos ser o principal destaque pela negativa, apresentando um número de rejeições mais elevado comparativamente com todos os outros, este ainda se relaciona com outros três alunos da turma. Este elevado número de rejeições poderá estar relacionado com às características e o comportamento deste aluno, pouco empenhado nas tarefas e algo contestatário. Já nos outros dois casos parece ser uma situação diferente. Isto porque estes alunos são algo introvertidos, o que dificulta o seu processo de integração e de escolhas por parte dos restantes colegas.

Os alunos com maior índice de rejeição, deverão ser selecionados como exemplo nos seus pontos fortes da vida académica. A utilização destes alunos (com índice de rejeição elevado) como porta-voz de um grupo de trabalho poderá aumentar o seu sentido de responsabilidade e integração no seio da turma.

O facto de as respostas dos alunos variarem consoante o domínio de estudo aponta para o facto de considerarem que têm diferentes tipos de relações com os colegas, e que funcionam melhor, ou pior, com uns colegas em determinado contexto e com outros noutro contexto diferente. É interessante esta perceção, que aponta para o facto de os alunos se conhecerem relativamente bem, conseguindo identificar pontos fortes e fracos nos diferentes colegas e percecionando a influência que essas mesmas características terão nas diferentes situações e contextos de interação.

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

No sentido de promover um desenvolvimento holístico dos alunos, os professores responsáveis pela sua formação deverão ter em atenção as necessidades de formação nos mais diversos domínios, não devendo cingir a sua atenção apenas num domínio específico. Também o desenvolvimento social e afetivo das crianças assume um papel fundamental no seu crescimento e esse desenvolvimento poderá por sua vez influenciar o domínio académico. Através das suas práticas os professores podem e devem desempenhar um importante papel neste aspeto. Pretende-se que estes resultados possam ajudar nesta mesma preocupação, procurando, principalmente, identificar os casos mais críticos e aos quais deveremos atender com maior cuidado.

Neste sentido, uma questão que merece especial atenção, e que necessitará de uma intervenção cuidada e planeada na formação desta turma é a questão dos alunos com elevados níveis de rejeições. De modo a promover uma melhor adaptação destes recomenda-se, por exemplo, aquando da formação de grupos de trabalho que se procure uma integração dos alunos com maior número de rejeições junto daqueles com mais preferências.

Concluindo, é necessário intervir no que diz respeito aos alunos menos bem aceites na turma e mesmo perante os alunos que passam despercebidos e por isso, deverá haver uma promoção de trabalho em grupo com alunos rejeitados, sob controlo dos professores. Torna-se igualmente relevante providenciar tarefas e papéis importantes, utilizar alunos rejeitados para as demonstrações, reforçando positivamente estes alunos perante o resto da turma poderá ser uma ótima estratégia. Por fim, em tom de proposta, os professores devem promover atividades inclusivas, de cooperação e lúdicas, de modo a promover também o bom clima na turma.

6.2. Acompanhamento de Direção de Turma

O Diretor de Turma é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes. (Boavista & Sousa, 2013).

De acordo com Marques (2002, p. 15), cabe ao diretor de turma “conhecer cada um dos seus alunos para os poder ajudar no processo de aprendizagem e, para que esse objetivo seja alcançado, convém que conheça os pais dos alunos e seja capaz de estabelecer uma comunicação eficaz com os outros professores da turma.”

É fundamental compreender o papel do diretor de turma nas diferentes áreas de intervenção que caracterizam o seu desempenho, nomeadamente na ligação e articulação com os alunos, pais e restantes professores.

O papel do diretor de turma torna-se fulcral para o sucesso dos alunos na medida em que é este que efetua a interligação entre os alunos, os encarregados de educação, a comunidade escolar e os restantes professores da turma. Faz ainda parte das suas competências intervir ao nível dos alunos, estando permanentemente informado sobre o rendimento, assiduidade e comportamento acompanhando-os a nível individual ou de grupo.

Relativamente aos encarregados de educação, é da responsabilidade do diretor de turma a disponibilização de uma hora no seu horário para atendimento informando os mesmos sobre fatores referentes aos seus educandos e ainda ao nível dos professores da turma, na medida em que será importante promover o equilíbrio entre estes, reunindo-se periodicamente em conselho de turma ou de uma forma menos

formal. As reuniões terão o objetivo de receber e trocar informações sobre o aproveitamento, a assiduidade, os casos de indisciplina, o comportamento dos alunos e outros aspetos que se considerem relevantes, promovendo deste modo a interdisciplinaridade.

