



**Universidade Técnica de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



**Relatório Final de Estágio Pedagógico**  
**Realizado na Escola Secundária Fernando Namora no**  
**ano letivo de 2012/2013**

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

**Orientadora pela Faculdade:**

Mestre Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha

**Orientador pela Escola:**

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos

**Júri**

**Presidente**

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

**Vogais**

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Mestre Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos, docente da Escola Secundária Fernando Namora da Amadora.

**Ricardo Jorge Rodrigues de Carvalho Martins dos Reis**

**2013**

Para a minha Família

## **Agradecimentos**

Concluído um processo de formação importante no meu desenvolvimento profissional, mas também, pessoal, devo os meus agradecimentos aos que demais me auxiliaram durante o mesmo:

Ao professor Hamilton Santos, pela orientação, cooperação, companheirismo e amizade que desenvolveu durante este ano de estágio, tudo o que me transmitiu e a maneira como o fez é de louvar.

À professora Fernanda Santinha, pela sua experiência e sabedoria transmitida nos momentos de debate e reflexão que me proporcionou, a mim e aos meus colegas.

Aos meus pais, incansáveis e que me proporcionaram todo o apoio, tolerância, amizade e orientação nos vários aspetos do meu desenvolvimento, possibilitando-me a oportunidade de crescer no seio de uma família que não tem igual.

Aos meus irmãos, com quem detenho um afeto incondicional e que me proporcionaram momentos de alegria irrepetíveis.

À minha tia Isabel, por me ter acompanhado e ajudado com grande preocupação em todos os aspetos do meu desenvolvimento, tornando-se uma segunda mãe.

Aos meus colegas de estágio, que com o sentido de cooperação que nos foi apontado como característico ao longo do estágio, se tornaram num grande apoio à consecução do mesmo e verdadeiros amigos.

À Fátima, pela ajuda que me fornecestes em momentos críticos do estágio e pelo teu sentido de compreensão.

Ao professor Carlos Luz, que nos forneceu um importante auxílio na elaboração de uma investigação que se revelou trabalhosa mas rica na minha evolução como investigador.

Aos membros da comunidade educativa da Escola Secundária Fernando Namora com quem interagi diretamente, que proporcionaram uma ambiência positiva para o desenvolvimento da minha atividade de estágio.

## Resumo

Este relatório pretende refletir sobre a minha atividade de estágio, desenvolvida no ano letivo de 2012/2013 com uma turma do 8º ano de escolaridade da Escola Secundária Fernando Namora, analisando a minha capacidade nas funções de organização e de gestão do ensino e da aprendizagem, de investigação e inovação pedagógica, de participação na escola e de relações com a comunidade. O Guia de Estágio propõe o desenvolvimento de diversas competências que se associam a estas funções e que concorrem para uma melhoria na minha prestação como professor de Educação Física. Para que a análise reflexiva faça sentido, este documento iniciará-se com uma caracterização do contexto de atuação. Posteriormente será minha intenção realizar uma análise e reflexão crítica do meu desempenho como professor, onde pretendo caminhar de uma abordagem das funções que desempenhei com cariz mais prático para funções menos práticas. Assim, todas as atividades desenvolvidas, dificuldades sentidas, experiências vividas e o investimento feito, serão alvo de escrutínio com o intuito de fazer um balanço sobre o processo de estágio. Finalmente será feita uma apreciação geral destacando algumas competências adquiridas e outras menos conseguidas, projetando uma possível alteração comportamental para a minha atividade futura.

**Palavras-chave:** Escola, Formação, Professor, Ensino, Aprendizagem

## **Abstract**

This report aims to reflect on my activity as an intern, developed in 2012/2013 with a class of 8th grade students, from Escola Secundária Fernando Namora, analyzing my ability in functions such as organizing and management of teaching and learning, research and pedagogical innovation, participation in school and community relations. The Internship Guide proposes to develop skills that are associated with these functions and contribute to an improvement in my performance as a Physical Education teacher. This paper will start with a characterization of the context, so that a reflective analysis makes sense. There will be an intention to carry out an analysis and critical reflection of my performance as a teacher, where I intend to walk from an approach of functions with strong practical traits to functions with weak practical traits. Thus all activities, difficulties, experiences and investment made, will be subject to scrutiny in order to make a balance of the internship process. Finally there will be an overall assessment, highlighting some acquired skills and other less achieved, by projecting a possible behavioral change for my future activity.

**Key-Words:** School, Education, Teacher, Teaching, Learning

# Índice

Introdução .....	1
Caracterização e análise do contexto .....	2
1.    A localidade .....	2
2.    A escola .....	3
2.1. Órgãos de gestão e administração .....	4
3.    O Grupo de Educação Física, o Núcleo de Estágio e recursos inerentes.	5
4.    A Turma .....	7
O professor .....	9
1.    O Professor e o processo ensino-aprendizagem.....	10
1.1. Planeamento .....	10
1.2. Avaliação.....	18
1.3. Condução .....	25
2.    O professor como formador e formando.....	39
3.    O Professor Treinador de Desporto Escolar.....	41
3.1. Divulgação.....	43
3.2. Planeamento .....	43
3.3. Condução .....	45
4.    O Professor Diretor de Turma .....	49
4.1. O Diretor de Turma e as funções organizativas e administrativas.....	51
4.2. O Diretor de Turma e os Professores .....	52
4.3. O Diretor de Turma e os Encarregados de Educação.....	53
4.4. O Diretor de Turma e os alunos.....	55
5.    O professor investigador .....	56
Reflexão final.....	60
Referências Bibliográficas .....	63
Anexos .....	66

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Mapa da freguesia da Brandoa.....	2
Figura 2 – Mapa da Escola Secundária Fernando Namora .....	3
Figura 3 – Hierarquia dos órgãos de gestão e administração de uma escola.....	4
Figura 4 – Organização dos alunos em momentos de demonstração .....	27
Figura 5 – Organização da turma para a lecionação de dança (Xadrez) .....	28

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Pontuações dos diferentes níveis de prestação.....	13
Tabela 2 – Registo de prioridades após avaliação inicial.....	14
Tabela 3 – Ponderações atribuídas a cada área de avaliação.....	25

## **Introdução**

Este documento visa a elaboração de um relato reflexivo acerca da minha atividade como professor estagiário. O objetivo será decompor o meu processo de formação através de uma análise crítica e reflexiva.

Para tal o guia de estágio propõe o desenvolvimento de várias competências que estão inseridas nas áreas de organização e gestão do ensino e da aprendizagem, investigação e inovação pedagógica, participação na escola e relações com a comunidade.

Este processo de formação insere-se no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana.

O estágio desenvolveu-se na Escola Secundária Fernando Namora no ano letivo de 2012/2013, numa turma do 8º ano de escolaridade.

Iniciar-se-á, em primeiro lugar, uma caracterização do contexto de atuação, descortinando os atributos da localidade, da escola, seus órgãos de gestão e administração, do Grupo de Educação Física, Núcleo de Estágio e recursos inerentes e por fim da turma em que desenvolvi as minhas atividades letivas.

Posteriormente far-se-á uma análise e reflexão do meu desempenho como professor, onde pretendo caminhar por uma abordagem das funções que desempenhei com cariz mais prático para funções menos práticas. Serão assim tratadas, numa primeira instância, funções que se prendam com a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, passando-se a funções relacionadas com a participação na escola, remetendo de seguida para funções no âmbito das relações com a comunidade, atracando, finalmente, em funções de investigação e inovação pedagógica.

## Caracterização e análise do contexto

Para que faça sentido a minha intervenção como pedagogo, à partida, terá toda a pertinência uma análise do contexto de trabalho. Na minha intervenção como professor de Educação Física, e para efeitos da produção deste relatório tese, esta não poderia ser dispensada.

Assim passarei por uma análise contextual mais abrangente (macro abordagem), caminhando posteriormente para níveis mais específicos (meso e micro abordagem). Deste modo pronunciar-me-ei, em primeiro lugar sobre a escola, a comunidade envolvente e localidade onde se situa (nível macro), de seguida sobre o Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação Física (nível meso) e por último sobre a turma (nível micro), com quem desenvolvi diretamente as minhas atividades de estágio como professor de Educação Física.

### 1. A localidade

A Escola Secundária Fernando Namora está inserida na freguesia da Brandoa que, por sua vez, se situa no município da Amadora. Este, apesar de nos últimos anos ter decrescido no seu número populacional (-0.5%), continua a ser o município com maior número de habitantes por quilómetro quadrado (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

A freguesia da Brandoa apresenta uma densidade populacional de 7449,8 habitantes por quilómetro quadrado (Instituto Nacional de Estatística, 2011) e procedeu durante a década de 80 a uma requalificação e reabilitação que deram lugar a infra-estruturas básicas e equipamentos sociais (Escola Secundária Fernando Namora, 2011).



Figura 1 – Mapa da freguesia da Brandoa

## 2. A escola

A Escola Secundária Fernando Namora comporta cerca de 1000 alunos (ensino diurno e noturno), oriundos, em grande parte, das escolas básicas de Alfovelos e Brandoa. Estes possuem características bastante heterogéneas, mas o nível socioeconómico das famílias, tendo em consideração o grau de escolaridade e as áreas profissionais predominantes, é baixo (Escola Secundária Fernando Namora, 2011).

A escola é constituída por seis pavilhões com dois pisos, um refeitório, um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos e um segundo campo, próximo do refeitório, que foi reapropriado para estacionamento do corpo docente, como se pode ver na figura 1. Num dos pavilhões, A, funcionam a secretaria, o serviço de ação social escolar, a sala de professores, a reprografia, o PBX e a Direção.

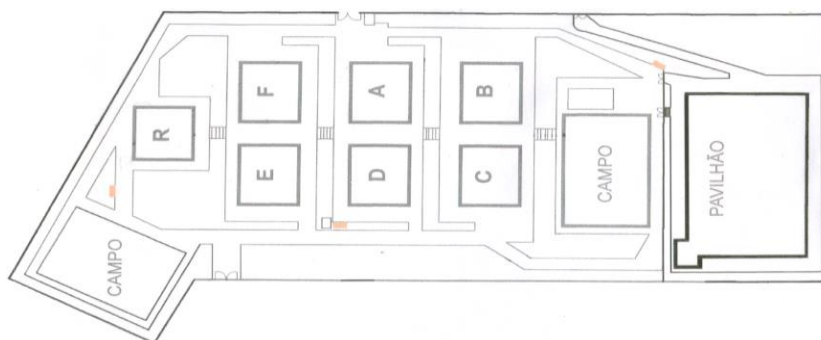


Figura 2 – Mapa da Escola Secundária Fernando Namora

Nos últimos anos, as novas exigências dos currículos, a criação de cursos Tecnológicos, de cursos no âmbito das Novas Oportunidades e a procura de estratégias didáticas mais interativas e atrativas, implicaram uma reestruturação sistemática dos espaços disponíveis, bem como a necessidade de equipar as salas com tecnologia informática. Neste domínio, a escola dispõe de salas específicas de informática em todos os pavilhões, de computadores em todas as outras salas de aula, e de doze quadros interativos. Possui, ainda, material audiovisual, como televisores, vídeos e retroprojectores (Escola Secundária Fernando Namora, 2011). Parece-me que com a necessidade de utilização de recursos informáticos, hoje em dia, esta informatização da escola ganha grande pertinência e comporta uma boa mais-valia, até porque grande parte das profissões se reinventam a partir deste meio. Logo, a familiarização dos alunos com este tipo de recursos proporciona-lhes grandes vantagens futuras.

Apesar desta melhoria a nível dos recursos materiais, o número de funcionários reduziu significativamente e a escola só não tem tido problemas de maior, porque tem beneficiado de contratos de emprego e inserção (Escola Secundária Fernando Namora, 2011). Este dado poderá ser preocupante visto que a escola possui uma ampla e extensa área, sobre a qual se deverá manter constante vigilância durante os tempos letivos e não letivos. Como consequência deste fator foi notório, neste ano letivo, as constantes trocas entre funcionários nos diversos pavilhões com o intuito de responder a estas necessidades.

### **2.1. Órgãos de gestão e administração**

São os órgãos de gestão e administração da escola que gerem os diferentes tipos de recursos da escola com o intuito de proporcionar o melhor funcionamento da mesma, assegurando os direitos e deveres da comunidade escolar. Os mesmos seguem a seguinte disposição:

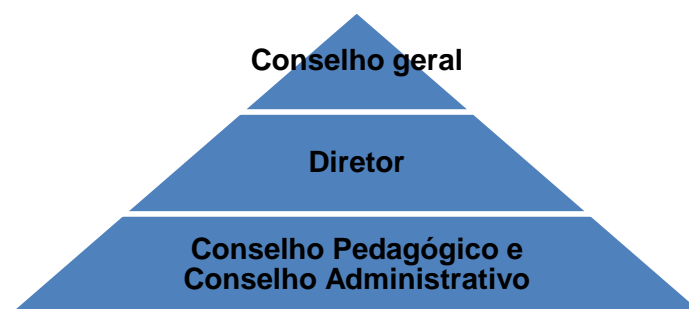


Figura 3 – Hierarquia dos órgão de gestão e administração de uma escola

O Conselho Geral será o órgão hierarquicamente superior nesta disposição. Segundo o artigo 4º da secção 1 do Regulamento Interno da Escola Secundária Fernando Namora (2012), este é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando, a participação e representação da comunidade educativa. Ao mesmo tempo, o artigo 5º da secção 1 do mesmo Regulamento Interno diz que, este órgão é constituído por vinte e um elementos nos quais se inserem sete membros representantes dos docentes, dois dos alunos, quatro dos pais e encarregados de educação, dois do pessoal não docente, três da autarquia e três da comunidade local. Será este órgão que, por sua vez, irá eleger o Diretor da escola e ainda aprovar o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, documentos centrais na orientação e gestão escolar. Ao Diretor da Escola, juntamente com o Conselho Pedagógico do qual também faz parte,

competete elaborar os referidos documentos que mais tarde serão submetidos pelo primeiro à aprovação do Conselho Geral.

Segundo a Avaliação Externa (2012) *“o conselho pedagógico e as estruturas intermédias, como a coordenação dos diretores de turma e os departamentos curriculares têm desempenhado as suas tarefas em estreita cooperação com a diretora, no sentido de estabelecer estratégias para combater a indisciplina, melhorar os resultados académicos e aumentar o sucesso em algumas disciplinas e anos de escolaridade”* (p. 6). Através desta premissa observa-se que a qualidade e o empenho que são colocados no esforço de cumprir a missão de instruir, socializar e qualificar, a que se propuseram no Projeto Educativo da Escola 2011-2014, são perseguidos pelos órgãos de gestão desta escola. Ainda assim, parece-me que ao nível do combate da indisciplina, as estratégias pecam por escassas, principalmente em casos mais graves e reincidentes. Parece-me que o gabinete do aluno deverá não só acompanhar o discente na remediação de comportamentos de indisciplina, mas também fomentar uma participação mais ativa do próprio docente reduzindo, talvez, algum do seu trabalho burocrático.

### **3. O Grupo de Educação Física, o Núcleo de Estágio e recursos inerentes**

O grupo de Educação Física está associado, numa estrutura intermédia, às áreas disciplinares relativas aos grupos de recrutamento de Artes Visuais, Educação Tecnológica e Ensino Especial, denominada de Departamento de Expressões. Este é coordenado por uma professora de Educação Tecnológica, nomeada pela Diretora da escola. Por sua vez o grupo de Educação Física é coordenado pela professora de Educação Física que acumula maior número de anos de serviço. 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 (Brás & Monteiro, 1998). Numa altura em que a Educação Física perde força a nível das políticas centrais, revela-se de extrema importância este tipo de “meso intervenção” que possa ajudar à imagem da disciplina. Em parte, este grupo procura de maneira ativa participar em decisões administrativas e de gestão da escola, visto que um dos seus elementos é constituinte da representação dos docentes no Conselho Geral. Contudo, seria produtiva para a imagem da disciplina neste contexto escolar, a integração de um maior número de docentes de Educação Física em órgãos de gestão e administração.

O grupo de Educação Física é constituído por dez professores (oito professoras e dois professores) aos quais se juntam, ainda, três estagiários. Este grupo dispõe de quatro espaços para a lecionação da disciplina e está munido de um apetrechamento de material com elevada qualidade. Deste espaço físico destaca-se o pavilhão gimnodesportivo que abrange três dos espaços disponíveis (2/3 do pavilhão – proporcionando uma boa contextualização para o voleibol e basquetebol, 1/3 do pavilhão – privilegiando a utilização da parede de escalada e o material de salto em altura e um ginásio – onde prevalecem as matérias da ginástica e dança) e um campo exterior correspondente ao quarto espaço (onde se usufrui de uma boa contextualização das matérias de futebol e andebol, da utilização de patins e de uma pista de 40 metros - velocidade). Apesar das suas características apelativas à lecionação de uma ou outra matéria, estes espaços não deixam de revelar uma boa polivalência relativamente à lecionação das várias matérias, que é facilitada pela quantidade e qualidade do material.

As assistentes operacionais do pavilhão gimnodesportivo revelam também bons apontamentos na preservação e manutenção destes recursos. Segundo a alínea g) do artigo 126º do Regulamento Interno da Escola Secundária Fernando Namora, são estas auxiliares da ação educativa que devem assegurar a limpeza e higiene das instalações, algo em que demonstraram grande competência ao longo do ano. Sempre que, por algum motivo, escapava ao professor a utilização de material indevido que pudesse ser danosa às instalações, estas conseguiram com a boa relação que mantêm com os professores e alunos tamponar essas ações. Assim, parece-me que a promoção de interações de cordialidade e respeito, que proporcionem um bom clima com o pessoal não docente, possam ser bastante proveitosas à ação e atividade pedagógica do professor, potenciando assim o processo ensino-aprendizagem. Todavia, parece-me que revelaria alguma pertinência, aquando da chegada de material novo, a elaboração de uma ação de formação junto dos assistentes operacionais, de modo a que a manutenção do mesmo fosse exponenciada.

Dispondo de recursos físicos, materiais e humanos catalisadores de um bom processo ensino-aprendizagem, proporcionados pela escola, resta aos professores constituintes do grupo de Educação Física tomar algumas decisões que possam contribuir para o mesmo efeito. A maneira como serão utilizados os recursos, a estes diz respeito, e o *roulement* torna-se parte integrante e extremamente importante de toda a sua ação pedagógica. O *roulement* ou rotação de espaços é o período temporal que uma determinada turma permanece num determinado espaço de aula. Esta é uma definição estática do termo, proposta por Brás & Monteiro (1998) que define o modelo existente na

Escola Secundária Fernando Namora. O sistema de rotação de espaços construído pelo Grupo de Educação Física desta escola apresenta uma rotação semanal e é um modelo maioritariamente centrado no professor, visto que neste sistema o espaço é atribuído ao professor e todas as suas turmas têm aulas nesse espaço, salvaguardando-se algumas exceções (Brás & Monteiro, 1998). A principal vantagem desta forma de organização é que ao longo da permanência num espaço, o professor pode realizar aulas semelhantes, diminuindo assim os tempos de organização e instrução criando algumas rotinas associadas ao espaço. No entanto, esta rotação semanal não permite uma grande aquisição deste tipo de rotinas, visto que os alunos estão presentes num determinado espaço físico durante uma semana e passarão pelo mesmo, apenas, três semanas depois.

