

**Relatório Final de Estágio Pedagógico Realizado
na Escola Secundária Eça de Queirós no ano letivo
2014/2015**

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

Presidente do Júri

Prof. Doutor Carlos Januário

Orientador da Faculdade de Motricidade Humana

Gonçalo Tavares

Orientador da Escola Secundária Eça de Queirós

Prof. Pedro Manuel dos Reis Cristóvão

Gonçalo Pedro de Andrade Borges

2015

“O sucesso consiste em passar de dificuldade em dificuldade, sem a perder o entusiasmo”

Winston Churchill

AGRADECIMENTOS

À Escola Secundária Eça de Queiroz, nomeadamente aos órgãos de gestão e funcionários pela disponibilidade, simpatia e acolhimento que sempre demonstraram. Assim como a todos os professores do GEF e Diretora de Turma Ana Cabaço, pela paciência e perspetiva formativa que sempre demonstraram.

Ao Doutor Gonçalo Tavares, pelo seu acompanhamento e crítica constante que me fizeram olhar para o ensino da Educação Física de uma forma diferente.

Ao Doutor Pedro Cristóvão, pelo constante apoio e orientação de excelência, que sempre conduziu este processo numa perspetiva crítica da formação de um professor. Quero ainda agradecer a transmissão de muitos conhecimentos, quer específicos á disciplina, mas também á forma de como um professor de EF se deve inserir na comunidade escolar, assim como aos valores pessoais transmitidos que me fizeram crescer.

À minha colega de estágio, Ana Ferreira pelo companheirismo e carismática energia que sempre demonstrou.

Ao meu colega e amigo Bruno Viana, pelas várias horas de muito trabalho e diversão. Assim pelo grande companheirismo que lhe é característico.

À minha família pelo constante apoio, não só durante esta etapa académica mas pela incansável presença em todos os momentos que me trouxeram até este patamar.

Um especial agradecimento ao meu pai Pedro, á minha mãe Mary e ao meu irmão Vasco, que foram a minha rede de segurança durante os momentos de maior dúvida e de maior convicção ao longo de todo este longo processo.

Um agradecimento sentido aos que não sendo família de sangue, são a família escolhida. Aos meus amigos e namorada, pelo apoio demonstrado e pelos vários incentivos em momentos menos bons.

De uma forma geral um grande agradecimento a todos aqueles que de alguma forma participaram na minha vida e que me ajudaram a alcançar este objetivo.

RESUMO

O presente relatório finaliza o estágio pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, realizado na Escola Secundária Eça de Queiroz, nos Olivais. O estágio pedagógico desenvolveu-se segundo quatro áreas de atuação: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, investigação e inovação pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade.

No estágio sobre o qual o presente relatório procura tratar, foi realizado um acompanhamento à uma turma do 10º ano, sobre a qual foi desenvolvido todo o processo de planeamento, condução do ensino e das aprendizagens, avaliação, assim como o acompanhamento da direção de turma. Foi também desenvolvido um trabalho de investigação sobre a influência da ausência da classificação final de EF no cálculo da média final de secundário, sobre a motivação dos alunos.

Por fim, aborda-se de que forma o professor se envolve na comunidade escolar através da participação no Desporto Escolar, e nas atividades desenvolvidas em meio escolar com vista à promoção da participação no desporto, e na atividade física regular.

Palavras-Chave: Educação Física, Clima de Aula, Processo Ensino –Aprendizagem , Reflexão, motivação , Diferenciação

ABSTRACT

This report ends the teaching practice carried out under the degree in Master in Teaching Physical Education in the Elementary and Secondary Education of the Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, held in Escola Secundária Eça de Queiroz, Olivais. The intership was developed under four áreas: rganization and management of teaching and learning, research and pedagogical innovation, participation in school and relationship with the community.

This report pretends to study the teaching-learning process that was developd in a 10º grade class in the planing process, the teaching process, the euvaluation process and the tutturing functions. It was also developed a research project on the influence of inexistence of the final grade in PE, on the secondary final grade.

In the end, this report pretends to explain how the professor shoul place himself in the school comunity. Promoting the participation on School Sports, and promoting also the participation on regular physical activities.

Key-words: Physical Education, Class Environment, Teaching-Learning Process, Reflective Analysis, Motivation, Differentiation

Índice

ÍNDICE.....	6
1. INTRODUÇÃO	8
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	10
2.1. A ESEQ	10
2.2. GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	11
2.3. 10ºH2.....	15
3. CLIMA DE AULA E PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	17
3.1. ETAPA 1 “TURBILHÃO”	18
3.2. ETAPA 2 “RECUPERAÇÃO”	28
3.3. ETAPA 3 “ESTABILIZAÇÃO”	42
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

LISTA DE ABREVIATURAS

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

ApF – Aptidão Física

AvF – Avaliação Formativa

AvS – Avaliação Sumativa

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

ESEQ – Escola Secundária Eça de Queirós

FB – *Feedback*

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

FZSAF – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

GEF – Grupo de Educação Física

GIES – Gabinete de Informação e Educação para a Saúde

NE – Núcleo de Estágio

OE – Orientador de Estágio

OF – Orientador de Faculdade

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UE – Unidade de Ensino

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

1. Introdução

O presente relatório tem o objetivo de transparecer todo o processo de estágio pedagógico, parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, por mim desenvolvido ao longo do ano letivo de 2014/2015 na Escola Secundária Eça de Queirós (ESEQ), na freguesia de Santa Maria dos Olivais, em Lisboa. Com este trabalho pretendo refletir sobre todo um conjunto de vivências, desafios, confrontos, estímulos e experiência.