No que respeita ao conselho de turma, o diretor de turma assume-se como responsável pela coordenação dos conselhos de turma, mobilizando os professores para os projetos e para as linhas orientadoras que se definam para o desenvolvimento e sucesso dos alunos, não só ao nível do desempenho escolar mas também da sua formação enquanto cidadãos.

O Diretor de turma, no exercício de coordenação interdisciplinar relativamente aos diferentes professores de turma, é colocado numa interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. Assim, ele é simultaneamente um elemento do sistema de gestão da escola, a quem compete responsabilidades na gestão geral do Conselho de Turma a que presidir. As vertentes de atuação do Diretor de Turma visam corresponder aos seus diferentes interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação. Contudo, a sua prevalência recai sobre os demais docentes da turma, dimensão fundamental do exercício deste cargo (Boavista & Sousa, 2013).

Posteriormente será realizada uma análise de todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano e em cooperação com a Diretora de Turma (DT) da turma 9^o2. De salientar que foi estabelecida uma relação de reciprocidade e cooperação entre mim e a DT, num clima de cordialidade e respeito, de interajuda e sentido crítico.

6.2.1. Primeiro contato com a DT

Em primeira instância é necessário mencionar que da minha parte no 1^o período, o acompanhamento no que respeita ao trabalho a ser desenvolvido na direção de turma foi insuficiente. Ainda que no primeiro contacto com a DT, tenha mostrado disponibilidade e vontade para comparecer assiduamente no horário destinado à resolução de problemas dos alunos, no horário destinado à receção dos encarregados de educação, e a participar ativamente em todas as reuniões de conselho de turma e de encarregados de educação, acabei por não conseguir seguir muito de perto as atividades inerentes à direção de turma, com a exceção das reuniões de conselho de turma habituais e de uma reunião de conselho de turma específica, devido ao comportamento de um dos alunos.

As atividades inerentes à direção de turma no 1º período foram marcadas pela elaboração do estudo de turma. Para além de todos os aspetos já mencionados relativamente ao estudo de turma, este permitiu-me ainda estabelecer um contacto mais próximo com os membros do conselho de turma, na medida em que os resultados do estudo foram divulgados em apresentação, na reunião de conselho de turma referente à atribuição das classificações de 1º período.

6.2.2. Funções Organizativas e Administrativas

Embora tenha demonstrado pouca capacidade para participar ativamente nas atividades inerentes à direção de turma no 1º período, consegui alterar esta situação de forma categórica logo no princípio do 2º período e manter a mesma até ao final do respetivo ano letivo.

Desta forma, a partir do 2º período, começou por se desenvolver um trabalho em conjunto com a DT, sendo-me dado a conhecer todas as funções relativas ao cargo de direção de turma, estabelecidas no regulamento interno da ESFN. Assim, tive a possibilidade de aceder aos dossiers que caracterizam toda a turma e todos os alunos em particular, e à plataforma designada para tratamentos das questões burocráticas, onde auxiliei a DT na justificação de faltas e no contacto com os restantes professores.

Neste sentido, toda a informação relativa aos alunos apresenta-se não só em formato digital, como também em formato de papel, existindo duas bases de dados (dossier e digital) que permitem preservar os processos dos alunos, e consultá-los sempre que necessário. Contudo não posso deixar de frisar a pouca capacidade da professora na manipulação do programa Inovar, e mesmo em alguns aspetos de caráter informático, na qual foi solicitada a minha ajuda para resolver pequenos aspetos pontuais.

Para a realização de todo o trabalho burocrático, existe um horário definido, para tratar respetivamente a documentação, assuntos com os Encarregados de Educação (EE) e assuntos com os próprios alunos, sendo destacados quando necessário. Esta estipulação de horários definidos para objetivos específicos permite uma organização cuidada das tarefas a desenvolver, antecipando situações de resolução urgente, assim como o evitar do acumular das tarefas.

Creio que a capacidade de resposta da professora apenas pecava nas questões informáticas, não só no programa inovar, como também através da manipulação do “

Word “ ou do “ Excel “, contudo a DT manifestou uma boa capacidade de gestão e organização das várias tarefas intrínsecas ao cargo ao longo do ano.