#### **4. A Turma**

A turma que lecionei durante o presente ano letivo era constituída por vinte e seis alunos, do 8º ano de escolaridade, onde treze eram do género masculino e treze do género feminino. No entanto uma das alunas submeteu um atestado médico que abrangia todo o período letivo, outra aluna ingressou na turma a meio do ano e outros três alunos (duas raparigas e um rapaz) deixaram de comparecer às aulas no terceiro período letivo.

Existiram, assim, algumas oscilações no número de alunos ao longo do ano que em parte também poderão ter tido origem no horário da turma. Neste, as aulas de Educação Física estavam inseridas em tardes isoladas ou com apenas mais uma aula. Em turmas em que grande parte dos alunos almoça em casa, se não houver um bom acompanhamento parental, a tentação de faltar a uma aula isolada à tarde poderá ser maior.

Numa turma com um espectro de idades muito variado, compreendidos, no início do ano, entre os doze e os dezasseis anos de idade, em que sete alunos já teriam reprovado, seria de esperar uma grande heterogeneidade entre os alunos. Para além disto, grande parte dos alunos já frequentava a escola no ano transato e pertencia à mesma turma, esta, com um historial de indisciplina agravado. Todavia, apesar de tudo foi uma turma que não demonstrou ao longo do ano, salvo raras exceções que foram rapidamente estancadas e não se escalaram, comportamentos de desrespeito ou considerados (in)disciplinarmente excessivos. Ainda assim, existiram alguns casos de alunos, sobre os quais ao longo do ano se foram identificando graves problemas de

estruturação ou mesmo abandono familiar. Este torna-se um dado aflitivo não só a nível sociológico, mas também académico.

Visto que os alunos de melhor rendimento percebem maior apoio dos pais, mesmo que isso não se estenda às atividades escolares (Almeida et. al., 2005), faria sentido que esta turma apresentasse casos de baixos níveis de rendimento. No primeiro Conselho de Turma ficou bem presente que esta turma se caracterizava por um aproveitamento abaixo da média e com alguns alunos que demonstravam graves problemas a nível das disciplinas de matemática e português.

Com o intuito de tornar esta análise mais objetiva foi realizado um Estudo de Turma (Anexo 1) no âmbito do acompanhamento da Diretora de Turma. Mais tarde, foi selecionada informação do estudo de turma, pertinente para Encarregados de Educação e Professores constituintes do Conselho de Turma, para ser apresentada nas respetivas reuniões do início do ano letivo. O Estudo de Turma tinha como meta analisar as características sociais, culturais, físicas e psicológicas da mesma. Para tal, foi utilizada uma ficha biográfica, elaborada pela Diretora de Turma, um questionário sociométrico e um questionário de imagem corporal, auto-estima e autoconceito. Estes instrumentos foram aplicados aos alunos de modo a retirar informação sobre a opinião e perceção dos mesmos acerca dos assuntos tratados.

Deste modo confirmou-se que a nível académico a maioria dos alunos aponta o português e a matemática como disciplinas com maiores dificuldades, confirmando-se a informação transmitida no Conselho de Turma. Relativamente às disciplinas preferidas existe alguma unanimidade para a Educação Física e uma grande dispersão no que respeita às restantes disciplinas. Ao mesmo tempo, verificou-se um fraco acompanhamento dos Encarregados de Educação ao estudo dos seus educandos. Como foi supracitado este dado poderá ser explicativo do fraco rendimento dos alunos. Em simultâneo o fraco rendimento dos alunos poderá baixar as suas expectativas em relação ao futuro académico, verificando-se nesta turma um total de dez alunos que pretendem seguir, apenas, o ensino profissional ou finalizar o 12º ano de escolaridade. Assim foram propostas algumas sugestões aos Encarregados de Educação das quais evidencio:

- Definir horários de estudo junto dos seus educandos.
- Envolver-se ao máximo na vida escolar do seu educando
- Assegurar-se de que os filhos têm conhecimento de todas as ações que os pais efetuam no seu acompanhamento escolar.

Sociologicamente, os resultados apresentam uma tendência de rejeição bastante concentrada em torno de quatro alunos, um dos quais era aluno novo na turma, facto que, associado ao seu tipo de comportamento indisciplinado poderá ter sido explicativo do elevado número de rejeições. No entanto, os restantes três alunos já transitaram com a turma de ano. Um dos mesmos demonstra alguma agitação nas aulas associado a um ligeiro défice de atenção, sem que demonstrasse qualquer tipo de necessidade de alteração curricular para Educação Física, que poderá ser explicativo desta rejeição. Nos outros dois casos o factor explicativo terá sido a sua incapacidade de interação social. Um destes alunos foi identificado com alguma apreensão na apresentação ao Conselho de Turma por demonstrar níveis de autoestima e autoconceito muito baixos. Para estes casos de rejeição foram sugeridas algumas estratégias de intervenção que pudessem ser utilizadas pelos professores das quais saliento:

- Alunos com maior índice de rejeição e que demonstram um baixo nível de autoestima, deverão ser selecionados como exemplo nos seus pontos fortes da vida académica (através de feedback positivo).
- Deverá ser feito um acompanhamento individual destes alunos diariamente incentivando-os à prática de atividades extracurriculares.

## **O professor**

Ao professor cabe a função de proporcionar ferramentas aos seus discentes, para que se possam normalizar no seio social em que se encontram e desempenhar funções variadas dentro do mesmo. Contudo, hoje em dia, por maneira a atingir este fim, a ação do professor não é singular e o mesmo pode ser responsável pela leção de uma disciplina, diretor de turma, membro do corpo de gestão da escola, animador de atividades e condutor de estudos ligados à comunidade (Pires, I., Niza, S., Rosa, J., 1990).

Da mesma forma a formação do mesmo deverá prepará-lo para enfrentar o tipo de desafios que estas funções podem proporcionar. Este estágio foi realizado de maneira a que existisse uma aproximação, com a maior fidelidade possível, àquilo que possam ser as tarefas de um professor de Educação Física. Assim, o mesmo propõe a aquisição de diversas competências na gestão e organização do processo ensino-aprendizagem,

na inovação e investigação pedagógica, na participação na escola e na relação com a comunidade.

Cabe-me refletir sobre o desenvolvimento destas ao longo do meu percurso de formação, iniciando por aquilo que foi a minha ação no processo ensino aprendizagem, passando posteriormente pela capacidade de intervir na escola respondendo às suas necessidades, pelo exercício do professor de Educação Física como treinador do desporto escolar, pela função do professor como Diretor de Turma e o acompanhamento que foi feito sobre o mesmo e finalmente pela ação do professor como investigador pedagógico.

## **1. O Professor e o processo ensino-aprendizagem**

No sentido de atuar com o intuito de promover aprendizagens nos alunos e como professor de Educação Física, propus-me a desenvolver a minha atividade com grande sentido de responsabilidade, refletindo constantemente sobre a mesma. Ao mesmo tempo, o conhecimento científico e pedagógico que fui desenvolvendo ao longo da minha formação, concorreram, de igual modo, para o desenvolvimento da minha eficácia como pedagogo (Onofre, 1996). Será esta eficácia que determinará o sucesso das aprendizagens dos alunos, elevando a qualidade do meu processo ensino-aprendizagem junto dos mesmos.

Para tal, prevê-se o desenvolvimento de competências de atuação ao nível do planeamento, avaliação e condução das aprendizagens. Apenas uma representação geral destas três subáreas poderá dar réplica a um processo ensino-aprendizagem eficiente.

### **1.1. Planeamento**

Se, em termos pedagógicos, os planos são modelos que contêm decisões acerca de determinadas categorias didáticas, nos diferentes níveis do decurso temporal do processo de ensino aprendizagem (Bento, 1987), o planeamento consiste no conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais o professor visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as ações (Clark e Peterson, 1986).

A minha capacidade de “visualizar o futuro” iniciou-se juntamente com o Núcleo de Estágio de Educação Física, onde se determinou que, ao longo do ano, as aprendizagens dos alunos se iriam desenvolver em quatro etapas: 1ª) avaliação inicial;

2ª) aprendizagem e desenvolvimento; 3ª) desenvolvimento e consolidação e 4ª) consolidação e revisão. A distribuição das aprendizagens ao longo do tempo facilita a aquisição e a retenção, permitindo também tirar o máximo rendimento dos recursos materiais, espaciais e temporais (Rosado, 2003). Contudo este procedimento não se encerra com esta distribuição e não garante, sozinho, o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Assim, para que existisse uma visualização da operacionalização do planeamento em toda a sua verticalidade, averiguou-se, ainda, a constituição espacial e temporal das unidades de ensino. Estas definem-se como o conjunto de aulas agrupadas sobre critérios pedagógicos semelhantes (Rosado, 2003). Logo, fará sentido que durante este período de tempo estejam definidos determinados critérios a desenvolver para determinadas matérias e que se trabalhe com o intuito de alcançá-los. Esta premissa levou a que, na base de alguma inexperiência, definíssemos as mesmas apoiando-nos mais na vertente espacial do que temporal. A ideia teve como fundamento a existência de maior facilidade de perseguir os mesmos critérios no mesmo espaço, visto que algumas matérias poderiam ser lecionadas apenas num espaço (e.g. patinagem e ginástica de aparelhos). Deste modo, por a rotação de espaços definida pelo Grupo de Educação Física ser semanal, optámos por iniciar uma unidade de ensino na primeira semana de cada espaço e encerrá-la apenas na segunda semana do mesmo espaço, criando assim um buraco temporal entre o início e o fim da mesma.

Consequentemente houve alguma dificuldade na retenção, por parte dos alunos, e as rotinas inerentes aos espaços levaram algum tempo a ser adquiridas. Posto isto, para combater algumas destas lacunas e utilizando a polivalência característica dos espaços físicos da escola para a prática de Educação Física, a determinada altura começaram a ser definidas rotinas vinculadas aos materiais de auxílio pedagógico (e.g. quadro branco) e iniciou-se uma espécie de “fusão” de objetivos traçados entre unidades de ensino sucessivas para algumas matérias (e.g. ginástica acrobática na unidade de ensino 4 e 5 – Anexo 2 e 3), aumentando o estímulo temporal sobre os mesmos.

Tomadas algumas decisões prévias operativas, restava-nos apenas dar resposta às necessidades imediatas. Assim, invertendo a verticalidade do planeamento – plano anual (macro), plano de etapa (meso), plano de unidade de ensino e por último plano de aula (micro) – acabámos por realizar em primeiro lugar o plano de aula dando resposta à necessidade de colocar o processo de introdução à turma em marcha, objetivando-se a implementação de rotinas organizativas, a promoção de dinâmicas de grupo e afirmação

de liderança. Contudo, a elaboração do plano de primeira etapa (Avaliação Inicial – Anexo 4), que surgiu após a concretização das duas primeiras aulas, proporcionou-me uma visão mais global e os planos de aula começaram a ter um maior sentido de cumprimento dos objetivos estabelecidos pelos níveis de planeamento superior.

Com base na análise do conjunto de informações recolhidas durante a avaliação inicial, surge o Plano Anual de Turma (Anexo 5). Este documento assume-se, ao mesmo tempo, com apoio no Programa Nacional de Educação Física e no Plano Curricular de Educação Física da escola, como o principal orientador da preparação direta do ensino pelo professor, atendendo às características específicas da turma (Bento, 1998). Segundo Rosado (2003), este documento integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma. Surge assim uma elevada contextualização da minha ação que passou a basear-se no mesmo.

No Plano Anual de Turma constam assim: a) a caracterização da turma com base nos resultados obtidos no estudo de turma; b) a caracterização dos recursos disponíveis para as aulas de Educação Física; c) a descrição das três grandes áreas da Educação Física (Atividades Físicas Desportivas, Aptidão Física e Conhecimentos); d) o balanço da Avaliação Inicial com recurso a uma análise de cariz qualitativo e quantitativo, descrevendo de forma sumária o nível de prestação da turma em cada matéria; e) a identificação dos casos particulares de alunos que se destaquem pela necessidade de um acompanhamento mais efetivo e de alunos que se salientam pelo seu elevado desempenho e que possam funcionar como agentes de ensino; f) a definição de matérias prioritárias, através de um método quantitativo e qualitativo; g) a definição de grupos de nível em cada matéria; h) a periodização das matérias, das capacidades físicas e dos conhecimentos i) e as decisões metodológicas que sustentam as opções tomadas e ainda estratégias de atuação.

Analisando o processo de construção do Plano Anual de Turma importa referir que, as principais dificuldades residiram na falta de experiência e capacidade de projetar a longo prazo as evoluções dos alunos. Neste sentido, teria sido fundamental ao longo do ano, com maior frequência, observar aulas de professores mais experientes, debatendo com os mesmos níveis de execução e prognósticos de evolução dos alunos nas diferentes matérias. Concomitantemente a esta dificuldade, surgiu uma outra relacionada com a aferição dos ritmos de aprendizagem. Por vezes foram definidos demasiados objetivos em alguns documentos de planeamento (e.g. Plano de Segunda Etapa – Anexo

6 e primeiras unidades de ensino) como consequência desta dificuldade. Ainda que ao longo do ano tenha existido um progresso da capacidade de prever ritmos de aprendizagem dos alunos, sei que este processo deverá ser aperfeiçoado ao longo dos anos. Parece-me que de uma boa aferição das prestações e previsão sobre aquilo que os alunos podem aprender em certo espaço de tempo, advém uma boa capacidade de determinar prioridades.

O estabelecimento de prioridades é uma das principais conclusões que decorre da etapa de avaliação inicial (Wulf & Shave, 1984)<sup>1</sup>, pois pretende projetar e priorizar toda a aprendizagem ao longo do ano letivo. Assim sendo, este processo ganha grande importância na elaboração do Plano Anual de Turma. Como já referi, para definir estas prioridades optei por fazer uma análise quantitativa e qualitativa da prestação dos alunos em cada matéria. Apesar de, para efeitos quantitativos, ser preterível fazer a comparação com os níveis propostos pelo Plano Plurianual (Araújo, 2007), devido à inexistência de um para a disciplina de Educação Física nesta escola, optei por utilizar as referências expostas nos Programas Nacionais de Educação Física para o 8º ano de escolaridade. Para tal, utilizando a proposta de Araújo (2007), foram atribuídas pontuações aos diferentes níveis de prestação (tabela 1).

<b>Nível</b>	<b>Pontuação Atribuída</b>
<b>Não Introdutório</b>	0
<b>Parte Introdutório</b>	0,5
<b>Introdutório Completo</b>	1
<b>Parte Elementar</b>	1,5
<b>Elementar Completo</b>	2
<b>Parte Avançado</b>	2,5
<b>Avançado Completo</b>	3

Tabela 1 – Pontuações dos diferentes níveis de prestação

Esta comparação foi feita através das diferenças entre a média de prestação da turma em cada matéria e as referências dos Programas Nacionais de Educação Física, para o 8º ano, que resultaram numa hierarquia de prioridades (tabela 2).

---

<sup>1</sup> Citado por Zabalza, M (1987)

Prioridades	Matérias	PNEF		Diagnóstico	Diferenças
		Nível	Pontuação		
1	Voleibol	E	2	0,13	1,87
2	<u>Basquetebol</u>	E	2	0,52	<u>1,48</u>
3	<u>Ginástica</u>	E	2	0,52	<u>1,48</u>
4	<u>Futebol</u>	PA	2,5	0,91	<u>1,59</u>
5	Atletismo	E	2	0,63	1,37
6	Patinagem	E	2	1,05	0,95
7	Badminton	E	2	1,13	0,87
8	Dança	E	1,5	0,77	0,73
9	Andebol	E	1,5	0,93	0,57

Tabela 2 – Registo de prioridades após avaliação inicial

Através desta análise, consegui dar uma maior objetividade à determinação de prioridades. Contudo, com o intuito de oferecer a esta análise um cunho mais pedagógico, existiu também uma reflexão qualitativa sobre os resultados. Assim, em algumas matérias, a diferença entre o nível médio demonstrado pela turma e as referências para 8º ano não correspondem à sua hierarquia (a sublinhado na tabela 2). Para o futebol este decréscimo de prioridade surge do facto de os níveis demonstrados na matéria serem marginais, ou seja, quando olhamos para a turma verificamos a existência de um grupo muito fraco e outro muito forte. Deste modo, a nível geral pareceu-me que, nesta altura, a turma necessitaria de uma intervenção prioritária em matérias em que, globalmente, se encontravam mais fracos e a sua dispersão pelos níveis não fosse tão grande.

Existiu, ainda, uma lacuna na capacidade de planejar o desenvolvimento das áreas de Condição Física e dos Conhecimentos. As prioridades para a condição física foram determinadas de modo semelhante ao das matérias. Assim tomando como referência as Zonas Saudáveis de Aptidão Física propostas pelo *FitnessGram*, para as idades de cada aluno, foram diagnosticadas as capacidades físicas mais fracas, reservando-lhes maior frequência de treino durante o ano. Contudo parece-me que o facto de ter planeado, também estas com base nas etapas, fez com que não fossem considerados os momentos precedidos de interrupções letivas. Nestes momentos seria aconselhada uma intensificação do trabalho das capacidades físicas, efetivando um

estímulo que pudesse recuperar algum do efeito de reversibilidade que se possa ter acumulado durante o período de pausa.

Neste nível de planeamento para os conhecimentos surgiram dificuldades no domínio e definição dos conteúdos com maior objetividade. Apesar de terem sido calendarizados com alguma pertinência os conteúdos a transmitir (periodização consciente das etapas e períodos letivos), existiu alguma falta de definição sobre os mesmos. Esta refletiu-se para os níveis inferiores de planeamento consequentes e resultaram numa fraca operacionalização dos documentos nesta área. Todavia, com o decorrer do ano letivo, esta incapacidade foi combatida e começou a alcançar-se maior operacionalização nos planos de etapa e unidade de ensino. Passaram, então, a ser definidos com maior objetividade que conteúdos transmitir e quando transmiti-los.