Apetrechado das competências necessárias adquiridas ao longo do processo de formação inicial de professor e tomando as orientações explanadas no guia do estágio, o próprio apresenta-se dividido em quatro áreas:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (planeamento, avaliação e condução); Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola (desporto escolar e atividades de intervenção); Área 4 – Relação com a Comunidade (estudo de turma, acompanhamento da direção de turma, ação de integração com o meio).

Inevitavelmente a este estágio juntei emoções, iniciando desta forma um processo que me possibilitou a recolha de vivências e de experiências que em muito contribuíram para a avaliação das competências no bom desempenho da atividade docente.

Considerando o estágio um procedimento experienciado, optei por desenvolver o relatório final de estágio em função de um tema geral, de perspetiva holística, capaz de transmitir as múltiplas vivências e vertentes, transversais a todo o guia de estágio. Como tal escolhi o tema: clima de aula. Este constitui-se como o principal desafio às seguintes competências: a transmissão de conhecimento, a sua metodologia, a conceptualização de um programa partindo dos conteúdos programáticos, tendo em conta as características pessoais traduzidas em dinâmicas de motivação.

Assim, como refere Fernandes (2008), é importante salientar a influência que os professores assumem no clima de aula, através do modo como interagem junto dos alunos, a forma como gerem os currículos e as estratégias a desempenhar em cada situação. Estes são aspetos indissociáveis na promoção da motivação e melhoramento do processo ensino aprendizagem, ao qual os alunos estão sujeitos. Não devemos cingir a ação do professor a um transmissor de conhecimento e de

competências meramente acadêmicas. Este deve ser capaz de influenciar os alunos também ao nível dos seus afetos, com o intuito de promover o sentimento de que, os alunos não são apenas parte integrante do processo ensino aprendizagem, mas sim o seu principal foco e centro da dinâmica educativa.

Desta forma, o relatório iniciará com uma contextualização do estágio, abordando, naturalmente, a caracterização da Escola Secundária Eça de Queiroz (ESEQ), a turma, e todo o contexto em que o professor estagiário se insere, explanando assim as influências durante a minha ação de estágio.

O relatório respeitará o tempo. Ou seja, tentará desenvolver de acordo com os acontecimentos e Etapas cronológicas, apresentando em cada uma delas as principais ações através de uma análise reflexiva, bem como, projetiva assumindo a temática do clima de aula como maior desafio ao longo deste estágio. Abordando as várias áreas constituintes do estágio numa forma total, holística, procurando refletir sobre a relação entre todas elas.

2. Contextualização

2.1. A ESEQ

Como referido anteriormente, o estágio pedagógico desenvolveu-se na Escola Secundária Eça de Queirós, sendo esta a sede do agrupamento de que fazem parte a Escola Básica Integrada Vasco da Gama e a Escola Básica Parque das Nações.

A ESEQ situa-se na freguesia de Santa Maria dos Olivais, pertencente à zona Oriental de Lisboa. É uma zona recente pela ação de desenvolvimento urbano a que foi sujeita resultando na urbanização do Parque das Nações. É considerada uma área de referência de Lisboa, apetrechada de infra-estruturas de parâmetros elevados, com elementos construtivos e ambientais de qualidade. Em contraste com algumas das freguesias adjacentes, nomeadamente, a freguesia de Santa Maria dos Olivais, área urbana já com bastantes anos de existência, projectada, na sua grande maioria, como área de habitação social. É neste contexto social muito característico que a ESEQ se situa. Obrigando, por isso, a uma particular atenção à heterogeneidade dos seus utilizadores.

A partir desta realidade, importa um olhar atento às características pessoais, às suas atitudes, diferentes culturas e conhecimentos, capazes de levar a compromissos de respeito dos valores de equidade, responsabilidade e inclusão. Neste contexto é visível, através do Projeto Educativo de Escola (PEE), a preocupação em preservar a identidade de cada aluno e da própria instituição, assim como, investir na qualidade e na busca da excelência, ao mesmo tempo que se procura promover o futuro. A preservação da identidade estava patente nas várias ações que aconteceram na escola, como os vários concertos informais, assim como as danças características de certas zonas do Globo, respeitando as várias diferenças culturais, procurando mostrar à comunidade a importância das mesmas.

Na defesa das linhas orientadoras acima referidas, a ESEQ procura assumir uma oferta alargada de percursos académicos, bem como de outras atividades extracurriculares à comunidade escolar.