6.2.3. O DT e os Professores

Tal como já indiquei anteriormente, existiram algumas reuniões de conselho de turma, concebidas especificamente para análise do comportamento de alguns alunos. Estas reuniões naturalmente requerem a presença dos vários professores da turma que são solicitados pela diretora de turma através de uma “ Ata “. Assim, são consideradas todas as atas de reuniões anteriores e selecionados os pontos a seguir no decorrer da reunião, de acordo com uma ordem de trabalhos pré-estabelecida: Levantamento do número de faltas, identificação de contactos realizados com EE, identificação de alunos com problemáticos ou com processos disciplinares, classificações dos alunos, rendimento da turma e, em especial, de alunos com necessidades educativas, soluções a apresentar, entre outros.

Tive a oportunidade através do auxílio da DT, de perceber como é realizada uma ata e consequentemente realizar algumas atas em conjunto com a mesma. Não posso deixar de destacar a amabilidade da professora em enviar-me algumas atas já realizadas, para que eu pudesse ter uma estrutura e uma ideia-base credível. Assim, numa primeira fase eu próprio realizava e enviava a ata para a professora, e posteriormente, a professora efetuava as devidas correções e envia a ata para os restantes professores da turma.

No que concerne às reuniões de conselho de turma, evidentemente que estas tinham como principal foco o sucesso da turma, através da procura de estratégias entre todos os participantes para que a turma apresentasse melhorias nos resultados académicos e um comportamento adequado a uma turma de 9º ano. Tendo em conta estes pressupostos, a professora apelou de forma constante para que houvesse espaço para todos os intervenientes darem a sua opinião, ou através de um questionamento específico a cada professor, ou através de um questionamento geral. Contudo não posso deixar de realçar que por vezes existiu nas diversas reuniões, alguma dispersão e pouca capacidade da professora em ser objetiva e clara relativamente aos vários temas em debate, o que levou a que por vezes se verificasse um prolongamento excessivo do tempo dedicado a cada assunto e pouca capacidade de sintetizar as ideias-chave.

6.2.4. O DT e os Alunos

Foi concebido um espaço de DT disponível para os alunos (hora DT alunos), com a professora a geri-lo consoante as necessidades da turma. Assim, a “hora DT alunos” é utilizada quando é necessário tratar de assuntos burocráticos demorados (caso sejam rápidos (ex: justificação de faltas), podem ser logo tratados no decorrer das aulas), e ainda para discutir aspetos de comportamento/aproveitamento. Perante estas questões consideradas transversais a toda a turma, a professora começou por convocar todos os alunos para a “hora DT aluno” procurando sensibilizar os mesmos para o fraco rendimento académico da turma e para o mau comportamento que se veio a verificar ao longo de todo o ano letivo. Porém, este tempo dedicado aos alunos e à diretora de turma foi exclusivamente para estes intervenientes, embora eu próprio tenha solicitado mais do que uma vez a minha presença neste horário, a professora não se mostrou disponível referindo que eram assuntos em que a minha presença poderia ser um foco de distração e por isso seria dispensável.

No que toca à relação estabelecida entre professora e alunos, somente tive oportunidade de presenciar pequenas conversas entre a aluna que inicialmente começou por ser delegada, e a subdelegada de turma que passou a ser delegada de turma, em reuniões de conselho de turma na qual estiveram presentes e estabeleceram alguns diálogos com a professora.

Perante aquilo que tive oportunidade de observar relativamente ao diálogo que foi sendo estabelecido entre a DT e as alunas presentes nas reuniões, fiquei com a perceção de que a relação entre as alunas e a professora é boa e existe um respeito mútuo, contudo a maior parte da turma devido ao seu mau comportamento e ao que me pareceu ser alguma falta de regras e de disciplina em sala de aula, não aparentava respeitar os professores e isso reflete-se também nas reuniões de conselho de turma e a na própria opinião generalizada dos professores da respetiva turma (com exceção das aulas de educação física).

6.2.5. O DT e os Encarregados de Educação

Conforme já tive oportunidade de mencionar, existiu um horário destinado à receção dos Encarregados de Educação (EE), porém, este horário não era na maior parte das vezes acessível aos EE, visto este ser a uma hora em que por norma estes se encontram no seu local de trabalho (15:25). Perante esta dificuldade, a professora

utilizou como estratégia contatar com os encarregados de educação dos alunos em questão e marcar uma reunião noutra hora na qual os EE pudessem estar presentes.

Estas questões referidas anteriormente dificultaram bastante a minha presença nas reuniões com os EE, pesou também o facto de muitas vezes a professora marcar reuniões e não me avisar, ou por lapso, ou por não considerar relevante. Contudo tive a possibilidade de estar presente em duas reuniões com os EE de duas alunas.