Numa verticalidade imediatamente inferior encontram-se os Planos de Etapa, que se caracterizam por um período de tempo do ano que se distingue dos restantes, por um contributo único, para a concretização dos objetivos anuais (Rosado, 1998). Tal como já foi supramencionado estes períodos de tempo foram divididos em quatro momentos, em que o primeiro (Avaliação Inicial) será o único que precede o Plano Anual de Turma. Esta precedência deve-se ao facto de, esta etapa, possuir características bastante específicas em que os grandes objetivos passaram por, recolher informação sobre o “estado” inicial dos alunos em todas as áreas de extensão da Educação Física, desenvolver a condição física dos alunos, implementar rotinas organizativas, promover dinâmicas de grupo e afirmar liderança junto dos alunos.

Contudo, após a concretização do Plano Anual de Turma, ainda que com características específicas, a execução dos Planos de Etapa constituíram-se como momentos oportunos para fazer os balanços das aprendizagens dos alunos, das decisões metodológicas tomadas e da redefinição das matérias prioritárias. Esta redefinição de prioridades teve como consequência o reajustamento da periodização anual realizada no início do ano letivo. Assim, a segunda etapa (Aprendizagem e Desenvolvimento) teve, como objetivo geral, propor e alcançar algumas aprendizagens de base que permitam o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano. Para isso foram implementadas algumas estratégias, nomeadamente, a formação de grupos heterogéneos, com o intuito de existir uma aproximação ao estilo de ensino recíproco e uma abordagem eclética das matérias, respeitando as prioridades definidas.

A terceira etapa (Desenvolvimento e Consolidação – Anexo 7) foi marcada pela diferenciação dos objetivos a atingir e pela formação de grupos homogéneos. Assim,

pretendeu-se criar grupos de alunos que almejavam alcançar os mesmos objetivos e que trabalhariam ao longo desta etapa com esse intuito. Na consecução do plano desta etapa foram propostos reajustamentos dos níveis de alguns alunos, uma vez que os ritmos de aprendizagem não se encontravam dentro do previsto. Houve, também, uma alteração na definição de prioridades, redefinindo-se as necessidades prementes da turma em geral, que resultaram em algumas alterações na periodização do Plano Anual. Contudo, em alguns casos, estes ajustes poderão dever-se a um fraco prognóstico ou uma incorreta avaliação inicial, que podem estar associados às dificuldades, já referidas, ao nível da consecução do Plano Anual de Turma.

Por fim, na quarta etapa (Consolidação e Revisão – Anexo 8) optou-se pela formação de grupos homogêneos e pela circulação dos alunos nas várias matérias, de modo a que os alunos fossem avaliados nas suas matérias mais fortes. Estas decisões guiaram e contribuíram para uma recolha de informação mais eficaz.

A operacionalização destes Planos de Etapa foi feita através do planeamento de unidades de ensino, comtemplando um conjunto de decisões que concorrem para atingir os objetivos propostos por níveis de planeamento superiores. Para que fosse estimulado o processo ensino-aprendizagem foram, durante o período de tempo de cada unidade de ensino (duas semanas), ponderados os temas e conteúdos a transmitir, a polivalência dos espaços e os materiais disponíveis. Deste modo, foram propostas para cada unidade de ensino decisões metodológicas e estratégicas de atuação para as três áreas de extensão da Educação Física, assim como, a sua calendarização para cada uma das aulas, a estruturação dos grupos (heterogêneos ou homogêneos), os objetivos a atingir e as estratégias de avaliação. Os balanços das unidades de ensino foram efetuados num documento à parte, após o final das mesmas.

Estas informações irão orientar posteriormente a elaboração do plano de aula. No início do ano letivo, o planeamento começou por ser um processo construído aula-a-aula, onde a grande ênfase eram as questões organizativas que, por um lado, me pudessem transmitir algum conforto na condução da aula e que por outro lado assegurassem o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelos níveis de planeamento superiores. Contudo, a meio da segunda etapa iniciou-se a elaboração de um único plano de aula para o conjunto de aulas semanais, visto que existia uma coerência e continuidade no trabalho ao longo da semana concorrendo para os objetivos das unidades de ensino. Assim, em reunião com o Núcleo de Estágio surgiram dois modelos que concorrem para este fim. Estes modelos envolvem alterações a nível do planeamento da aula ou a nível

da instrução dada durante a mesma. O primeiro modelo (relacionado com o planeamento) sugere que façamos, com que a aula de quarenta e cinco minutos (primeira da semana) seja uma fração da aula de noventa minutos (segunda da semana), constituindo, deste modo, uma parte da imagem total da segunda aula. O segundo modelo sugere que seja dada na aula de quarenta e cinco minutos, uma imagem “desfocada” da aula de noventa minutos, isto é, na primeira aula damos uma imagem geral da segunda sem perdermos muito tempo com instrução e demonstração deixando os alunos com maior tempo de empenhamento motor mas com menos critério.

Todavia, parece-me que lecionar parte da aula de noventa minutos na aula de quarenta minutos com um ligeiro “desfoque” na instrução, será a melhor estratégia a utilizar para a primeira aula da semana (quarenta e cinco minutos). Esta estratégia adequa-se bem quando a aula é constituída por exercícios analíticos e formas jogadas. Deste modo, podemos fazer uma explicação mais detalhada sobre o exercício analítico e a execução técnica de determinado gesto que queremos que os alunos corrijam, e deixar a explicação mais detalhada sobre as formas jogadas para quando os alunos já estão em empenhamento motor. Assim, a aula ganha uma boa dinâmica e os alunos têm bastante tempo de empenhamento motor com critério. Ao longo do ano, a quantidade e qualidade da informação presente nos planos de aula foi crescendo, sendo este um instrumento vital na previsualização da gestão da mesma.

Apesar da elaboração do plano de aula proporcionar um nível de planeamento com um teor operacional elevado, parece-me que a concretização do mesmo fez com que, em alguns momentos, houvesse um descuido na operacionalização dos planos de unidade de ensino. Ao longo do ano houve uma tentativa de chegar a uma estrutura modelo dos planos de unidade de ensino para combater este erro. Ainda que tenha sido atingida uma estrutura única entre os três estagiários, esta pecou por tardia e fico com a impressão que poderiam ter existido melhorias sobre a mesma. Quero com isto dizer que, alguns dos exercícios que perseguiram os objetivos propostos para a unidade de ensino poderiam estar expressos no plano da mesma e que os objetivos traçados poderiam surgir com uma maior ligação aos grupos de nível, para uma melhor compreensão de quem está a trabalhar o quê, já a este nível de planeamento, amortizando alguma informação para os planos de aula.

A termo conclusivo, parecem-me ter existido garantias de coerência entre os diferentes níveis hierárquicos de planeamento. Contudo, existirá ainda uma necessidade de melhorar no sentido de alcançar o estabelecimento de objetivos específicos para cada

aluno nos diferentes planos de unidade de ensino e etapa. Assim, apesar de alguns dos aspectos de operacionalização do planejamento estarem expostos nos meus planos de aula, não deixa de existir a necessidade de operacionalizar também os níveis superiores, até porque são estes que irão determinar a construção dos seus homólogos inferiores. Neste processo de planejamento surge com extrema importância o contexto escolar da Educação Física e a documentação reguladora inerente. Desta maneira, proporciona-se uma contextualização e uniformização da ação dos professores de Educação Física no seio escolar em que se encontram.

## **1.2. Avaliação**

Podemos reconhecer a avaliação como um processo sistemático com o intuito de nos certificarmos se os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos (Domingos, 1987), colocando-nos, assim, a necessidade de saber quais são as prioridades dos alunos, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem (Carvalho, 1994).

É através do processo de avaliação que recolhemos e interpretamos informações que nos permitem tomar decisões (Carvalho, 1994), contextualizando a ação do professor nas suas turmas. Assim, juntamente com o planejamento, o processo de avaliação torna-se um meio de contextualização daquilo que é a ação pedagógica do professor de Educação Física em cada uma das suas turmas, uniformizando-a, com a atividade dos restantes, através da documentação reguladora com as referências da escola, que por sua vez surgem dos Programas Nacionais de Educação Física.

A sistematização e coerência da recolha de informação concorrem para uma classificação final consistente. Promovendo este fim, segundo Carvalho (1994) poder-se-á considerar, a) as informações recolhidas no início do ano e que permitem projetar todo o processo ensino-aprendizagem que decorrerá ao longo do ano – Avaliação Inicial, b) as informações recolhidas durante o processo e que permitem ajuizar aquilo que realmente os alunos estão a aprender – Avaliação Formativa e c) as informações recolhidas pela necessidade de atribuir uma classificação em função da consecução dos objetivos – Avaliação Sumativa.

Apesar de o processo de avaliação estar na base do planejamento, não seria possível realizar um sem o outro. Pensando naquilo que é a avaliação inicial, se não existir um bom planejamento da mesma, esta será conduzida de modo deficitário, sendo que a qualidade desta avaliação irá afetar todo o restante processo de planejamento

anual. Logo, fará sentido dizer que ambas caminham lado a lado com o intuito de elevar o processo-ensino aprendizagem.

### **1.2.1. Avaliação inicial**

Como já referi a avaliação inicial teve início antes da elaboração do Plano Anual de Turma, tendo como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar diferenciadamente (Araújo, 2007). Deste modo, surge como um momento essencial para a elaboração do Plano Anual de Turma, identificando as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens que poderão vir a realizar na aula de Educação Física (Carvalho, 1994). Posto isto, contribuindo para a uniformidade deste processo na Escola Secundária Fernando Namora, o Grupo de Educação Física elaborou um Protocolo de Avaliação Inicial, onde estão descritas as situações de exercício e as condições de realização para cada matéria nuclear. Estes estabeleceram ainda a duração do período de Avaliação Inicial (cinco semanas), em que as duas primeiras realizaram-se no mesmo espaço e as restantes três entraram numa rotação semanal, que de resto seria mantida até ao final do ano letivo. Deste modo, proporcionou-se a possibilidade de passar por todos os espaços, dando a oportunidade de realizar uma Avaliação Inicial abrangente a todas as matérias e áreas de extensão da Educação Física.

No Protocolo de Avaliação Inicial são propostos cenários para avaliar os alunos nas diferentes matérias, sobre os quais, senti necessidade de ajustar alguns exercícios tendo em conta a organização da aula e as características da turma. Nesse sentido optei por realizar, e.g., em alguns jogos desportivos coletivos, em primeiro lugar, exercícios analíticos com gestos técnicos de base e só depois a contextualização prática, através de jogos reduzidos. Esta opção prende-se com o intuito de agilizar a minha observação separando à partida casos marginais que se identifiquem sem ser necessária a contextualização e complexidade do jogo. No caso do futebol, e.g., se uma rapariga não consegue realizar um exercício de condução de bola e passe, então, não faria sentido transitar para situações de jogo em que a complexidade da tarefa irá aumentar.

Ao mesmo tempo, o Plano Curricular de Educação Física da Escola Secundária Fernando Namora fornece fichas de registo para as diferentes matérias, que permitem assinalar os objetivos que os alunos cumprem ou não nos vários níveis de prestação propostos pelos Programas Nacionais de Educação Física (introdutório, elementar e avançado). Estas foram adaptadas pelo núcleo de estágio de maneira a que fossem simplificadas e aplicadas no curto espaço de tempo que compunha a Avaliação Inicial.

Esta necessidade prendeu-se com o facto de possuímos pouca experiência a nível da observação. A dada altura senti a necessidade de estudar os critérios a observar imediatamente antes da realização da aula de modo a agilizar a minha observação. Consequentemente, acabei por desfazer-me da utilização destas fichas e passei a assinalar diretamente os níveis dos alunos, reportando ao que levaria previamente estipulado para observar.

Ainda com o intuito de promover a celeridade deste processo de recolha de dados, o Núcleo de Estágio deu primazia a uma observação e registo dos níveis de prestação dos alunos conjunta, ou seja, houve um auxílio entre os três estagiários durante a lecionação das suas turmas no registo das prestações dos alunos. Este tipo de auxílio e coesão foi apanágio deste núcleo de estágio ao longo do processo de formação e serviu, grande parte das vezes, como solução para diversos problemas que foram surgindo ao longo do ano nas restantes áreas de intervenção. Brás & Monteiro (1998) salientam a necessidade de coesão e organização do Grupo de Educação Física para a legitimação da sua disciplina na escola. Assim, fará todo o sentido que este auxílio entre estagiários seja uma das competências a desenvolver ao longo do processo de formação promovendo-a durante o mesmo.

Deste auxílio surge uma recolha de dados abrangente de todas as áreas de extensão da Educação Física. Assim, não só cumpriu-se na íntegra a avaliação da atividades físicas e desportivas (matérias), mas também se recolheram informações sobre a Aptidão Física e os Conhecimentos. Deste modo, foram aplicados os testes de condição física e um teste escrito retirando, através destes, também, importantes ilações para a construção do Plano Anual de Turma. Para além disto os alunos passam a conhecer, desde o início do ano, os protocolos dos vários testes de condição física e alguns dos temas a abordar sobre os conhecimentos ao do longo período letivo. Contudo, a estrutura simplificada do teste dos conhecimentos poderá ter desvirtuado de algum modo os resultados alcançados, prejudicando o estabelecimento de prioridades de intervenção nesta área.

De um modo geral a etapa de avaliação inicial proporcionou uma boa base de trabalho para o resto do ano letivo. Deste modo, surge um Plano Anual de Turma competente e abrangente de todas as áreas de extensão da Educação Física. Ao mesmo tempo, parece-me que existiu uma celeridade semelhante, durante este período, no desenvolvimento da condição física, na implementação de rotinas organizativas, na promoção de dinâmicas de grupo e afirmação de liderança. Todavia, houve necessidade

de prolongar alguns destes objetivos para além do período de avaliação inicial, nomeadamente a implementação de rotinas organizativas, visto que me deparei com uma turma do básico onde, habitualmente, estas medidas organizativas são mais difíceis de implementar e exigem uma maior perseverança por parte do professor.

### **1.2.2. Avaliação Formativa**

A avaliação formativa deverá ter um cariz sistemático, estando integrada no dia-a-dia do aluno (Rosado, 1998) como parte integrante do desenvolvimento curricular, regulando o ensino e o seu planeamento (Araújo, 2007). Deste modo, propõe-se que esta seja direcionada para o aluno, envolvendo-o no seu processo de ensino-aprendizagem. Pode dizer-se, assim, que a avaliação formativa deve informar e formar o aluno sobre o seu desempenho. Por outras palavras, deve proporcionar informação detalhada ao aluno sobre o seu nível de desempenho e, ainda, sobre o modo como se determina esse nível. Assim, o aluno será capaz de identificar quais os aspetos a melhorar e qual o caminho a seguir para atingir níveis superiores de desempenho. Posto isto, será envolvido no seu processo de avaliação levando a uma diminuição da conotação negativa do último (Rosado, 1998).

Contudo, este processo avaliativo e formativo constitui-se, também, como extremamente importante para o pedagogo. Neste caso ele possui uma função orientadora, reguladora e controladora da sua atividade e seus efeitos (Carvalho, 1994). Assim sendo, o professor controla os efeitos do seu trabalho (aprendizagens dos alunos), ajustando ou não os seus métodos e objetivos. Deste modo, a avaliação formativa constitui-se, também, como importante para regular e orientar o planeamento.

Numa fase inicial aproximei-me deste tipo de avaliação através da consciencialização dos pontos mais fracos característicos de alguns alunos da turma. Optei, por exemplo, por no início do segundo período demarcar o facto de grande parte das raparigas se encontrar com uma nota extremamente negativa no que diz respeito aos jogos desportivos coletivos. Assim, orientei muito do meu trabalho para o incentivo à melhoria das suas prestações (transmitindo esta informação oralmente e insistindo num bom controlo da atividade das alunas, no momento em que as mesmas se encontravam em prática de jogos desportivos coletivos). A constante preocupação das alunas em perguntar-me se teriam melhorado na sua prestação, poderá ser visto como um bom indicador de que a mensagem foi bem transmitida. Contudo este processo mostrou-se eficaz apenas para um grupo de alunos e não proporcionou esclarecimento do processo avaliativo a que estavam sujeitos.

A ficha de avaliação das atitudes e comportamentos, criada pelo núcleo de estágio de Educação Física, serviu também para proporcionar alguma informação de retorno aos alunos sobre a sua prestação durante as aulas. Ela foi utilizada muitas vezes como meio de intervenção no controlo da disciplina e comportamentos fora da tarefa.

Em resposta àquilo que são as necessidades de contexto escolar, elaborou-se a avaliação intercalar. Esta surgiu a meio do primeiro e segundo períodos e pode ser vista como um processo avaliativo formativo. No entanto demonstra-se apenas na sua vertente orientadora, reguladora e controladora do trabalho do professor, visto que não é partilhada com os alunos ou encarregados de educação, nem explicativa do processo de avaliação.

Ao mesmo tempo a auto-avaliação surgiu como um momento formativo importante em que expliquei o processo avaliativo aos alunos, de modo a que estes tomassem conhecimento daquelas que são as suas hipóteses de evoluir. A intenção foi transmitir aos alunos os seus pontos mais fracos e onde poderiam facilmente evoluir para que melhorassem a sua nota. Contudo, notei ao longo do tempo que esta informação rapidamente se perdeu, o que levou à necessidade de construir um instrumento mais vinculativo de avaliação formativa.

Assim surgiram as fichas de avaliação formativa (Anexo 9) que, para além de terem transmitido aos alunos informação acerca da sua prestação quantitativa nas atividades físicas, na aptidão física e da maneira como foi feita a seleção de matérias para a sua avaliação final, forneciam, também, uma apreciação qualitativa sobre as três áreas de extensão e atitudes na sala de aula. Esta apreciação qualitativa respeitou a utilização de linguagem adequada para os alunos, propôs componentes críticas para as matérias a melhorar e prescreveu trabalho de condição física reportando a exercícios utilizados na aula. Sempre que necessário abordou, ainda, a área de extensão dos conhecimentos, os comportamentos e as atitudes na aula, diagnosticando o problema e dando conselhos sobre como melhorar. Estas fichas revelaram-se como grande mais-valia no processo formativo de avaliação, não só porque constituiu um vínculo forte de integração dos alunos no seu processo avaliativo, mas também, porque proporcionou informação aos encarregados de educação sobre as aprendizagens dos seus educandos.

### **1.2.3. Avaliação sumativa**

É inegável a importância da avaliação inicial e formativa, para o processo ensino aprendizagem. Contudo, no fim surge a necessidade de fazer um balanço sobre as

aprendizagens dos alunos, avaliando os resultados, averiguando os objetivos e refletindo sobre todo o processo de desenvolvimento dos mesmos. A avaliação sumativa pretende cumprir esta finalidade, atribuindo uma classificação definitiva, tendo como base os níveis de aproveitamento que foram anteriormente estabelecidos, sumariando o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de objetivos de aprendizagem previamente planeados – função classificativa (Ribeiro, 1999). Assim, parece que é através desta que se realiza um processo criterioso de avaliação dos objetivos curriculares mínimos, definidos nos programas nacionais e no âmbito das escolas, sendo, por estas razões, a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno.