No que respeita ao teor dos conteúdos da reunião, considero que em ambas as reuniões a principal preocupação da professora foi informar os EE relativamente ao comportamento e aproveitamento escolar das alunas, às faltas de presença e faltas de material registadas, às atividades desenvolvidas e classificações obtidas no final do período.

No que concerne à forma como foram transmitidos os conteúdos e a informação, creio que a professora estabeleceu uma relação de empatia e cordialidade com os EE, com base numa postura bastante compreensível, mas ao mesmo tempo, avisando os EE para a necessidade dos seus educandos trabalharem arduamente e evitarem distrair-se com situações insignificantes.

7. Conclusão Final

A elaboração deste relatório permitiu-me refletir, detalhadamente, acerca das várias experiências vividas durante todo o estágio pedagógico, através de uma organização lógica e sistemática da informação e da forma como esta se repercutiu durante todo o processo.

Foram consideradas as circunstâncias mais relevantes e que na minha perspetiva contribuíram decisivamente para o meu crescimento pessoal enquanto futuro professor de educação física. Todavia, importa frisar que tudo o que sucedeu não representa o fechar de um ciclo ou uma estagnação, muito pelo contrário, deverá naturalmente estar associado a um começo de um processo de formação que nunca termina, visto que a vida de um profissional de educação pauta-se pela constante evolução, através do estudo autónomo e das várias experiências vividas ao longo da carreira para a aquisição de novos conhecimentos que posteriormente se possam

reproduzir nas melhores soluções para colocar em prática nos processos de ensino-aprendizagem.

A fase inicial foi notoriamente a mais complicada, o primeiro contato com a realidade, as primeiras semanas de aulas juntamente com as primeiras tarefas inerentes ao processo de estágio pedagógico, evidenciaram as dificuldades que teria pela frente. É claro que ao início por muita preparação que exista, inevitavelmente a nossa capacidade de resposta é afetada, uma vez que nos deparamos com imensas tarefas a realizar perante um contexto que nos é efetivamente desconhecido. Neste sentido, a relação de empatia e cordialidade que se criou, com os vários intervenientes, foi fundamental para responder à multiplicidade de tarefas impostas ao longo de todo o processo, desde a relação que se cria com os intervenientes mais próximos como o professor orientador e o colega de estágio, até aos outros professores e mesmo os funcionários e auxiliares que sempre estiveram presentes quando necessário.

Apesar das dificuldades que mencionei anteriormente, creio que o primeiro contato com a turma que tive oportunidade de lecionar foi de encontro às minhas expectativas e acredito que as primeiras semanas foram fundamentais para que as aulas fossem conduzidas positivamente. Apesar de se tratar de um contexto naturalmente diferente, o facto de já ter lecionado AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) acabou por ser uma mais-valia, isto porque me senti bastante à vontade em todo este processo e isso refletiu-se nas minhas aulas, conseguindo manter uma postura tranquila e mostrando aos alunos que estava seguro.

Embora esta minha capacidade de controlar a turma disciplinarmente se tenha verificado ao longo de todo o ano (salvo raríssimas exceções), não posso deixar de reconhecer que tive, igualmente, o privilégio de ter alunos que apresentavam de uma forma geral empenho nas tarefas propostas. Porém, nem sempre o empenho é sinónimo de bons resultados e é necessário explorar ao máximo as diversas formas, estratégias ou conteúdos que possam servir de catalisadores na busca do sucesso. Neste sentido, ao nível da avaliação, considero que um dos fatores mais preponderantes foi precisamente a transmissão cuidadosa dos critérios de avaliação antes de começar a avaliação sumativa, juntamente com os valores mínimos necessários para alcançar o desejado sucesso nas várias áreas de extensão da educação física. Estes fatores foram determinantes e extremamente oportunos uma vez que os alunos estavam sensibilizados para os resultados que poderiam obter e pela forma como os poderiam alcançar. Contudo, não basta só atingir o mínimo, é

necessário que os alunos se esforcem ao máximo e que tenham capacidade de superação. O professor é visto como um exemplo e deve transmitir isso mesmo aos alunos. Tendo este pressupostos em mente, julgo que fui bastante competente, no sentido em que frisei não só os vários aspetos que compunham a avaliação, como também por palavras minhas apelei à capacidade de superação dos alunos nos vários momentos dedicados à avaliação.