No Plano Anual de Turma, foram determinados os momentos de avaliação sumativa, para cada matéria, com o intuito de responder às necessidades classificativas, atendendo ao calendário escolar. No entanto, com as avaliações intercalares, surge um momento de avaliação sumativa baseado em recolhas de informações formativas que preconizou, um momento de controlo das aprendizagens dos alunos.

Na Escola Secundária Fernando Namora para a Educação Física, com base naquilo que são as propostas dos Programas Nacionais de Educação Física, a avaliação sumativa abrange as áreas das atividades físicas e desportivas, da aptidão física e dos conhecimentos. A avaliação da primeira área visa sobretudo completar o processo de registo feito na avaliação formativa e atribuir um nível de desempenho a cada matéria (Introdução, Elementar e Avançado). Para o cálculo da classificação final são consideradas, nesta escola, “partes de nível”, mesmo não estando estas preconizadas nos Programas Nacionais de Educação Física, e atribuídas pontuações aos sete níveis de prestação (tabela 1). São selecionadas, ainda, as sete melhores matérias de seis categorias distintas, em que duas matérias são, obrigatoriamente, dos jogos desportivos coletivos, promovendo o ecletismo no processo de formação dos alunos.

Inserida ainda nesta área, mas com uma ponderação distinta, está a avaliação da cooperação com os colegas. Apesar de se incorrer no erro de avaliar duas vezes o mesmo parâmetro (pois este já é avaliado na atribuição de níveis de prestação da área das atividades físicas), cometendo, assim, uma redundância, parece-me que esta separação faz sentido no contexto escolar em que nos encontramos. A consciencialização dos alunos na atribuição de preponderância das suas atitudes, dando-lhes destaque na sua nota, auxiliará o autocontrolo e a autodisciplina dos discentes. Esta foi realizada através de uma ficha de registo (Anexo 10) utilizada em todas as aulas, que

proporcionava ao professor uma maior objetividade na avaliação. Nesta ficha adicionou-se, também, um registo para a pontualidade e assiduidade do aluno, visto que nos deparámos, a dada altura, com uma elevada falta de pontualidade em todas as turmas do núcleo de estágio. A assiduidade funcionou, apenas, como meio de registar e controlar a presença dos alunos. Parece-me que para os alunos do ensino básico característicos desta escola será essencial promover este tipo de consciencialização.

Para a Aptidão Física, é proposta, pelo Plano Curricular de Educação Física da escola, a avaliação dos seguintes testes do *Fitnessgram*: força média – “abdominais”; força superior – “extensões de braços”; resistência – “vaivém”; flexibilidade – “senta e alcança” e velocidade – “40 metros”. Adiciona-se a estes o teste de coordenação que consiste em realizar o maior número de “saltos à corda” durante um minuto.

Para a área dos conhecimentos, o grupo de Educação Física não propõe nenhum instrumento, sendo então criados pelo núcleo de estágio dois testes escritos (Anexo 11) correspondentes à avaliação do primeiro e segundo períodos. No terceiro período optou-se por diferenciar o processo avaliativo, de modo a que os estagiários passassem por outro registo de avaliação dos conhecimentos e propôs-se a realização de um trabalho de grupo e conseqüente apresentação oral. Para tal, foi construído um guião de trabalho (Anexo 12) com os diferentes temas a escolher, tópicos a desenvolver para cada um desses temas, estrutura do trabalho e formatação exigida. Todavia, este peca pela omissão das ponderações atribuídas a cada um dos tópicos, prejudicando a clarificação do processo avaliativo. Na apresentação oral foi apenas exigido que os alunos a realizassem em *Powerpoint*, mas, no entanto, foram sugeridos durante a aula vários níveis de preleção oral (e.g. por nível crescente de qualidade: aluno limita-se a ler slides, aluno lê slides e explica e aluno não necessita de olhar para os slides enquanto fala sobre o assunto). Construíram-se, ainda, momentos de debate após cada uma das apresentações, através da colocação de questões (uma por cada grupo) ao grupo que se encontrava a apresentar. Por estarmos perante uma turma do 8º ano de escolaridade, este debate exigiu um elevado nível de controlo e mediação por parte do professor. Esta estratégia permite diferenciar a classificação dos elementos do grupo em função do desempenho na apresentação, e funciona, ainda, como auxílio ao processo ensino-aprendizagem, na medida em que os alunos fornecem informação aos colegas sobre os conteúdos abordados. Com o mesmo intuito, a intervenção do professor durante a mesma poderá servir de esclarecimento de algumas dúvidas.

Surge então a necessidade de atribuir uma classificação a partir das informações recolhidas, sendo que, para tal deverá desenvolver-se um domínio dos instrumentos utilizados na mesma, que desde cedo se aprimorou através da utilização de um instrumento elaborado por um dos membros do Grupo de Educação Física, que cumpria com as ponderações do Projeto Curricular de Educação Física da escola (tabela 3).

<b>Atividades Físicas</b>		<b>Aptidão Física</b>	<b>Conhecimentos</b>
Objetivos do plano curricular	Cooperação com os colegas		
45%	20%	20%	15%

Tabela 3 – Ponderações atribuídas a cada área de avaliação

Ainda assim, com base na proposta dos Programas Nacionais de Educação Física, parece-me que com estas ponderações procede-se numa subvalorização das áreas de aptidão física e conhecimentos, admitindo-se que estas têm menos importância que a das atividades físicas. Segundo Araújo (2007), a atribuição de pontuações aos diferentes níveis de prestação serve, apenas, para definir possíveis cenários para as diferentes classificações. O objetivo seria retirar à avaliação um cunho quantitativo atribuindo-lhe uma função pedagógica.

Ao mesmo tempo, sugere-se para o ensino básico uma adaptação às Metas de Aprendizagem que constituem uma referência mais recente. Parece-me que para esta escola, e em particular para a lecionação da Educação Física na mesma, seria extremamente vantajosa esta atualização, considerando a inexistência de um Plano Plurianual, pois nas Metas de Aprendizagem propõem-se, ao nível das matérias, maneiras distintas de atingir o sucesso em Educação Física para os diversos anos de escolaridade no Ensino Básico.

### **1.3. Condução**

O processo de condução constitui uma boa parte da alteração comportamental que pretendemos imprimir nos alunos. É, através deste, que surge a interação do professor com os alunos, que se preconiza, sobretudo, durante a aula. Ao atribuirmos-lhe um cunho de responsabilidade sobre o processo-ensino aprendizagem tão importante, interessará ponderar e sugerir algumas soluções sobre a prestação do pedagogo.

Deste modo, proponho-me refletir sobre a minha prestação como professor, utilizando a sistematização proposta por Siedentop (1983), adaptando-a à sistematização utilizada pelo Guia de Estágio (2012/2013), sugerindo que a condução possa ser organizada do seguinte modo: estruturas organizativas e procedimentos de gestão da aula; estilos de ensino; instrução; acompanhamento ativo da aprendizagem dos alunos; processos de observação; disciplina; clima; e gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem.

### **1.3.1. Organização, gestão e estilos de ensino**

Todas as medidas que contribuem para a melhoria da qualidade da gestão do tempo, gestão dos espaços e materiais e gestão dos alunos da turma durante a aula fazem parte da organização da mesma (Onofre, 1995). Numa fase inicial grande parte da minha ação foi orientada para o desenvolvimento deste tipo de competências. Muito deste trabalho foi almejado durante a avaliação inicial. No entanto, estas medidas são desenvolvidas com o intuito de assegurar a autonomia dos alunos (Onofre, 1995), o que me leva a crer que as mesmas devem ser adaptadas ao grupo/turma, e que a sua implementação está diretamente dependente da resposta do mesmo. Assim, reportando às características da turma o trabalho neste sentido levou mais tempo do que era esperado e exigiu um elevado nível de persistência e perseverança da minha parte. Ao mesmo tempo, como já referi no ponto 1.1, o facto de passar apenas uma semana em cada espaço, retornando ao mesmo três semanas depois, não facilitou a implementação destas medidas.

Todavia, parece-me que consegui através da adaptação de algumas soluções às dificuldades apresentadas, chegar a um bom equilíbrio neste capítulo, após algum tempo de persistência e não muito depois do período de avaliação inicial. Para tal concorreram soluções como a conjugação de gestão de materiais com a gestão da turma durante a aula. Por outras palavras, por não ter estímulo temporal suficiente para implementar medidas relacionadas com o espaço, passei a utilizar o “quadro branco” como referência para o agrupamento dos alunos em momentos iniciais da aula. Este caracteriza-se como um quadro móvel com fundo branco que foi bastante utilizado, não só, como meio de agilizar as várias medidas de gestão e organização da aula, mas também, de outras dimensões da condução do ensino (e.g. instrução). Assim, o “quadro branco” tornou-se um suporte frequente no início da aula que concorria para todo um processo de elevação de qualidade na gestão e organização da mesma.

Mesmo que as características da turma proporcionassem dificuldades de implementação de algumas medidas, parece-me que houve uma interiorização rápida daquilo que foram os sinais de organização da mesma. É possível que esta rápida assimilação se deva ao facto de ter utilizado uma combinação de sinais sonoros com visuais (e.g. assobio e gestos associados a diferentes momentos como rotação ou reunião). Inicialmente houve uma resposta muito boa associada a este tipo de medida, contudo parece-me que ao longo do tempo os alunos começaram a reagir automaticamente ao estímulo sonoro conforme o momento em que se encontravam na aula. Nesses momentos aquando da leccionação por estações, se pretendia reunir a turma para mudar para leccionação massiva, assim que assobiava os alunos procediam à rotação. Esta automatização deveu-se em grande parte ao facto de ter utilizado o assobio como estímulo principal deixando por vezes de lado os sinais gestuais combinados.

Em geral o agrupamento ou reagrupamento da turma era feito sempre em meia-lua, disposição que desde cedo trouxe mais-valias. Contudo, até os alunos perceberem a sua disposição, foi necessária a utilização de material pedagógico (e.g. demonstração da mesma no quadro) e alguma insistência. Mais tarde, passei a sentir a necessidade de implementar uma estrutura de organização dos alunos, também, para os momentos de demonstração (figura 4).



Figura 4 – Organização dos alunos em momentos de demonstração

Isto porque, nestes momentos deparei-me com algumas dificuldades em manter a atenção dos alunos enquanto se encontravam em meia-lua, visto que por vezes as demonstrações eram feitas com os alunos em pé. Assim sendo, passei a utilizar uma estrutura que me permitisse colocar os alunos todos à minha frente e me desse uma boa visibilidade de toda a classe. Ainda assim, esta demorou a ser interiorizada pelos alunos, por se terem habituado a organizar em meia-lua. Para combater esta resistência da turma aos diferentes tipos de estruturas de organização da classe, deveria ter sido feito, no início do ano, um trabalho mais orientado para este fim. Parece-me que faltou, nessa altura, a implementação de alguns jogos lúdicos que concorressem para a interiorização de várias formas organizativas.

Estas formas de organização da turma podem, por vezes, estar associadas a diferentes estilos de ensino, propostos por Muska Mosston e analisados posteriormente por Krug (2009), facilitando a sua utilização. No início do meu processo de formação foram fundamentais os estilos de ensino por comando, recíproco, tarefa e auto-avaliação. O estilo de ensino por comando verificou-se, e.g. no ensino da dança, em que partindo da demonstração feita por mim, os alunos, reproduziam os passos. Terá sido neste estilo de ensino que as formas de organização foram mais preponderantes (e.g. na dança foi utilizada a formação de xadrez – figura 5).

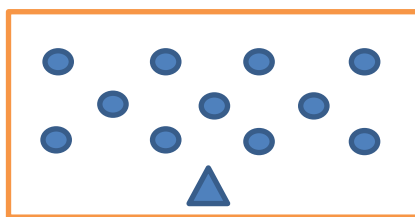


Figura 5 – Organização da turma para a lecionação de dança (Xadrez)

O ensino por tarefa constitui-se como o principal ao longo do ano letivo. Sempre que era necessário trabalhar mais do que uma matéria ao mesmo tempo era utilizado este estilo de ensino, o que numa turma com um elevado número de alunos como a minha se constituiu como um enorme ganho no tempo potencial de aprendizagem. Durante a segunda etapa de aprendizagem, a formação de grupos heterogéneos potenciou o Estilo de Ensino Recíproco. Houve, ainda, a intenção de juntamente com este estilo de ensino introduzir o da auto-avaliação através da aplicação de fichas (Anexo 13) em que os alunos se avaliavam mutuamente. No entanto, estas revelaram-se ligeiramente inadequadas e a turma não se encontrava preparada para o uso das mesmas, pelo que não chegaram a ser aplicadas. Salienta-se assim a adequação dos Estilos de Ensino aplicados relativamente aos objetivos e meios de aprendizagem, ponderando as características da turma e o trabalho que se vai realizando com as mesmas.

Existiu também uma intenção de dar alguma autonomia aos alunos na montagem e desmontagem do material. Para o efeito reunia os alunos, na disposição que determinei para momentos de demonstração, e procedia à explicação utilizando alunos como exemplo. No entanto, para alunos do básico com estas características (associadas à minha turma de lecionação), facultar a explicação de um procedimento com alguma complexidade apenas numa fase inicial do ano, mesmo que para tal se utilizem várias

estratégias pedagógicas que auxiliem à compreensão e retenção, não se revela suficiente. Assim, exigiu-se uma intervenção ao longo do ano, que revelou falta de planeamento da mesma e persistência. Contudo, apesar de alguns pormenores não terem ficado completamente resolvidos neste capítulo (e.g. como esticar a rede de voleibol devidamente), parece-me que houve retenção de alguma informação (e.g. para a montagem da rede de voleibol é utilizado um poste com roldana e outro sem).

É interessante perceber como as dinâmicas de organização da classe se alteram do ensino básico para o ensino secundário. Através da semana a tempo inteiro tive a oportunidade de lecionar três turmas do 12º ano de escolaridade, onde foi notório que a exigência, para estas, em termos organizativos seria muito menor. Nos momentos de prelecção inicial mesmo que existisse uma transmissão ligeiramente excessiva de informação, os alunos demonstravam uma boa resistência, apresentando níveis atencionais elevados. Para além disto, não existe grande necessidade de utilização de recursos a materiais pedagógicos para que os alunos retenham a informação (e.g. a constituição dos grupos foi grande parte das vezes transmitida oralmente). Os momentos de transição tornam-se bastante céleres, sem exigirem nenhum tipo de formação organizativa previamente determinada, para que estejam atentos a uma eventual demonstração ou instrução à classe.

Num espectro de idades completamente oposto, deparei-me com a leccionação de alunos do 1º ciclo. Numa turma do 2º ano de escolaridade foi curioso reparar, como os momentos de transição e reagrupamento se demonstraram os de maior celeridade nesta escala etária. Mesmo que seja espectável que com a sua energia e vitalidade características, potenciem bastante os momentos de transição, respondendo rapidamente a estímulos lúdicos, a instalação do “caos” também revela maior probabilidade. Assim, exige-se uma elevada capacidade de gerir e organizar os alunos na classe. Para tal, será necessário recorrer a um bom pensamento estratégico, programando os diversos momentos da aula. Com as experiências que vinha acumulando com a minha turma utilizei estratégias como a definição prévia de sinais (e.g. ao assobio param e olham para o professor), a definição de um espaço de reagrupamento e maneira de reagrupar e, ainda, a utilização de referências físicas ou materiais para este fim (e.g. utilizei o meu posicionamento para identificar o local de reunião e a linha traçada no chão para a forma de reunir). Contudo, para estes alunos estas medidas ganhavam especial eficácia quando associadas a um jogo lúdico (e.g. associação do jogo da estátua ao assobio). Senti, também, a necessidade de optar por

uma leção maioritariamente massiva, optando principalmente por um estilo de ensino por comando que me proporcionasse maior controlo sobre a turma.

Deste modo, concluo, que a preparação específica para organização e gestão da aula tem uma relação proporcionalmente inversa à idade/escolaridade dos alunos. Todavia, apesar de existir uma orientação para a organização e gestão da aula no 1º ciclo, não deixa de ser notória a adesão dos alunos ao estímulo lúdico competindo em grande escala para o bom funcionamento da aula.

### **1.3.2. Instrução**

Por sua vez, a instrução corresponde a todas as medidas que contribuem para melhorar a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos, os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nessas atividades e realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram (Onofre, 1995).

Reportando àquilo que foi o *roulement* implementado pelo Grupo de Educação Física para este ano letivo (rotação de espaços semanal) houve, em momentos de apresentação das atividades de aprendizagem, uma grande necessidade, numa fase inicial, de agilizar o processo de instrução. Ao mesmo tempo, por ser uma turma do ensino básico com alguns problemas de disciplina tornava-se prejudicial o prolongamento das preleções. Deste modo, o fim seria fornecer informação suficiente para que fosse possível prosseguir os objetivos da aula sem retirar tempo de prática aos alunos. Assim, seria necessário, tal como sugere Onofre (1995), encurtar a duração do período de instrução, mantendo a clareza na informação, principalmente porque a primeira aula da semana tinha a duração de apenas quarenta e cinco minutos.

Para tal, recorreu-se ao “quadro branco”. Utilizei-o para colocar não só a formação dos grupos, mas também, a disposição dos mesmos no espaço de aula, os exercícios a realizar em cada estação e o sentido das rotações entre estações. A autonomia dos alunos relativamente a esta informação disposta no quadro também foi ganha ao longo do tempo, através de alguma persistência na utilização do mesmo.

Ainda assim, a turma exigia a necessidade de suprimir mais informação. Deste modo, comecei a colocar os alunos em prática através de jogos simples em algumas estações e passei a dar instrução sobre componentes críticas ao grupo de trabalho durante o tempo em que já estavam envolvidos na prática. Esta estratégia passou a ser mais tarde utilizada, balanceando a utilização de exercícios novos com exercícios

conhecidos (e.g. colocar os alunos das restantes estações a realizar um exercício conhecido, enquanto dava instrução ao grupo que ia realizar o exercício desconhecido).

Os balanços finais da aula tornaram-se momentos de grande relevância, principalmente, para instruir os alunos sobre a sua prestação durante a aula. Tentei neste momento, sempre que necessário, fazer principalmente apreciações globais da turma ou dirigidas a um grupo, evitando intervenções individualizadas. Deste modo, fui dando algum *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos que em dadas alturas se revelaram como bons momentos formativos (e.g. na intervenção feita ao nível dos jogos desportivos coletivos com as raparigas da turma reportada no ponto 1.2.2).

Para além destas estratégias utilizadas para agilizar os momentos de instrução interessa, também, estabelecer pontes ou ligações entre as atividades propostas e a vida fora da escola, situando as aprendizagens nos seus contextos autênticos, ajudando os estudantes a apreciar a relevância dos conteúdos, das metodologias e das atividades propostas (Rosado & Mesquita, 2009). Assim, ao longo do ano fui utilizando nomenclaturas de fácil retenção para alguns exercícios da Aptidão Física (e.g. lagarta em casulo, lagarta em locomoção, centopeia e suas variantes abre e fecha, alternada e a pés juntos), outras para as componentes críticas das Atividades Físicas (e.g. “efeito mola” para o passe de voleibol reportando ao amortecimento da bola) e para a transmissão de Conhecimentos (e.g. ao reportar-me ao esternocleidomastoideu como músculo do pescoço). Desta maneira consegui simplificar o meu discurso nos distintos momentos de instrução, utilizando referências metafóricas que aproximassem os alunos ao seu quotidiano e conhecimento empírico.

Esta competência foi notória aquando da lecionação do 1º ciclo. Para que se consiga a atenção de um grupo de alunos, que a sua principal característica é a vitalidade e impaciência com que encaram os momentos de expressão motora, será necessário um bom domínio desta capacidade de adaptar a dinâmica discursiva ao público-alvo. Deste modo, utilizando uma boa adequação da dimensão instrução, optei por estratégias como a constante utilização de analogias (e.g. ao sair da sala utilizei uma analogia à locomoção de uma lagarta em que não se houve as patas da mesma, incentivando assim ao silêncio enquanto me deslocava até ao pavilhão) e a utilização de histórias que pudessem ser explicativas de um exercício, facilitando a sua compreensão (e.g. a história da aranha que não gostava de carregar os seus ovos dando origem à transmissão de um colete durante um jogo da apanhada em posição de aranha). Ainda assim, estas estratégias não descartam a necessidade de uma descrição ostensiva que

associada a estratégias de gestão e organização da aula, compõem instrumentos para o bom funcionamento da mesma. Contudo, esta transmissão de informação acaba por ser algo intuitiva, sem que seja necessária grande preparação, convocando-se, principalmente, uma reflexão orientada para a organização e gestão da aula.

Não deixa de ser curioso como toda a dinâmica de preparação e estruturação dos momentos de instrução para o ensino secundário se tornam completamente diferentes. Durante a semana a tempo inteiro experienciei a lecionação de três turmas de secundário e nas três foram preconizados momentos de preleção da área dos conhecimentos. Em primeiro lugar pela exigência de conteúdos senti uma necessidade maior de me preparar para estes momentos. Depois, por serem turmas que não leciono habitualmente também houve uma maior preocupação em criar algum clima positivo durante os mesmos, utilizando, com este propósito, algumas analogias metafóricas. Fiquei, também, com a sensação de que a necessidade de intervir diretamente com questionamento individualizado, é menor do que aquela que é exigida para o ensino básico, pois tornam-se bastante mais participativos.

Assim, parece-me que ao contrário daquelas que são as necessidades apresentadas para a preparação da organização e gestão da classe, se pensarmos na instrução como transmissão de conhecimentos, esta possuirá uma relação proporcionalmente direta com a idade/escolaridade dos alunos. Por outras palavras, quanto maior a idade/escolaridade dos alunos, maior será a necessidade de preparar os momentos de instrução. No entanto, se pensarmos na instrução como veículo de promoção de um processo de organização e gestão da aula eficaz, esta lógica inverter-se-á. Logo será exigida uma maior preparação para alunos com idade/escolaridade mais baixa.

### **1.3.3. Acompanhamento ativo da aprendizagem e observação**

Parece-me que uma boa observação da prestação dos alunos e intervenção sobre as mesmas através de *feedback* são bons indicadores de um acompanhamento ativo da aprendizagem competente. Fishman e Tobey (1978)<sup>2</sup> definem o *feedback* pedagógico como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade. Para Rosado (1997) a tarefa pedagógica de observar e corrigir os alunos ou atletas é crucial na rectificação de erros, promovendo as aprendizagens técnicas de

---

<sup>2</sup> Citado por Rosado & Mesquita (2009)

forma apropriada. Assim parece-me que o processo de observação concorre indiretamente para o processo ensino-aprendizagem, influenciando diretamente a correção das mesmas pela relação que possui com o *feedback*. Sugere-se então que a alteração comportamental não passa apenas por prescrever tarefas mas também acompanhá-las.

Ao que parece, para tal, interessa não só identificar a prestação e avaliá-la mas também corrigi-la. Contudo, cabe ao professor controlar a qualidade do seu próprio *feedback*. Segundo Onofre (1995), a ajuda aos alunos não deverá esgotar-se na informação de como fazer, devendo ser completada por um acompanhamento sistemático da atividade dos alunos. Assim, o professor deverá observar, fazer um juízo de valores, corrigir e voltar a observar a prestação do aluno de maneira a certificar-se que modificou o comportamento do mesmo.

Através da interpretação dos dados do relatório de observação inter-estagiários, apercebi-me que a minha utilização de *feedback* incide maioritariamente sobre a prescrição, correspondendo a 33,67% dos *feedbacks* totais utilizados na aula. O *feedback* de descrição e avaliação caminham de maneira equitativa, representando 25.36% e 26.31% do valor total de *feedbacks*, respetivamente. Fará sentido que as duas últimas tenham valores idênticos pois, por norma, quando efetuo uma avaliação da prestação do aluno acabo por descrever a mesma. No entanto, suspeita-se que a qualidade de *feedbacks* que estou a utilizar não será a mais aconselhável. Se utilizo mais vezes a prescrição do que a descrição e a avaliação, sugere-se que o ciclo de *feedback* não estará a ser concluído. Quero com isto dizer que é possível que por vezes, inicie o ciclo com, ou sem, uma descrição ou avaliação da prestação do aluno e o finalize do mesmo modo, sem que o aluno fique a perceber se realizou a tarefa corretamente.

Contudo, a qualidade e o valor das intervenções de *feedback* parecem dependentes do conhecimento dos modelos gestuais em análise e da competência de diagnosticar os erros a partir destes modelos (Rosado, 1997). Deste modo, por possuir uma maior experiência e conseqüente familiarização nos jogos desportivos coletivos, explica-se a facilidade que demonstrei na observação e intervenção destas matérias quando comparadas com matérias individuais. No entanto, por conseguir reportar ao conhecimento que fui adquirindo durante o meu processo formativo e através de um estudo prévio das componentes críticas gestuais características das matérias individuais, acabei por conseguir normalizar as minhas intervenções a este nível. Todavia, projeta-se ainda uma aquisição de um maior conhecimento e perspicácia na observação de

algumas componentes críticas de níveis mais avançados, visto que a minha formação se baseou numa turma de básico onde se apresentam ainda níveis de execução pouco elevados, salvo algumas exceções.

Parece-me que, esta evolução tiraria partido do processo de observação das visitas inter-estágios. Estas poderiam ser profícuas no sentido de proporcionar mais-valias na promoção de observações em contextos diversos. Provavelmente seria bastante produtivo o debate e análise das prestações dos alunos em diversos contextos por forma a partilhar as experiências vividas e adquiridas nas diferentes realidades.

#### **1.3.4. Disciplina**

Segundo Rosado (1998) a forma como o professor gere as situações de tensão e de indisciplina, representa um modelo de atuação e uma fonte de aprendizagem para os alunos. Este autor defende que a gestão da disciplina resulta de uma utilização criteriosa de técnicas e métodos, do estabelecimento de relações positivas, do bom uso da autoridade, de uma boa organização e planificação, da organização de sessões interessantes e adequadas ao nível dos alunos. Inicialmente demonstrava alguma afeição na minha postura durante os momentos em que era obrigado a intervir. Deixava transparecer alguma impaciência ou mesmo alteração de humor durante as mesmas. Ainda assim, devido às minhas características pessoais, a minha atuação a este nível demonstrou-se, por vezes, algo permissiva. De maneira a manter alguma coerência e combater esta lacuna, criei um modelo de atuação que passava por avisar o aluno numa primeira fase, voltar a fazer um segundo aviso com impedimento temporário de realizar a aula e finalmente passar a um terceiro aviso com impedimento definitivo de realizar a aula. Contudo, este modelo não prevê o nível e a gravidade do comportamento de indisciplina algo que se começou a notar a dada altura na minha intervenção. Assim, acabei por me afastar do mesmo mostrando maior intransigência nos momentos de intervenção, tamponando os comportamentos de desvio com maior eficácia. A aplicação do modelo acabou por servir como uma fase transitória de treino para que melhorasse a minha prestação ao nível do controlo da disciplina.

Relativamente ao controlo da disciplina incluem-se as medidas que concorrem para a promoção e/ou controlo dos comportamentos dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da sala de aula (Onofre, 1995). Para tal, foram definidas juntamente com alguns sinais de organização da aula durante a avaliação inicial regras para o bom funcionamento da aula. Contudo, limitei-me a informar os alunos das mesmas e não efetuei um controlo concreto sobre estas. Rapidamente apercebi-me de que não seria

suficiente ditar as regras e esperar que os alunos as cumprissem. Deste modo, procedeu-se a um acompanhamento do controlo das mesmas que se refletiu numa constante presença das regras de funcionamento nos planos de aula. Ao mesmo tempo que foram colocados nos planos de aula as diversas regras de funcionamento também surgiu uma postura de maior intransigência da minha parte sobre as mesmas.

Ainda assim, Segundo Siedentop (1983), dentro dos comportamentos de (in)disciplina podem-se distinguir dois tipos: os comportamentos fora da tarefa e os comportamentos de desvio. Os comportamentos fora da tarefa caracterizam-se pela falta de participação dos alunos quando uma atividade é atribuída sem que este perturbe o próximo. Já comportamentos de desvio são todos os que impedem a continuação da atividade por parte de um ou vários participantes. Se tiver de apontar para um tipo de comportamento característico da minha turma teria de optar pelos comportamentos de desvio. Apesar de intervir várias vezes sobre comportamentos fora da tarefa, era durante a intervenção sobre comportamentos de desvio que deixava transparecer alguma irritabilidade. Contudo, com o passar do tempo e após alguma normalização na minha intervenção comecei a conseguir intervir sobre este tipo de comportamentos, sem que deixasse transparecer qualquer alteração de humor.

Nos momentos de atenção à informação e de atividade motora, os comportamentos inapropriados têm uma menor incidência (Rosado, 1998). Assim interessa proporcionar, durante a aula, poucos tempos de espera e organização. Para tal, será exigida uma organização e planeamento prévio competentes para que se facultem poucos momentos de distração dos alunos aumentando o seu foco atencional. A procura destes objetivos foi desde cedo assumida e foi sempre minha preocupação, diminuir os tempos de espera, recorrendo a várias estações de trabalho em simultâneo. O “quadro branco” concorreu como um bom meio de auxílio para a procura destes fins. Também na formação de grupos e tendo em conta o conhecimento que fui adquirindo dos vários alunos, procurei sempre não potenciar a relação entre alunos que frequentemente evidenciavam comportamentos inapropriados.

Contudo, surgiu a semana a tempo inteiro que me proporcionou um quadro de como seria a minha ação enquanto professor com horário completo durante uma semana. Nesta altura, decidi que deveria permanecer com as minhas atividades extracurriculares, de modo a conseguir experienciar a conjugação destas com o horário a tempo inteiro. Foi então, que reparei num retrocesso na minha intervenção disciplinar. Num dia precedido por uma atividade extracurricular de elevada intensidade e em que já

teria lecionado uma aula de noventa minutos a uma turma de básico, exigia-se, ainda, a leção de mais uma aula de noventa minutos a uma turma de básico. Esta situação, associada ao facto de me encontrar num espaço que potencia qualquer tipo de ruído contribuiu para que, nessa última aula, voltasse a demonstrar alguma alteração de humor e acabasse por chegar a não intervir em algumas situações que pediam uma atenuação do comportamento. Segundo Onofre (1995), incorri num grave erro visto que a intervenção na indisciplina deve ser feita antes desta se instalar. Apesar de ter revelado até ao final do ano grandes melhorias a nível do controlo da disciplina, deverei ter alguma atenção, caso venha a ter oportunidade de lecionar a tempo inteiro em momentos de maior fadiga.

Ainda que demonstrando alguns comportamentos fora da tarefa e de desvio, no final do ano, a turma demonstrou grandes melhorias neste capítulo e foi curioso notar, durante os conselhos de turma que, nas restantes disciplinas os alunos faziam transparecer uma imagem bastante mais caótica que aquela que demonstravam na disciplina de Educação Física. Isto poder-se-á dever ao facto de a disciplina de Educação Física constituir maior preferência no seio da turma. Contudo, parece-me que o bom relacionamento que criei com os alunos ao longo do ano terá contribuído para o efeito.

#### **1.3.5. Clima**

Segundo Onofre (1995) o papel do professor é fundamental na promoção de uma aproximação afetiva positiva entre si e os alunos (relação aluno-professor), entre os alunos e as matérias (relação aluno-matérias) e dos alunos entre si (relação aluno-aluno).

Por ser relevante a relação entre um ambiente positivo e as aprendizagens dos alunos (Onofre, 1995), houve uma intenção desde o período de avaliação inicial de promover um clima de aula positivo, fomentar dinâmicas de grupo (caminhando para uma unidade grupal) e implementar a liderança do professor no seio da turma.

Para efeitos de criação de dinâmicas de grupo, contribuiu bastante a análise sociométrica, de autoestima e autoconceito feita no estudo de turma que proporcionou um bom entendimento da dinâmica social da turma. A partir desta, foram retiradas algumas conclusões sobre maneiras de atuar do professor que possam corrigir alguns desequilíbrios sociais que se verificaram na turma. Estas foram adotadas, sempre que possível, durante as aulas de Educação Física, onde tentei dar destaque a alunos com níveis de rejeição elevados e de autoestima baixos, colocando-os em grupos favoráveis à sua interação social e sobre os quais foram utilizados, quando oportuno, feedbacks

descritivos e avaliativos positivos sobre os seus pontos fortes em frente aos colegas da turma.

Caminhando para um fim idêntico, foram, também, efetuados durante a avaliação inicial exercícios lúdicos, com um cariz de menor formalidade. Parece-me, no entanto, que houve uma rotura precoce, com os mesmos, após uma fase inicial do ano, quando ainda seria vantajoso estender este tipo de intervenção. Estes exercícios concorriam, não só, para fomentar as relações no seio do grupo, mas também, para o treino da turma em medidas organizativas que potenciassessem o bom funcionamento da aula. Assim, teria sido vantajoso o prolongamento deste tipo de intervenção, não só, para proporcionar um bom clima entre aluno-aluno, mas também, entre aluno-professor promovendo a minha posição de liderança.

Quanto à relação dos alunos com as matérias, houve, sempre que necessário, uma intervenção individual ou grupal de maneira a cativar os alunos para uma orientação de esforço e empenho nas atividades de aula (e.g. uma aluna recusou-se a fazer o salto em altura, no entanto esta seria a matéria do atletismo em que ela poderia evoluir mais facilmente para melhorar a nota. Optei, prontamente, por fazer uma intervenção individualizada incentivando a mesma para a obtenção da melhor classificação).

Ao mesmo tempo, parece-me que concorre para esta finalidade a lecionação de aulas multidisciplinares ou, neste caso, multimatéria. Por ser fundamental as aulas oferecerem uma diversidade de solicitações de aprendizagem (Onofre, 1995), parece-me que a estruturação da aula por estações e com várias matérias possa ser um preditor de um bom clima entre aluno-matéria. Contudo, não será suficiente proporcionar apenas diversidade, pois estas solicitações de aprendizagem devem estar adequadas ao nível do aluno, tendo em conta que só se pode aprender aquilo que não se sabe fazer (Onofre, 1995). Numa fase inicial, caracterizada pela utilização de grupos heterogêneos, parece-me que deveria ter existido uma maior preocupação na diferenciação do ensino, proporcionando uma maior adequação das tarefas propostas. Poderiam ter sido introduzidas, numa fase mais prematura do ano, variantes de facilidade e dificuldade com o intuito de diferenciar o ensino dentro dos grupos. Este tipo de intervenção pecou por tardia e teria feito todo o sentido a introdução da mesma, numa fase inicial, proporcionando um melhor relacionamento dos alunos com as matérias.

A análise feita no relatório de observação inter-estagiários sugere que a minha intervenção, a nível do clima de aula, é maioritariamente positiva. Os indicadores que revelaram maior frequência, numa média global do nível percentual do total de interações

observadas nas aulas, foram: a identificação do aluno (21,12%), os elogios e encorajamentos (27,12%) e o contacto físico (16,69%). Rosado (1998) sugere que o simples trato dos alunos pelo nome promove a relação dos alunos com o professor. Contudo, numa altura em que as medidas políticas de poder central aumentam, cada vez mais, o número de alunos por turma e de turmas por professor, este processo de aproximação ao aluno tornar-se-á cada vez mais difícil de processar. O prejuízo abrangerá, não só, esta dimensão da condução como todos os outros processos pedagógicos para aprendizagem dos alunos. Num ano de estágio, em que lecionei apenas uma turma, ainda antes de ter contacto com a mesma realizei um estudo de análise das fotografias em associação aos nomes para que pudesse potenciar este tipo de interação.

Ao mesmo tempo parece-me que tarefas extracurriculares de formação dos alunos, como visitas de estudo, que potenciem interações informais entre alunos e professores e alunos entre si, possam ser benéficas para o estabelecimento de relações promotoras de um bom clima relacional. Durante a visita de estudo às Grutas de Santo António e à Quinta da Escola, notei que houve uma grande aproximação entre mim e a minha turma. A visita proporcionou momentos pedagógicos e momentos lúdicos dos quais soube tirar proveito para a minha lecionação. Uma das atividades propostas seria a descida em slide, na qual aproveitei para introduzir alguma informação sobre o material de escalada (matéria alternativa que, de resto, só viria a ser lecionada no final do ano). Deste modo, garanti a introdução a uma matéria, certificando-me que os alunos não só saberiam identificar o material como também reconheceriam algumas regras de segurança e utilização do mesmo. Ao mesmo tempo, a partir dessa altura, notei algumas melhorias no comportamento disciplinar dos alunos e consequente controlo sobre o mesmo, o que me leva a refletir que possa existir uma estreita relação entre a promoção de um clima positivo e o controlo disciplinar eficaz.

De um modo geral, parece-me ter existido uma boa promoção de um clima positivo durante as minhas aulas. Contudo, apesar de terem existido grandes melhorias ao longo do ano, deverei ter alguma atenção, em momentos de controlo disciplinar, para que não existam alterações de humor que possam afetar o clima, principalmente, em dias de grande cansaço psicológico e físico.