O planeamento é fulcral na forma como o professor orienta o seu trabalho, garantindo a existência de um fio condutor relativamente às aulas que leciona. Inicialmente verificou-se alguma dificuldade na articulação entre os vários níveis de planeamento, no entanto, esta veio a ser colmatada ao longo do ano através de um planeamento cada vez mais pormenorizado e enquadrado com a turma que estava a lecionar. Procurei constantemente criar condições para que os alunos desenvolvessem os objetivos estabelecidos, nas várias etapas de formação, tentando garantir não só que os alunos atingiam os níveis pressupostos relativamente às matérias, como também assegurando que estes atingiam os objetivos estabelecidos na condição física e nos conhecimentos. Importa paralelamente sublinhar que o planeamento procurou ir de encontro às orientações estabelecidas pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), permitindo assegurar um ensino diversificado, visto que cada aluno e cada turma têm as suas características próprias, mas também permitindo assegurar um ensino inclusivo, garantindo que todos os alunos estão incluídos em todo o processo de ensino-aprendizagem independentemente das suas mais-valias ou limitações.

Relativamente às atividades desenvolvidas ao longo do processo de estágio pedagógico, abordando primeiramente a área 2 (Inovação e Investigação), na minha ótica a contextualização do tema com a realidade da ESFN, foi um fator importante e que atribuiu um maior peso ao trabalho de investigação que foi elaborado. Paralelamente, também contribuiu de forma preponderante para a escolha do tema a desenvolver, o facto de a turma que tive oportunidade de lecionar se constituir por um elevado número de alunos, ao invés do que ocorria com a turma do meu colega de estágio, apenas constituída por 19 alunos. Acredito que a investigação deveria ser transversal a todos os docentes e não somente aos docentes em formação, uma vez que o estudo e a partilha de conteúdos, alicerçados numa base científica, poderão ser determinante para a melhoria da disciplina de educação física.

No que concerne à área 3 (Participação na Escola), a abordagem relativa à modalidade de basquetebol foi essencial quer a nível de consolidação de algumas

bases, como também para o desenvolvimento mais específico e profundo de competências aliadas ao “transfer” entre a parte teórica e a parte prática, no sentido de perceber como se pode aplicar tudo o que foi aprendido, para um contexto de maior exigência, onde naturalmente se inclui a competição. Não poderia separar o conhecimento adquirido com a minha capacidade de intervenção nos vários momentos do jogo, uma vez que este aspeto permitiu que a minha intervenção e feedbacks fossem de encontro aos aspetos que pretendia corrigir ao longo dos treinos e mesmo durante as várias partidas disputadas com outras equipas. Igualmente, não poderia dissociar o conhecimento adquirido com a capacidade de intervenção nas aulas de educação física, nomeadamente na matéria de basquetebol, mas também nas matérias de desportos coletivos, acabando por se repercutirem na minha capacidade de observação em exercícios-critério e em situação de jogo, contribuindo desta forma, para uma maior qualidade no que diz respeito à análise/correção não só individual como coletivamente.

Em relação à área 4 (Relação com a comunidade), o trabalho desenvolvido em conjunto com a DT revelou-se bastante importante para perceber as funções e competências inerentes à direção de turma, mas simultaneamente também me deixou alerta relativamente ao que acredito que possam ser os pontos mais negativos e de maior fragilidade na respetiva função. Primeiramente, não posso deixar de enfatizar que a falta de capacidade de liderança da DT me pareceu evidente e que acabou por se alastrar ao longo de todo o ano, tendo-se repercutindo em algumas reuniões de conselho de turma, exclusivamente relacionadas com a indisciplina de alguns alunos. É certo que o contexto não era favorável, na medida em que a turma possuía um elevado número de alunos, alguns dos quais perturbadores, problemáticos e/ou repetentes, todavia pelo conhecimento que tenho dos vários alunos da turma, não considero que fosse assim tão complexo assegurar o controlo disciplinar da turma. A capacidade da DT para gestão dos conselhos de turma também nem sempre foi a melhor, saliento a pouca capacidade de sintetizar a informação e a pouca habilidade para tomar decisões de forma assertiva. Em retrospectiva, creio que o acompanhamento da direção de turma revelou-se bastante importante na minha formação enquanto futuro docente, uma vez que me permitiu visualizar, vivenciar e sobretudo aprender a desempenhar as várias atividades inerentes à função de direção de turma.