### **1.3.6. Gestão do conteúdo das tarefas**

Tal como supracitado, Onofre (1995) sugere que só se pode aprender aquilo que não se sabe fazer, ao contrário, parece-me que tarefas demasiado difíceis possam ser

geradoras de frustração afetando a boa relação dos alunos com as matérias, prejudicando, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao professor gerir e ajustar as tarefas aos alunos e suas características. Com isto admite-se que não existe apenas uma solução aplicável a todos os contextos, mas sim, tarefas ou exercícios que possam ser adaptados à realidade com que o professor se depara.

Nos jogos desportivos coletivos, na área de extensão das atividades físicas, existiu, durante a segunda etapa, uma aplicação de exercícios pouco contextualizados ou mesmo analíticos que trabalhassem ações técnicas específicas e as suas componentes críticas (e.g. voleibol – realização de passe em posição de cócoras ou jogo de cooperação 1x1 utilizando apenas passe). Ainda assim, ao longo desta etapa foram cometidos alguns erros, na tentativa de isolar componentes críticas, que desvirtuaram, por vezes, a ação global (e.g. passe de joelhos no voleibol acabou por potenciar a ação dos braços resultando numa ação incorreta das pernas). Contudo, nas etapas conseqüentes surgiu uma contextualização que, através da mobilização de alguma experiência acumulada no treino de futebol, se revelou pertinente. Assim, foram criados exercícios com um maior nível de contextualização, que mantendo a mesma estrutura, facilmente se adaptam aos diversos níveis dos alunos (alguns dos quais encontram-se no capítulo 2). Deste modo, potenciam-se as aprendizagens dos alunos, promovendo-se, ao mesmo tempo, uma boa relação dos alunos com a matéria.

Todavia, como já foi sugerido no ponto 1.3.3, não existem tarefas que por si só modifiquem o comportamento dos alunos, exigindo-se também um bom acompanhamento do professor às mesmas. Assim parece existir uma relação estreita entre estas três dimensões (acompanhamento ativo da aprendizagem, observação e gestão do conteúdo das tarefas) que convergem para uma modificação do comportamento ajustada àquilo que são as referências que o professor pretende atingir.

## **2. O professor como formador e formando**

O professor antes de ser formador foi formando e alvo de um processo de formação inicial, num âmbito, mais ou menos idêntico àquele que deu origem a este documento. Contudo, este processo não se encerra no momento de formação inicial e, para que o professor se torne um profissional de excelência, a continuidade da sua formação torna-se impreterível.

A coesão e organização do Grupo de Educação Física que, Brás & Monteiro (1998) referem como importantes na legitimação da Educação Física na escola, poderiam

também concorrer num sentido de formação mútua. Por outras palavras, a cooperação entre os membros do Grupo de Educação Física poderá surgir como um passo importante na formação contínua dos mesmos.

Neste âmbito, decidimos proporcionar uma ação “formadora”, com um cariz expositivo e de debate, sobre algumas necessidades de formação que os membros do Grupo de Educação Física pudessem querer ver suprimidas. Para tal, foi realizada uma breve ficha questionário que recolheu informação sobre, as opiniões dos diferentes professores de Educação Física e sua disponibilidade horária. Desta maneira, garantimos uma ação adaptada às características do grupo.

Os resultados propuseram uma ação de intervenção sobre o futebol, matéria que devido às características deste núcleo de estágio (aquisição de alguma experiência na condução do treino de futebol), dominávamos com algum à vontade. Contudo, em reunião com o orientador de estágio, chegámos à conclusão que uma intervenção dirigida apenas para esta matéria seria demasiado redutora. Assim, mobilizando a experiência adquirida neste contexto escolar, através das competências a desenvolver na condução do ensino, juntamente com o *know how* característico deste núcleo de estágio, decidimos proporcionar uma ação que abrangesse pontos comuns dos jogos desportivos coletivos de invasão.

Assim, orientou-se a “formação” para exercícios que proporcionassem objetivos diferentes, adaptados às várias etapas de aprendizagem, nas matérias de basquetebol, futebol e andebol. Para a orientação da mesma, criámos um “livrete” com imagens da estrutura dos vários exercícios e respetivas descrições. Nestes eram ainda expostas informações como as competências a trabalhar, as variantes de dificuldade e facilidade, os objetivos, os critérios de êxito, a interdisciplinaridade e logística, os modos de diferenciação e por último as vantagens e desvantagens. Procedendo-se à divulgação (feita através de um cartaz publicitário e sensibilização direta dos professores), destacou-se a finalidade de debater e arguir sobre os exercícios propostos.

A ação foi então planeada com o intuito de a dividir em duas partes, uma teórica e outra prática. A primeira teve como objetivo enquadrar os professores sobre o trabalho que fizemos no desenvolvimento da condução do ensino, no seio das nossas turmas, apresentando os diversos exercícios. A parte prática pretendeu demonstrar os exercícios, de modo a que os professores percebessem qual o tipo de acompanhamento da prática que está inerente aos mesmos, pois, como já referi, nenhum exercício isolado

proporcionará alteração de comportamentos por si só. Para que isto fosse possível, houve uma boa mobilização de alguns alunos para a participação prática dos exercícios.

A dinâmica consistiu em preparar a apresentação para que houvesse alteração entre preletores, ou seja, cada um dos três estagiários apresentou um exercício. Esta foi montada de modo a que existisse nos momentos da prática do exercício, também, algum debate preconizado por quem apresentava o exercício. Parece-me que este terá sido um ponto bastante positivo desta ação, revelando-se níveis de atenção bastante elevados durante toda a sua extensão. No entanto, a determinada altura decidimos alterar de estratégia, proporcionando maior liberdade a quem dirigia a apresentação do exercício, com o intuito de potenciar a intervenção sobre o mesmo. Esta medida revelou-se prejudicial, pois os dois estagiários que se encontravam de fora, teriam de esperar algum tempo para perceber as alterações que o terceiro estaria a fazer no exercício e depois intervir junto do público. A este nível poderia ter existido uma melhor preparação prévia de maneira a determinar estes momentos com maior especificidade.

Mesmo que exista uma discrepância de opiniões acerca dos exercícios apresentados, parece-me que a reflexão sobre os mesmos já constitui uma importante atividade a ser executada em grupo. Um profissional reflexivo sobre as suas práticas torna-se um profissional mais eficaz. Ao mesmo tempo, a promoção de debate e interação entre os membros do grupo proporciona, também, uma boa dinâmica entre o mesmo, sendo que este tipo de atividades concorre para a promoção desse fim.

Por fim, importará referir a positividade de *feedbacks* que recebemos no final da ação, pois ao que parece os exercícios demonstraram uma boa contextualização e representaram inovação para alguns dos professores presentes.

### **3. O Professor Treinador de Desporto Escolar**

O Desporto Escolar constitui-se como um importante contexto de participação desportiva e como um instrumento educativo na formação integral dos alunos, pretendendo promover estilos de vida ativos e saudáveis. Este é muitas vezes o único meio de muitos dos jovens praticarem atividade física fora do horário escolar.

O Desporto Escolar é da responsabilidade da Direcção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular, sendo estruturada a nível central, regional e local. A nível local é organizado pelo órgão de gestão e administração de cada escola, existindo um Coordenador do Clube de Desporto Escolar e um Presidente do Clube de Desporto

Escolar que, no caso da Escola Secundária Fernando Namora, cabe respetivamente a uma das professoras do Grupo de Educação Física e à Diretora da Escola. Em cada escola poderão ou deverão existir mais do que um núcleo de Desporto Escolar, dirigidos por um professor de Educação Física. A oferta de Desporto Escolar na Escola Secundária Fernando Namora passa pelos núcleos de Basquetebol (masculino), de Voleibol (feminino), de Badminton e de Dança. Compete a cada núcleo, articular a sua atividade com a respetiva coordenação da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. No caso particular da Escola Secundária Fernando Namora, esta faz parte daquela Direção Geral, e especificamente na zona Amadora/Oeiras/Cascais.

Apesar de já ter alguma experiência na condução do treino de futebol e futsal, não possuía qualquer experiência no contexto de treino de qualquer uma destas modalidades. Qualquer dos núcleos me teria proporcionado um conjunto de experiências de formação pessoal e profissional bastante rico. A escolha recaiu sobre o voleibol, uma vez que foi uma modalidade que me despertou interesse, durante o meu processo de formação, e na qual pretendia evoluir dando o meu contributo no acompanhamento ativo do grupo/equipa. Por ser o escalão juvenil (alunas nascidas entre 1996/1997) a estrutura de jogo (6x6) já se aproxima daquela que é a do escalão sénior, excetuando o toque na rede que só será considerado falta quando a aluna toca na tela branca que se encontra na parte superior da rede. Assim toda a aprendizagem que realizei sobre a compreensão do jogo, nos meus últimos anos de formação, seria posta à prova e a minha evolução seria certamente notória.

A par da área 1 do estágio pedagógico, também no acompanhamento desta atividade de carácter sistemático se pretendia desenvolver competências quer ao nível do planeamento quer da condução dos treinos, bem como durante as competições.

Ao longo do ano letivo consegui perceber como se processa a atividade do Desporto Escolar na sua vertente organizativa (inscrições, regulamento, transportes, calendarização das atividades, autorizações para os Encarregados de Educação, entre outros), tendo o contacto com a professora responsável, com a coordenadora do Desporto Escolar e com outros professores responsáveis pelos núcleos de voleibol sido elementos essenciais para a aquisição destas competências. Ao que parece, este acaba por ser um cargo que se deixa também afogar em processos burocráticos.

A conjugação da minha experiência como condutor de grupo (treino de futebol e aulas extra curriculares) e como atleta de uma modalidade coletiva (futsal) foi uma mais-valia na transmissão de valores cooperativos, espírito de grupo, respeito interpessoal e

formação pessoal às alunas, quer durante os momentos de treino quer durante a competição.

### **3.1. Divulgação**

A captação de alunos para a participação no núcleo do Desporto Escolar foi realizada sobretudo através da sensibilização por parte dos professores de Educação Física. Todavia, apesar desta ter bom impacto, outros meios de divulgação revelariam igual pertinência. Deste modo, poderia ter sido elaborado um cartaz apelativo e sensibilizados os Diretores de Turma aquando das primeiras reuniões com os Encarregados de Educação, salientando o facto de que é uma ótima oportunidade dos seus educandos poderem praticar desporto regular de forma gratuita e com a qualidade assegurada pela intervenção de profissionais devidamente qualificados. Contudo, este núcleo de desporto escolar já possuía alguma tradição e um bom número de alunas já eram acompanhadas pela professora responsável há dois anos. Ainda assim, existiu uma boa adesão ao longo do ano, visto que esta divulgação foi feita não só com o intuito de angariar alunas que pudessem fazer parte da equipa de voleibol, mas também de recrutar alunos e alunas, que mesmo não tendo a possibilidade de ser inscritos, pretendessem praticar a modalidade ou trabalhá-la de modo a evoluírem numa perspetiva pedagógica. Como resultado, acabámos o ano com uma equipa mista durante os treinos e uma equipa feminina durante a competição. Esta estrutura mista durante os treinos acabou por ser bastante proveitosa, visto que para além dos rapazes integrarem-se muito bem no grupo, proporcionavam, igualmente, um contacto das alunas com um nível de voleibol bastante superior.

Certamente que uma melhor estratégia de divulgação poderia ter aumentado, ainda mais, o número de participantes, dominassem bem ou mal a prática de voleibol. A este nível, a minha ação teria sido bastante mais ativa, proporcionando-me, talvez, a possibilidade de conduzir separadamente um grupo de controlo sobre o qual estaria totalmente responsável. Todavia, parece-me que a proximidade que tive com a professora responsável foi bastante enriquecedora e potenciou bastante as minhas aprendizagens a nível do entendimento da matéria, que extrapolei para efeitos de condução do ensino.

### **3.2. Planeamento**

A realização do Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar, no qual foram explicitados os objetivos gerais e individuais, as estratégias de formação individual, bem

como o delineamento do plano anual da atividade do Desporto Escolar, constituiu-se como uma peça importante para me orientar neste acompanhamento. Por a professora responsável pelo núcleo não formalizar o planeamento para esta atividade sob a forma escrita, o meu papel iniciou-se positivamente numa conversa com a mesma, onde lhe expliquei a organização que pretendia ao longo do ano letivo. Embora a sua resposta tenha sido positiva não senti, verdadeiramente, que conseguisse implementar tal plano (macro-planeamento).

Este planeamento baseou-se no quadro competitivo de juvenis femininas, que é constituído por seis equipas. Este caracterizou-se por quatro jornadas, em que são realizados três jogos nas duas primeiras jornadas e dois jogos nas duas últimas, com o intuito de proporcionar a realização de dois jogos com cada adversário. Para a concretização do planeamento foi feita uma análise subjetiva sobre os grandes problemas de maior que as alunas demonstravam no jogo de 6x6. Após a elaboração desta avaliação, determinaram-se os objetivos a trabalhar ao longo do ano e distribuíram-se os mesmos por quatro mesociclos, sendo o primeiro constituído por dois momentos de competição. Cada um destes mesociclos acabou por reproduzir aquele que foi o planeamento utilizado na minha turma para a disciplina de Educação Física: avaliação inicial, aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento e consolidação e uma etapa final de avaliação e balanço da atividade que se funde com a avaliação inicial do mesociclo seguinte.

Apesar de terem sido poucas as ocorrências, por motivos relacionados principalmente com o estudo para provas intermédias ou testes, por vezes, notou-se uma afluência menor aos treinos. Deste modo, não existiu um micro planeamento concreto, mas sim uma estruturação daquilo que seria o treino habitual. Esta estrutura comportaria: i) fase inicial de aquecimento em que se realizavam exercícios de mobilização geral e exercícios mais analíticos com o intuito de desenvolver determinado gesto técnico (e.g. manchete frente a frente); ii) uma fase intermédia com exercícios de repertório técnico mais contextualizados (e.g. serviço para receção em manchete) e iii) uma fase de elevada contextualização realizando-se jogo 4x4 ou 6x6. Este tipo de estrutura proporcionou uma boa adaptação aos períodos do planeamento em que nos encontrávamos respeitando o planeamento anual (e.g. em períodos de competição ou aproximação à mesma, os treinos seriam preconizados principalmente exercícios de fase ii ou iii), ou a alturas em que havia menor número de comparência aos treinos (sendo utilizados maioritariamente exercícios de fase i ou ii conforme o período em que nos encontrávamos).

Ainda assim, a dada altura, houve uma alteração ao plano anual, visto que as novas avaliações e a evolução das alunas propuseram outro tipo de intervenção. Com isto, manteve-se a estrutura de treino e houve um ajuste na maneira de planejar. Posto isto, passou a existir um momento de troca de impressões entre mim e a professora responsável após a realização das jornadas, de modo a definir quais seriam os principais objetivos a melhorar até à próxima jornada. Contudo, acabei por não documentar estas alterações de modo a sistematizar o planeamento orientando com maior eficácia a minha ação. Se um bom processo de treino pressupõe um controlo sobre o que se fez, o que se está a fazer e aquilo que se projeta para o futuro, parece-me indispensável esta sistematização e documentação do planeamento.

### **3.3. Condução**

Inicialmente a minha participação foi moldada para uma intervenção sobre a parte inicial do treino, onde seria responsável pelo aquecimento e alguns exercícios que melhorassem a capacidade técnica das alunas. Esta terá sido uma das intervenções que mais apreciei, visto que, ao contrário do que acontecia na minha turma na matéria de voleibol, as alunas demonstraram rápidas melhorias a nível do domínio técnico. Contudo, a diferença entre as melhorias destes dois grupos (a minha turma e o núcleo de voleibol) poderá ser explicada não só através da quantidade de horas de prática estruturada, mas também do ratio professor-aluno. A teoria da prática deliberada (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) associa o número de horas de prática estruturada ao nível de *expertise* do indivíduo em determinado domínio. A estruturação da prática é caracterizada pela evolução na aprendizagem e na aquisição de competências, através de atividades bem definidas e da utilização de um feedback preciso e construtivo por uma pessoa especializada, bem como pela oportunidade de repetição e de aprender com os erros. Assim as alunas do núcleo de voleibol, para além de terem tido mais horas de prática estruturada na matéria, tiveram ainda acesso a uma maior estruturação da mesma, pois o ratio professor/aluno é mais baixo o que leva a um maior acompanhamento na prática.

A dada altura decidi em períodos preparatórios dos mesociclos implementar alguns exercícios de condição física. Através de uma adaptação do teste de vaivém (e.g. encurtando o espaço de corrida, a aluna em vez de ficar parada à espera do estímulo sonoro realiza um gesto técnico para a colega que lhe lançou a bola) trabalhei a resistência e realizei, ainda, alguns exercícios de impulsão associados à técnica de salto do voleibol.

Apesar de tirar bastante proveito destes momentos, rapidamente progredi para um acompanhamento mais assíduo de todos os momentos do treino, chegando a tomar a responsabilidade de orientar, sozinho, alguns treinos na sua totalidade.

Os treinos proporcionaram-me também a oportunidade de desenvolver competências de condução, como a gestão da informação e a criação de rotinas que orientassem os treinos. A promoção de um clima positivo de aprendizagem foi sempre uma preocupação da professora responsável. Excetuando casos episódicos, o núcleo desenvolveu um clima bastante positivo e notou-se grande cumplicidade entre a professora responsável e as alunas. No entanto, para efeitos da minha aprendizagem em termos de condução de treino, foi a gestão destes casos episódicos que me proporcionaram um grande benefício. A assertividade e consistência da professora nas suas intervenções, revelaram uma grande mais-valia no controlo da disciplina e manutenção do clima. Parece-me que estas são capacidades chave para manter a união de um grupo.

Assim o professor/treinador deve ser sempre o líder do grupo, turma ou equipa. Deste modo, era meu objetivo formar com a professora responsável uma única liderança. Esta questão adquire vital importância visto que o professor tem que garantir o equilíbrio entre a participação dos alunos numa atividade de caráter voluntário e o seu empenho focado nas suas aprendizagens. Dito de outro modo, o professor deve procurar estabelecer uma relação de empatia com os alunos, por forma a criar um ambiente de aprendizagem positivo garantindo, assim, um processo de treino sistemático e orientado para os objetivos previamente definidos. Por acompanhar algumas alunas há algum tempo a professora já tinha este papel de líder bastante consolidado. No entanto, parece-me que, à semelhança do que aconteceu na minha turma, poderiam ter sido aplicados alguns exercícios lúdicos por forma a facilitar a dinâmica de grupo entre alunas de anos transatos e alunas novas. Contudo, com o passar do tempo e das jornadas, não deixou de se criar uma dinâmica positiva e, à semelhança daquilo que acontece cada vez mais no seio de equipas/grupos/empresas com recurso a atividades de *outdoor*, no final do ano, a professora pretendeu fomentar o espírito de grupo e entreajuda num local diferente do habitual, através de um acampamento. Neste sentido, surgiu a oportunidade de dar às alunas a possibilidade de realizarem atividades de caráter lúdico, realizando os objetivos daquilo que é a verdadeira intenção do Desporto Escolar.

Como já foi referido, a competição de Voleibol no Desporto Escolar está organizada em fase local, regional e nacional. Os locais e datas são definidos na reunião

dos núcleos com o Coordenador Regional. Assim, na fase local foram realizadas quatro jornadas, tendo duas delas sido organizadas pelo nosso núcleo.

Neste evento, contámos com a ajuda dos alunos do Curso Tecnológico de Desporto que auxiliaram na montagem dos campos, na arbitragem dos jogos e na construção dos quadros competitivos. Numa organização desta natureza salientam-se os seguintes procedimentos:

- a) Receção das inscrições de cada escola participante;
- b) Elaboração dos quadros competitivos;
- c) Montagem e arrumação dos campos e materiais de jogo;
- d) Gestão do grupo de professores responsáveis por cada núcleo no dia da competição;
- e) Atualização dos quadros competitivos no dia da competição;
- f) Produção e envio dos resultados para os responsáveis dos restantes núcleos.

Apesar de não ter estado envolvido diretamente com a organização e gestão desta atividade, retirei notas bastante positivas da mesma. Parece-me que a preparação dos alunos do tecnológico foi um recurso chave para o bom funcionamento e desenrolar da competição. No entanto, a preparação prévia destes alunos e qualquer outro tipo de tarefa relacionados com a concretização da jornada, exige ao professor responsável um trabalho com uma elevada capacidade de planeamento e organização.

O meu acompanhamento no momento competitivo foi bastante proveitoso, visto que a professora responsável do núcleo permitiu-me que fosse responsável, na maior parte das vezes, pela condução da equipa. Nestes momentos acabei por desenvolver uma boa capacidade de leitura do jogo de voleibol, arranjando soluções momentâneas para eventuais dificuldades que as alunas estivessem a passar (e.g. se uma aluna adversária servia com força e para o fundo do campo, mandava recuar toda a equipa e proponha ao passador que acompanhasse bem a trajetória da bola de modo a responder rapidamente à receção das colegas). Ao mesmo tempo consegui mobilizar alguma da minha experiência como jogador para transmitir tranquilidade à equipa (o nervosismo no dia da competição era uma característica saliente das alunas) e respeito por todos os envolventes. Esta abordagem conciliou-se com a da professora responsável. A mesma deu grande ênfase ao cumprimento de valores desportivos (fair-play, respeito pelas regras e pelo adversário, entre outros), deixando para segundo plano os resultados obtidos no jogo. Esta forma de encarar foi muitas vezes benéfica, uma vez que,

associado ao momento competitivo, as alunas tinham medo de cometer erros e com isso apresentavam maiores dificuldades de execução técnica.

Durante as jornadas, embora nunca tivessem ocorrido problemas quanto às decisões de arbitragem, nota-se claramente que estas deverão ser um aspeto a evoluir no Desporto Escolar. Algumas vezes, a arbitragem foi realizada por algumas alunas das equipas participantes, que apesar de saberem as regras não tinham formação específica para arbitrar, demonstrando alguma insegurança nas decisões tomadas. Neste sentido, sugere-se que o regulamento do Desporto Escolar obrigue cada escola a levar, pelo menos dois árbitros que, no caso da nossa escola acabaram por ser alunos do Curso Tecnológico de Desporto. Para tal, será necessário que, no início do ano letivo, sejam dinamizadas pelo Desporto Escolar ações de formação de arbitragem nas diferentes modalidades.

Em conversa com outros professores dos grupos/equipa, durante os dias dos torneios, percebi que um dos pontos-chave da dinâmica do grupo e, conseqüentemente para a obtenção de resultados positivos do núcleo, diz respeito à ideia de continuidade, isto é, a preparação das equipas não se deve restringir somente a um ano letivo, mas deverá sim, ser uma visão projetiva dos anos seguintes. Este pensamento está em concordância com aquilo que se projeta para a Educação Física, através da concretização de planeamento Plurianual. Assim, o investimento nas alunas de 7º ano de escolaridade fará com que estas completem 6 anos de treino quando chegarem ao 12º ano. Para além disso, à medida que forem progredindo, as alunas podem servir de exemplo para as mais novas, facilitando a renovação das equipas. O núcleo de desporto escolar encontra-se nesse processo, visto que a equipa é constituída por alunas do escalão de Juvenis e Iniciadas. Assim, prevê-se uma boa evolução das mesmas ao longo do seu processo de formação.

A meu ver, este núcleo de voleibol tem neste momento uma base bastante sustentada e deverá, num futuro próximo, apostar numa forte divulgação do seu trabalho e recrutar mais alunas para que seja dada continuidade ao mesmo.

Será aconselhável o acompanhamento mais assíduo de um planeamento que promova alguma liberdade de decisões a nível micro (treino), mas que oriente as grandes decisões a nível meso (intervalo entre competições) e macro (anual), de modo a que haja um maior controlo do que se fez, do que se está a fazer e para onde se pretende ir.

Penso que adquirir um conjunto de competências que futuramente me serão úteis, caso seja responsável por um núcleo de Desporto Escolar. Além disso, a nível

burocrático fiquei, também, com um maior conhecimento do que é necessário fazer enquanto professor responsável. Sabendo que a minha intervenção terá que ser sempre adaptada ao contexto da escola, nomeadamente à existência ou ausência de uma cultura de participação no Desporto Escolar, compreendo que o período inicial do ano lectivo é crucial no desenrolar de todo o processo por forma a garantir um grupo de alunos regular e que permita realizar um processo de planeamento adequado. Para além disso, a coadjuvação permitiu-me aperfeiçoar algumas competências da condução do ensino e desenvolver a capacidade de observação e consequente intervenção, numa matéria que apesar, de ser de meu interesse, não acumulava qualquer experiência até à data.

#### **4. O Professor Diretor de Turma**

O Diretor de Turma, enquanto líder do Conselho de Turma, assume-se como um órgão de orientação educativa, articulando a sua ação com o Coordenador de Diretores de Turma, elemento que integra o Conselho Pedagógico, e os restantes órgãos de gestão e administração, adquirindo, assim, uma posição estratégica e privilegiada no contacto entre estes e restantes membros da comunidade educativa (Encarregados de Educação, alunos, professores e órgãos sociais). Esta ligação é estabelecida formalmente através de reuniões do Conselho de Diretores de Turma, presididas pelo Coordenador dos Diretores de Turma. Apesar de ter estado presente apenas num destes momentos de reunião, onde são definidas as linhas gerais de atuação deste órgão para o ano vigente, verifiquei alguma dispersão de informação por parte da professora Coordenadora. O acréscimo de informação proporcionada pela introdução da plataforma *Inovar* para o ensino regular, poderá ter contribuído para o efeito. Ao que me parece, criou-se alguma discussão desnecessária sobre a plataforma, que poderia ter sido transferida para a reunião específica que se iria realizar sobre o assunto, pelo que se perdeu alguma informação pertinente, deixando alguns assuntos pendentes. De modo semelhante, nas reuniões de Departamento, por vezes são fornecidas informações que, ao serem postas em causa por alguns dos professores, acabam por ser deixadas em aberto por não se conhecerem profundamente as decisões tomadas pela direção. Tal falta de comunicação pode ser resultado de uma política de gestão escolar demasiado centrada no Diretor e que, neste caso particular, sugere um decréscimo do diálogo e das decisões coletivas.

A um nível mais micro e, de acordo com o artigo 7º do Decreto Regulamentar n.º10/99, a coordenação das atividades do Conselho de Turma é realizada pelo Diretor

de Turma, o qual é designado pela Direção entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado. O Conselho de Turma é composto pelos vários professores da turma, e a estes compete planificar, acompanhar e avaliar todo o trabalho que é realizado durante o ano letivo. Para isso, este órgão reúne ordinariamente no início do ano letivo e no final de cada período e extraordinariamente, sempre que necessário. Por vezes, principalmente em reuniões intercalares ou extraordinárias, são parte integrante do conselho de turma, um representante dos Encarregados de Educação e um dos alunos. Segundo o artigo 14º do Decreto-Lei nº 94/2011, o conselho de turma poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, fundamentadamente, caso este não realize as aprendizagens definidas no projeto curricular de turma, depositando assim a este órgão, uma das decisões mais importantes no percurso escolar dos alunos.

As competências do Diretor de Turma desenvolvem-se, assim, na sua relação com os professores, com os alunos, respetivos Encarregados de Educação e ainda ao nível das tarefas burocráticas. Segundo Marques (1997) são competências indispensáveis à função de tal cargo, uma relação fácil com todos os membros da comunidade educativa e outras características de personalidade como a tolerância, compreensão e firmeza. Além disso, um bom Diretor de Turma deverá ainda possuir bom senso, ponderação, dinamismo e método, aliados à capacidade de prever e solucionar problemas. A Diretora de Turma que tive oportunidade de acompanhar enquadra-se bem nesta fotografia e demonstra uma excelente adaptação a situações que exijam maior transparência de uma, ou outra, característica com um elevado nível de assertividade e perseverança.

No âmbito do estágio pedagógico, o desenvolvimento de competências relacionadas com a atividade de direção de turma, é garantida através de um acompanhamento do professor, que assume esse cargo na turma à qual o estagiário leciona a disciplina de Educação Física. É particularidade do Núcleo de Estágio da Escola Secundária Fernando Namora, desenvolver uma refletida e planeada relação de reciprocidade e cooperação ao longo de todo o ano. Posto isto, houve numa primeira abordagem, um acompanhamento dos três estagiários quanto à preparação dos processos dos alunos de uma turma do 8º ano e, posteriormente, foram previstas atividades nas respetivas turmas como, comparências assíduas nas reuniões de pais, auxílio à preparação de algumas reuniões de conselho de turma e realização do Estudo de Turma. Este constitui-se como um auxílio fundamental na caracterização da turma que o Diretor de Turma tem que realizar no primeiro período. A este trabalho acresce a

apresentação do Estudo de Turma na primeira reunião de Encarregados de Educação e na reunião do Conselho de Turma. Desta atividade destaca-se a diferenciação na seleção de informação pertinente a transmitir para os diferentes contextos e a adaptação terminológica em ambas as apresentações.

Contextualizado o meu acompanhamento, apresenta-se de seguida uma análise crítica e reflexiva do trabalho realizado pela professora que assumiu o referido cargo na turma do 8º ano da Escola Secundária Fernando Namora que acompanhei. Esta reflexão será abordada através da relação entre; a) o Diretor de Turma e as funções organizativas e administrativas; b) o Diretor de Turma e os professores; c) o Diretor de Turma e os Encarregados de Educação e, finalmente, d) o Diretor de Turma e os alunos.

#### **4.1. O Diretor de Turma e as funções organizativas e administrativas**

Como já foi referido, o contacto com o cargo de Diretor de Turma começou através de trabalho burocrático, que não demonstrou menos importância do que qualquer outro tipo de intervenção. Deste modo, procedeu-se ao acompanhamento da análise de processos dos alunos de uma das turmas do 8º ano. Através desta análise, o professor (Diretor de Turma) pode não só organizar e catalogar os processos dos alunos, mas também fazer uma caracterização da turma em geral. A partir deste tipo de informação podemos aferir que tipo de intervenção poderá ser necessário e onde esta terá ação. Assim, podemos definir estratégias programando intervenções caso seja necessário.

Contudo, o trabalho burocrático não se limita a este tipo de tarefas e em pouco tempo fui inundado pela quantidade de tarefas a desempenhar. Estas proporcionam que todo o tipo de informação possa ser sistematizada e processada de maneira a disponibilizá-la a toda a comunidade educativa. Apesar deste processamento e sistematização serem, agora, facilitados pelo sistema *Inovar*, as tarefas não deixam de ser inúmeras. A marcação, justificação e controlo de faltas diário, a análise de participações disciplinares, o acompanhamento constante das informações sobre cada aluno, mantendo contacto com os pais (por vezes bastante difícil) sempre que necessário, a preparação de reuniões de conselho de turma, a organização do dossier de turma (onde se encontram informações relativas a justificações de faltas, registos de contactos de qualquer tipo, registo de reuniões extraordinárias com encarregados de educação e ainda actas das várias reuniões de Encarregados de Educação e do Conselho de Turma) e o eventual contacto com instituições sociais, são algumas das inúmeras tarefas com as quais me fui deparando durante a minha presença junto do Diretor de Turma. Ainda assim, a quantidade de tarefas não deixa de estar ligada às

características da turma, pelo que a turma que acompanhei poderá ser considerada como uma turma extremamente trabalhosa. Estas tarefas caminham para satisfazer o papel do Diretor de Turma que coordena o ensino, controla a disciplina dos alunos e mantém contacto com as famílias (Sá, 1997).

Deste modo, com o intuito de não se atrasar e sobrecarregar no meio de tantas tarefas, o horário da Diretora de Turma compreende uma hora para atendimento aos Encarregados de Educação e uma para tarefas burocráticas. Parece-me que sem este tipo de estruturação do trabalho e definição de um horário concreto para resolver as tarefas pendentes (que na maior parte das vezes ultrapassa o estipulado) seria impossível dar resposta a todas as exigências. Contudo, com o seu cunho marcante de elevada assertividade e perseverança, a Diretora de Turma que assisti acabou por resolver as inúmeras tarefas com que se deparou no ano vigente com grande capacidade. A capacidade de resposta de um Diretor de Turma a tarefas burocráticas está, assim, intimamente relacionada com uma boa capacidade de planeamento e organização. Não esquecendo que antes de serem Diretores de Turma são indivíduos com as suas agendas pessoais, é premente que exista uma grande capacidade de articular os vários aspetos da vida pessoal e profissional, que, com certeza, não se esgotam nas tarefas de Diretor de Turma.

#### **4.2. O Diretor de Turma e os Professores**

Durante as reuniões de Conselho de Turma fez-se notar a maneira como a Diretora de Turma conduz a sua relação com os restantes professores. Em todas as reuniões tornou-se indispensável uma lembrança para os restantes colegas (e.g. bolo, chá, etc...). Contudo, o foco sobre a ordem de trabalhos permaneceu primordial, sendo a atenção desviada para o convívio, apenas quando já tratada grande parte da ordem de trabalhos. Deste modo, nota-se, que apesar da preparação burocrática da reunião enquadrar um considerável número de tarefas (e.g. levantamento do número de faltas, identificação de contactos realizados com os encarregados de educação, identificação de alunos com processos disciplinares,...), não deixa de existir uma ponderação estratégica sobre o desenrolar da mesma. Esta ponderação demonstra não só preocupação com o desenrolar da ordem de trabalhos, mas também com a afetividade para com os colegas de Conselho de Turma. Este *modus operandi* parece-me bastante eficaz, visto que se alternam momentos de concentração, com momentos de alguma descontração e informalidade. Este tipo de processo, quando bem gerido, poderá recuperar por vezes a

atenção de colegas que já estejam fora do debate e quebrar alguma monotonia que se possa instalar em reuniões com estas características.

Da mesma maneira, poder-se-á retratar a consideração que existe pelos colegas, através da relação com os Encarregados de Educação. Sempre que surgiram conflitos entre algum Encarregado de Educação e a ação de algum professor, a Diretora de Turma procurou arguir contra os factos relatados, tendo conseguido amenizar a situação, remetendo qualquer juízo da forma de atuação do colega para a Direção da escola. Em um destes casos fui parte integrante do processo, visto que envolvia um atestado médico de uma aluna. Com toda a inexperiência que demonstrava na altura recordo-me que senti alguma tensão durante o processo e acusei algum nervosismo. Apesar de existir a possibilidade destes momentos serem caracterizados por maior ou menor tensão, não deixa de ser reveladora a maneira como a Diretora de Turma tratou a situação com serenidade, sensatez e bom senso encontrando a solução adequada.

#### **4.3. O Diretor de Turma e os Encarregados de Educação**

Muitas são as atribuições do Diretor de Turma, sendo que de acordo com o artigo 46º do Regulamento Interno (2012), uma destas trata, como referido anteriormente, da realização de uma ligação entre a escola e a família, garantindo assim uma atualização de informações junto dos pais e encarregados de educação. Estas informações reportam à integração dos alunos na comunidade escolar, ao aproveitamento escolar, às faltas a aulas e às atividades escolares. Desta transmissão de informação e preocupação constante em informar os pais, resulta uma carga de trabalho considerável que muitas vezes acaba por não ser correspondida. Nesta turma são mais do que um, os casos em que a Diretora de Turma tenta contactar os pais de várias formas, chegando a enviar cartas registadas que não foram levantadas.

Contudo, é desta maneira que se verifica a perseverança característica desta Diretora de Turma, que chegou a contactar a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, em alguns casos, identificando a negligência parental de Encarregados de Educação, o que poderia configurar abandono escolar. As tarefas burocráticas são acrescidas mas o verdadeiro interesse do aluno é defendido. Como se verifica esta função de fazer a ponte entre a escola e o meio familiar, coloca não só grande responsabilidade sobre o Diretor de Turma, mas também, uma grande carga emocional. Deste modo, poderia acrescentar-se ao perfil do Diretor de Turma a capacidade de resiliência. Não deixaria de ser curioso que, numa altura em que se fala tanto sobre a

importância desta capacidade nas crianças para atingirem aprendizagens, os professores também a tenham de possuir para acompanhar o processo de ensino.

Atendendo às características da turma, a Directora de Turma adoptou sempre uma postura preventiva relativamente ao comportamento, empenho e sucesso dos alunos, alertando os Encarregados de Educação para a necessidade dos seus educandos se esforçarem mais no desenvolvimento das aprendizagens. Foi interessante reparar na diferenciação e adequação do discurso, da Directora de Turma para os Encarregados de Educação e colegas do Conselho de Turma. Durante o Conselho de Turma a Directora de Turma utilizou uma linguagem mais técnica, contudo não deixou de procurar momentos de maior informalidade e descontração (e.g. estratégia mencionada no ponto 4.2).

Durante a reunião de Encarregados de Educação, apesar de demonstrar grande experiência e à-vontade no contacto com os mesmos, acabou por utilizar uma linguagem menos técnica, mantendo, contudo, sempre alguma formalidade durante os momentos em que transmitia informações. Esta informação por norma diria respeito ao aproveitamento, ao comportamento e faltas de comparência a aulas. Através da plataforma *Inovar* a Directora de Turma imprimia este tipo de informação, que disponibilizava aos pais e propunha que assinassem, comprovando que tomaram conhecimento.