Os professores de educação física devem ser os agentes desta mudança, para isso é essencial proporcionar aos nossos alunos experiências positivas no que diz respeito à

prática do exercício físico, bem como salientar os benefícios daí resultantes, para que no futuro possam ser adultos com estilos de vida saudáveis. Envolvermo-nos nas aulas que lecionamos é fundamental para sermos bons professores, se isso não se verificar, acabamos por não transmitir de forma adequada todo o nosso conhecimento. Nós não conseguimos ensinar aquilo que não somos, temos de assumir quem somos e dar o nosso contributo o melhor possível sem nunca nos esquecermos que os nossos alunos são o mais importante no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, considero que este processo de formação foi de extrema importância para mim enquanto futuro professor. Creio que a experiência empírica aliada ao conhecimento que já possuía e ao conhecimento que adquiri neste ano de formação, me transmitiram as capacidades necessárias para ingressar no mercado de trabalho com credibilidade, e sobretudo, com “ferramentas” que me possibilitam trabalhar com qualidade na disciplina de educação física.

8. Referências

- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interativas de planejamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Antunes, S., & Menino, H. L. (2005). As experiências de terreno na formação inicial de professores. *Educação & Comunicação*, 8, 93-108.
- Barroso, C. S., McCullum-Gomez, C., Hoelscher, D. M., Kelder, S. H., & Murray, N. G. (2005). Self-reported barriers to quality physical education by physical education specialists in Texas. *Journal of School Health*, 75(8), 313-319.
- Betti, M. 2002 Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 75.
- Bevans, K. B., Fitzpatrick, L. A., Sanchez, B. M., Riley, A. W., & Forrest, C. (2010). Physical education resources, class management, and student physical activity levels: A structure-process-outcome approach to evaluating physical education effectiveness. *Journal of School Health*, 80(12), 573-580.
- Blatchford, P., Goldstein, H., & Mortimore, P. (1998). Research on class size effects: A critique of methods and a way forward. *International Journal of Educational Research*, 29(8), 691-710.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 1-12.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 1-16.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*, 19(2), 421-438.

- Carvalho, L. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10-11, 135-151.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347-372.
- Ferreira, V. (1994). Contributos para a caracterização e organização das sessões de Educação Física e Desporto. *Revista Ludensl*, 14(4), 1-108.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Clemente, F. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física, 36, 1- 16.
- Galvão, Z. (2009). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista mackenzie de educação física e esporte*, 1(1), 65-72.
- Gonçalves, C. A. (2017). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10-11, 111-134.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 55-67.
- Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 294-304.
- Klosouski, S., & Reali, K. (2008). Planeamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Lato Sensu*. 5ª Edição.
- Lima, R. J. F., Benites, L. C., Resende, R. M. C., & Cardoso, S. M. C. F. (2018). Reflexões dos futuros professores de educação física sobre o seu processo de formação académica. *Kinesis*, 36(1), 1-14.
- Marques, R. (2002). O director de turma e a relação educativa. *Lisboa: Presença*, 23(1), 1-116.

Mucharreira, P. R., Cabrito, B. G., Capucha, L., Carvalho, H., Sebastião, J., Martins, S. D. C., & Tavares, I. (2017). A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português., 2(1), 70-85.

Mueller, D. J., Chase, C. I. e Walden, J. D. (1988). Effects of reduced class size in primary classes. *Educational Leadership*, 45, 48–50.

Northway, M. L.; Weld, L. (1957). *Testes sociométricos: um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

OCDE (2014), Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>).

OCDE (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>).

Onofre, M. (2017). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26-27, 55-67.

Ponte, J. P. D. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, 14(1) 19-36.

Públio, N. S., Tani, G., & Manoel, E. J. (2017). Efeitos da demonstração e instrução verbal na aprendizagem de habilidades motoras da ginástica olímpica. *Revista Paulista de Educação Física*, 9(2), 111-124.

Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. A. (2017). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29.

Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2016) Organização escolar: as turmas. *Continente*, 19(6), 1-88.

Regulamento Interno da ESFN (2014), Escola Secundária Fernando Namora.

Rodrigues, J. (1993). Análise da reação do aluno ao *feedback* pedagógico. *Lundens*, 13(2), 11–18.

Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In *Pedagogia do Desporto–Estudos*, 6, 1-14; Lisboa, FMH.

Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.

Santos, E. (2011). *Os efeitos da demonstração e da instrução em vídeo na aprendizagem da pirueta*. Tese de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*, 1, 75-84.

Sousa, J. (2006). Desporto Escolar: um instrumento estratégico para o desenvolvimento de Portugal, Congresso do Desporto, 2-40; Coimbra.

Legislação Consultada:

Decreto-lei nº 49/2005 de 30 de Agosto artigo 51º.