Após tratados todos os assuntos que pretendia, a Directora de Turma reservava um tempo final onde os pais poderiam retirar dúvidas individualmente. Este tempo já seria de maior informalidade e o próprio discurso da Directora de Turma alterava-se. Todavia, não deixou de ser curiosa a maneira como se dirigia aos Encarregados de Educação e em alguns casos, chegou a aconselhar os mesmos sobre estratégias a utilizar para orientar os seus educandos (e.g. uma das alunas que estava a baixar de rendimento, não teria qualquer tipo de tarefa na lida da casa e a professora aconselhou o Encarregado de Educação a responsabilizá-la por algumas tarefas).

Se seguirmos a ordem do desenvolvimento da reunião de Encarregados de Educação, reparamos que existe uma estratégia idêntica àquela que foi montada para as reuniões de Conselho de Turma (constituída por momentos formais e informais). No entanto, a escolha no momento de introdução dos mesmos, altera completamente a imagem de uma reunião para a outra. Para além disto, na reunião de Conselho de Turma é aberto espaço a debate, coisa que não se repete para os Encarregados de Educação a não ser individualmente. Parece existir assim uma grande necessidade de adaptação por

parte do Diretor de Turma aos variados contextos a que é proposto e esta Diretora de Turma fá-lo com bastante pertinência.

#### **4.4. O Diretor de Turma e os alunos**

É de salientar, primeiramente, a forma entusiasmante como a professora se envolve nos problemas pessoais e académicos, salvaguardando sempre os interesses dos alunos, que para ela estão em primeiro lugar. Enquanto líder da turma, a Diretora de Turma tem como responsabilidade eleger um representante dos alunos para que, também aqui, se aumente a eficácia da comunicação. A eleição do Delegado de Turma ocorre no início do ano, após um período de adaptação dos alunos à escola e a uma socialização mínima que permita o voto consciente de cada aluno. Esta atividade é importante na medida em que poderá ter um *transfer* directo para um exercício de cidadania como é o voto.

A professora Diretora de Turma, mostrou-se sempre disponível para os alunos acompanhando-os de forma muito próxima e ativa, quer em assuntos académicos quer em assuntos pessoais. A identificação de um aluno com défice de aprendizagem e realização de um Programa Educativo Individual, em conjunto com a professora do Ensino Especial, foi um dos exemplos desse acompanhamento dos assuntos académicos.

Quanto ao acompanhamento de assuntos pessoais, tive oportunidade de acompanhar a gestão de uma situação de gravidez adolescente. A confiança e o compromisso estabelecidos entre a Diretora de Turma e a aluna foram determinantes para que o problema se resolvesse, isto é, para que a aluna entendesse o que estava em causa e que medidas podiam ser aplicadas para uma informação correta sobre planeamento familiar. Esta capacidade de negociação com os alunos é uma das grandes virtudes desta docente. De facto, ninguém aprende ou apreende algo que seja feito contra a sua vontade. Esta aluna acabou por ganhar grande empatia com a docente e com o acompanhamento da mesma, tornou-se uma aluna empenhada e que acabou por se esforçar para transitar de ano.

A saúde psicológica dos alunos é tão importante como a saúde física nas suas aprendizagens. A escola como meio de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem deverá garantir o equilíbrio físico, social e mental do aluno. Esta turma revela alguns casos de desestruturação familiar muito graves. No entanto, o interesse do aluno prevalece e todos os casos que surgiram ao longo do ano foram tratados com esse

intuito. Quando necessário, chegaram a ser contactadas instituições sociais. Foi reveladora a maneira como todos os casos foram rapidamente identificados e tratados com grande assertividade e perseverança. Apesar de nem todos os casos resultarem no empenho e boa prestação académico dos alunos, esta Diretora de Turma garante da sua parte mobilização para que tal aconteça. Todavia, parece-me que isto fica aquém do necessário, por escassez de meios externos à escola.

## **5. O professor investigador**

Numa perspetiva de desenvolver competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação estreitamente ligados ao contexto escolar, o Núcleo de Estágio decidiu dar continuidade à procura na identificação de indicadores explicativos do sucesso escolar dos alunos, que tem sido apanágio de alguns Núcleos de Estágio desta escola.

Assim, numa estreita articulação com o acompanhamento da Diretora de Turma, foi identificado o problema através da análise de um inquérito aplicado pela mesma. Neste surgia uma questão que sugeria aos alunos a identificação de três fatores explicativos do impedimento de uma melhor prestação nos seus resultados académicos. Na análise feita a estes resultados optámos por dividir os mesmos em dois grupos de variáveis explicativas de insucesso: as variáveis intrínsecas e extrínsecas. As variáveis intrínsecas estariam subjacentes ao aluno e as variáveis extrínsecas representar-se-iam como todas aquelas que são alheias ao aluno. Aquilo que os dados nos propuseram foi a prevalência das variáveis intrínsecas relativamente às variáveis extrínsecas, encabeçando a “falta de atenção” como o fator mais selecionado.

Ao mesmo tempo surgiu a oportunidade de acompanhar um doutorando da Faculdade de Motricidade Humana, que estaria a desenvolver parte do seu estudo na nossa escola. Este propôs-se a testar, entre outras, algumas variáveis intrínsecas das quais fazem parte os processos cognitivos de atenção e planificação. Numa perspetiva de cooperação e entreajuda com o mesmo, decidimos participar na aplicação de alguns instrumentos aproveitando dados que servissem o propósito do nosso estudo.

Assim, usufruindo desta dinâmica cooperativa, tentámos perceber qual a relação entre sucesso académico e os processos cognitivos de atenção e planificação em crianças do 8º e 9º ano de escolaridade da Escola Secundária Fernando Namora. A atenção refere-se ao processo cognitivo através do qual a pessoa, de um modo seletivo, se orienta para um estímulo particular e inibe a orientação para um estímulo que compete

com o primeiro. Por sua vez, a planificação é o processo mental pelo qual a pessoa determina, seleciona, usa e avalia uma estratégia ou método para resolver um problema, simples ou complexo, de um modo eficiente (Naglieri & Das, 1997).

Mais tarde optámos por aditar a relação do género com as duas variáveis supramencionadas, desmistificando possíveis variáveis intrínsecas do foro cromossómico sobre as quais não é possível haver alteração. No entanto por não ter demonstrado qualquer tipo de dado relevante, achámos que não mereceu pertinência a extrapolação conclusiva sobre estes dados.

Durante a apresentação do estudo à comunidade escolar conseguiu-se manter uma boa dinâmica e através da discussão alargada/debate, que se realizou no final da sessão e foi possível retirar importantes conclusões sobre o estudo.

Com isto, o facto de neste estudo a atenção, enquanto processo cognitivo, ser a variável mais associada ao sucesso escolar, obriga-nos a refletir sobre alguns procedimentos que podem ser tomados em conta pelo pedagogo. Desta forma e no âmbito da ação de atuação pedagógica é relevante referir o papel que o professor poderá assumir no reforço desta competência cognitiva.

Deste modo, questionamo-nos sobre a forma como o professor pode potenciar a concentração/*focus* atencional numa determinada tarefa, eliminando todos os fatores distratores da mesma. Julgamos que a eficiência pedagógica terá um papel relevante neste aspeto. Desta forma, poderemos equacionar um conjunto de ações que se resumem pela ação ou atuação assertiva por parte do professor mantendo elevados os níveis de atenção do aluno.

No âmbito de atuação referida destacamos o bom uso da comunicação, sendo que a habilidade comunicacional poderá desempenhar um papel relevante. Assim, uma instrução bem-sucedida compreende o uso de um conjunto de estratégias que permitem que a mensagem seja transmitida e percebida com sucesso. O bom uso da terminologia e a sua adequação à capacidade de entendimento do público-alvo, assim como, o tom e volume de voz, as pausas e as dinâmicas discursivas, são algumas das características que destacamos como promotoras de atenção nos alunos.

Outro aspeto que merece a nossa análise, no que diz respeito à atuação do professor, será o diagnóstico e atuação prévia preventiva relativa aos comportamentos de desvio e fora da tarefa. Sabe-se que os comportamentos referidos têm um peso distrator elevado para quem os produz e rapidamente podem-se generalizar à classe. Desta

forma, parece-nos que a atuação dos professores mais experientes e eficientes sanam comportamentos potencialmente desviantes, no que diz respeito à atenção, ainda antes destes se instalarem.

Na análise das variáveis de eficiência pedagógica da atuação do professor destacaríamos, também, o importante papel da gestão das motivações. Parece-nos que o nível de atenção poderá ser alcançado mais facilmente e mantido durante mais tempo se a motivação for elevada. Deste modo, os professores mais eficientes são aqueles que melhor motivam os seus alunos para as aprendizagens sendo que, sem se esgotarem nesta (e.g. ajuste das tarefas aos alunos – Ponto 1.3.6), uma das estratégias mais recorrentes passa pelo envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, co-responsabilizando-os.

Dentro das medidas implementadas na escola onde foi realizado o nosso estudo destacamos as tutorias. Esta pode ser descrita como a ação de acompanhamento mais próxima e vocacionada para o acompanhamento e intervenção em pequenos grupos de alunos com dificuldades no processo de estudo. Julgamos que este processo se apresenta como um bom potenciador de sucesso na manutenção da atenção e por consequência na promoção do sucesso escolar. Assim, a intervenção em pequenos grupos de três ou quatro alunos permite a criação de laços emocionais, bem como uma atuação mais centrada do professor relativamente a todas as variáveis referidas anteriormente.

As tutorias, no nosso entender, têm ainda um papel mais relevante nos casos onde o acompanhamento parental é diagnosticado como pouco presente. Uma vez que, como referido no ponto 4, o acompanhamento das atividades escolares por parte dos pais é um fator relevante e associado aos alunos de sucesso. Talvez esta estratégia possa colmatar essa falha quando diagnosticada.

Embora, no nosso estudo, a variável planificação não se tenha mostrado tão relevante como preditor de sucesso escolar, foram no entanto encontradas evidências associadas à disciplina de matemática, bem como, uma tendência genérica quase significativa. Assim, gostaríamos de referir que a planificação enquanto processo cognitivo, que requer estratégia prévia para abordar determinado problema e/ou tarefa, nos parece ser mais fácil como alvo de intervenção visando reforço de competências no que a este processo diz respeito. Desta forma, a atuação dos professores na escola, bem como, a ação parental assumem igual importância. É necessário que haja ganho de competências relativas à gestão do tempo e agenda dedicado ao estudo e ao ócio, bem

como a separação dos elementos distratores do tempo dedicado ao estudo, que, hoje em dia, são recorrentes e assumem diversas formas, sobretudo de âmbito tecnológico tais como: telemóveis, redes sociais e outros.

Assim concluo referindo que os processos cognitivos, objeto de análise neste estudo, são fatores relevantes na análise de processos que podem ser alvo de intervenção visando a promoção do sucesso escolar. No âmbito educativo, estes processos, dependem de vários fatores que podemos categorizar em relação aos atribuíveis ao indivíduo (qualidades inatas) e outros de âmbito contextual onde seguramente os profissionais do ensino desempenham um importante papel.

De todo o modo, parece-me que é de extrema relevância referir que, a procura na melhoria das aprendizagens dos alunos não deve ser deixada ao acaso e, este tipo de estudos urge com o intuito de se completarem mutuamente, para que haja um melhor entendimento sobre os processos promotores de uma aprendizagem de sucesso. Ao professor, na sua vertente de investigador cabe, não só, analisar o seu desempenho para a obtenção deste fim, mas também, o de toda uma comunidade educativa por forma a aconselhar os seus constituintes sobre estratégias que potenciem o sucesso escolar dos alunos.

## Reflexão final

Este relatório conclui um processo de estágio mas nunca um processo de formação. Sei que para desempenhar a função de docente, que já há algum tempo almejo, necessitarei de procurar ativamente novas experiências, novos contextos e novas aprendizagens. Este documento apenas analisa e reflete, sobre o meu primeiro ano de formação de prática docente, capacidades que pretendo fazer valer em toda a minha prática futura.

Numa altura em que se propõe o aumento do número de alunos por turma, no aumento da carga horária não letiva de todos os docentes e da eliminação das reduções de carga horária letiva atribuída a docentes com mais anos de experiência, parece-me que rotular os formandos de ciências da educação, que pretendam seguir carreira de docente, como indivíduos com grande coragem ou paixão que se possa confundir com uma ligeira “insânia”, não está muito desfasado da realidade.

No entanto, é com a ajuda destas características que concluo um ano, em que associado à carga de trabalho veio, também, uma boa porção de prazer. Sem dúvida que, de todos os anos de formação que devo à Faculdade de Motricidade Humana, este será aquele que elejo como mais prazeroso e trabalhoso.

Contudo, este foi dividido com outra instituição, a Escola Secundária Fernando Namora. Esta escola, para além de me ter fornecido materiais e espaços físicos de excelência para o desenvolvimento da minha capacidade como docente ligeiramente “insano”, forneceu-me, também, um contacto com docentes e pessoal não docente de nível igual ou superior ao das suas estruturas.

Durante este ano de estágio, apercebi-me, prematuramente, da igual importância que constitui a qualidade e o clima dos recursos humanos num ambiente pedagógico. O ambiente vivenciado entre pessoal docente, e pessoal docente e não docente contribui em grande escala para a promoção do processo ensino-aprendizagem. Assim, poderemos começar a ponderar, não só, em estratégias de promoção de um clima de aula positivo, mas também, na sua extensão a toda uma comunidade escolar. Esta ambiência positiva fez-se transparecer neste Núcleo de Estágio, que demonstrou uma grande cooperação entre os seus membros e com todos os membros da comunidade escolar.

No desenvolvimento da minha atividade como professor de Educação Física, este tipo de cooperação, em Núcleo de Estágio, demonstrou-se essencial e muitas vezes

tornou-se parte ativa da minha evolução. Foi nesta perspectiva de sugestão de um bom clima, que surge a nossa ação de intervenção, concorrendo ao mesmo tempo para o processo formativo contínuo em que deverá estar envolto o pedagogo. Esta ação produziu uma estreita relação com o trabalho desenvolvido na condução do ensino, mobilizando alguns dos nossos conhecimentos prévios adaptados ao contexto escolar. Ainda assim, fazendo um balanço geral da minha atividade docente, admito que existe ainda um longo caminho a percorrer que poderei estreitar, apenas, com a acumulação de experiência.

Deste modo, sei que a capacidade de responder ao cansaço físico e psicológico deverá ser objeto de análise durante a minha prática futura. Ao mesmo tempo, reconheço que na verticalidade dos diferentes níveis de planeamento, permiti que a operacionalização recaísse demasiado sobre os planos de aula. Facto, que levou a que surgissem, também, algumas lacunas a nível do planeamento, de níveis verticalmente superiores, no que respeita à diferenciação. Sei que no futuro será aconselhável associar objetivos específicos a cada aluno, individualizando o processo de diferenciação.

Todavia, adquiri importantes capacidades ao nível da condução, nomeadamente, no controlo da disciplina, onde me tornei mais intransigente e persistente nas minhas intervenções sem prejudicar o clima de aula positivo característico da minha maneira de estar. Adquiri, também, grande capacidade na definição de estratégias de organização e instrução associadas aos materiais pedagógicos, como a utilização do “quadro branco” para posicionar os alunos e fornecer celeridade aos momentos de instrução inicial. Desenvolvi, ainda, uma boa capacidade de proporcionar bons momentos de preleção, adaptando a minha dinâmica discursiva aos diferentes ciclos de ensino (neste caso 1º ciclo, ensino básico e secundário), consciencializando-me da importância que os materiais pedagógicos e a definição de rotinas poderão ter sobre os mesmos. Dinâmica discursiva, esta, desenvolvida durante a condução do ensino-aprendizagem, mas também, durante a apresentação do estudo de investigação, numa perspectiva formal e académica, e durante a ação de intervenção, de uma maneira formal dirigida para a prática. Esta adaptação da instrução pressupõe maiores níveis de atenção por parte do público-alvo. A atenção, por sua vez, é, como demonstrado no estudo de investigação, um importante preditor do sucesso escolar. Assim, parece-me que esta capacidade preleitora deverá continuar a ser desenvolvida numa prática futura, visto que um docente que capte a atenção dos seus discentes produzirá maior eficácia nas aprendizagens dos últimos.

Ao mesmo tempo, parece-me interessante a análise da interdependência entre o planeamento e os momentos de instrução e a condução da aula. Por forma a conseguir criar uma unidade de ensino, interessará desenvolver um conjunto de aulas idênticas durante um espaço de tempo que concorram para objetivos, igualmente, idênticos. Assim, urge a necessidade de planear também momentos de instrução distribuindo-os por forma a garantir a dinâmica da aula sem que esta se torne maioritariamente teórica.

A realidade com que os professores se deparam hoje em dia, em que o número de tarefas e responsabilidades aumenta, exige que estes se desenvolvam num âmbito multidisciplinar. A minha formação durante este ano letivo não escapou a esta exigência e como tal, sei que a mesma me proporcionou um crescimento quantitativamente considerável e qualitativamente inigualável, como professor, treinador, promotor, investigador e membro inseparável, a partir desta data, da comunidade escolar.

## Referências Bibliográficas

Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sociofamiliares e escolares em alunos do 5º ano. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, Braga. 2005 (3629 – 3642).

Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte

Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15 (86), Dossier

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física, *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research in Teaching*, 225-296, New York: MacMillan.

Domingos, A. (1987). *Uma forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Ericsson, K., Krampe, R. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practise in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363- 406.

Krug, D. (2009). *Metodologia do Ensino da Educação Física – o Spectrum de Estilos de Ensino de Muska Mosston e Uma Nova...Visão!*. Curitiba: JM Editora.

Marques, R., (1997). *O Director de Turma, O Orientador de Turma - Estratégias e Actividades*. Lisboa: Texto Editora.

Naglieri, J. & Das, J. (1997). *Cognitive Assessment System: Interpretive Handbook*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.

Onofre, M. (1996). *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação e prática*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 1, 75-97.

Pires, I., Niza, S., Rosa, J. (1990). O professor, a escola e a comunidade. *Revista Inovação*, 3, (1/2), 155-160.

Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre a planificação didáctica. In Sarmento, P.; Leça-Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V.; Moreira, L. (Eds.), *Pedagogia do Desporto: Estudos 7* (pp. 27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física e do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical Education*. Mountain View: Mayfield.

Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

## **Documentação Consultada**

Escola Secundária Fernando Namora (2011). Projeto Educativo 2011/2014

Escola Secundária Fernando Namora (2012). Regulamento Interno.

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa (2012). Guia de Estágio 2012/2013.

Instituto Nacional de Estatística (2011). Censos 2011.

Ministério da Educação e Ciência (2012). Avaliação Externa das Escolas Relatório Escola Secundária Fernando Namora.

## **Legislação Consultada**

Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 de Abril alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho

Decreto-Lei nº 94/2011 de 3 de agosto

## **Anexos**

(em CD, formato digital)