No ensino básico a ESEQ apresenta naturalmente os percursos convencionais, via ensino, como também áreas de ensino vocacional. No nível secundário, a escola dispõe de frequências regulares dos cursos Científico-Humanísticos, bem como de cursos de vertente profissional. A ESEQ oferece por isso diferentes áreas e modos de

ensino e complementarmente, e atenta à massa escolar existente, a escola dinamiza, também, um conjunto de ações que vão desde música a teatro, com a organização de pequenos clubes. Tem também uma alargada oferta na área do desporto escolar. Contributos efectivos e, fundamentais, na formação do aluno, na sua inclusão e motivação.

No apoio, a escola conta com um conjunto de recursos humanos significativo, cerca de 47 funcionários, distribuídos pelos vários locais e serviços inerentes, que assim vão dando o seu contributo ao regular funcionamento da escola, e cerca de 200 elementos do corpo docente.

O conjunto do edificado escolar é constituído por um edifício principal composto pelas várias salas de aula e dois auditórios, uma biblioteca, sala geral de professores, vários gabinetes de apoio á atividade pedagógica e restantes áreas de apoio. À parte deste edifício temos o pavilhão gimnodesportivo apresentando dois espaços polivalentes (ginásio e pavilhão), dispondo ainda de uma sala de aula teórica, e um campo de jogos exterior.

2.2. Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) insere-se no Departamento designado de Expressões, que engloba os grupos de Educação Visual, Educação Musical, Educação Tecnológica, Artes Visuais, Música e Teatro.

Pela diversidade de áreas transversais à maioria dos anos de escolaridade, a organização deste agrupamento é, naturalmente, constituída por docentes das diferentes áreas.

No que diz respeito ao GEF, este era composto por nove professores, mais três professores estagiários, que constituíam o Núcleo de Estágio (NE) e no qual me inseria, um coordenador de grupo, encarregado de material e, coordenador das atividades de DE.

O NE era reduzido, situação que ainda assim, permitiu criação de relações pessoais saudáveis, construtivas e que, no seu desenvolvimento, proporcionaram a abertura suficiente para que, durante as várias Etapas do estágio. Ao longo destas etapas, todos tivéssemos espaço para as observar e comentar com elevada

responsabilidade, assim como um espírito de partilha e solidariedade, as varias atividades desenvolvidas pelos estagiários.

Ao nível do DE, a escola dinamiza núcleos de basquetebol, futsal feminino, badminton, dança e voleibol, sendo esta última modalidade aquela que apresenta um maior número de alunos participantes, talvez devido à sua “tradição” na escola. No entanto, pelo horário destinado a essa actividade, acabou por interferir, negativamente, no desenvolvimento do DE. Esse horário colocou várias barreiras à participação dos alunos, uma vez que, das 13:30 até às 14:30 impossibilitou que os alunos da tarde, maioritariamente do ensino básico, pudessem participar. Ainda que as alterações de horário não estivessem dependentes apenas do GEF, deviam existir mecanismos sensibilizadores, que influenciassem a Direção da Escola na organização das atividades de DE, estabelecendo horários compatíveis para a maioria dos alunos, sobretudo, aos alunos do ensino básico, uma vez que são estes que registam uma maior adesão ao DE.

Na supervisão da atividade do estágio desenvolvida pelo Orientador de Estágio (OE), destaco, sublinhadamente, o seu empenho e constante acompanhamento. Foi elemento impulsionador de ideias, de diálogo e cooperação, que através do domínio sobre o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e a sua experiência naquela comunidade escolar, conseguiu em cada momento ser uma referência incontornável em todo o processo.

Ainda no âmbito da supervisão, importa, igualmente, destacar a figura do Orientador de Faculdade (OF). Apesar de ser uma presença mais pontual, consequência das suas funções, tal fator não limitou a sua atenção dos resultados de cada trabalho, as características de personalidade, aplicando-lhes os seus instrumentos de avaliação, as suas críticas, outros olhares e perspetivas, destacando a necessidade constante da vertente da atitude de investigação como via ao crescimento.

Ao nível documental, o GEF possui documentos próprios para a orientação da ação do professor, provenientes de uma interpretação e adequação do PNEF às características específicas da ESEQ. Apresentando: Regulamento Interno (RI), Projeto de Educação Física (PEF), Plano Anual de Atividades (PAA), Plano Plurianual (PP), Protocolo de Avaliação (PA), e Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). Salienta-se que foi mais fácil iniciar o ano com a presença destes documentos que, apesar de uma análise e interpretação inicial dos mesmos por parte do NE, obrigou a repensar

determinadas situações ao nível da AI, quer fosse devido ao próprio Protocolo da Avaliação Inicial (PAI), em que houve algumas alterações relacionadas com o novo sistema de *Roulement* que, passou a ser estável (cada turma tem 3 aulas semanais nos 3 espaços distintos), bem como, na criação de fichas de registo elaboradas pelo NE e a alteração de algumas situações critério. Sendo certo que estavam definidas situações critério, ou de jogo formal, para todas as matérias nucleares, no entanto, não estava contemplada a avaliação dos conhecimentos. Desta forma, esta área foi aferida através de algumas questões não estruturadas, e nem sempre frequentes. Assim, parti para o Planeamento Anual de Turma (PAT) na condição de tábua rasa em relação à sua aplicabilidade e aos seus procedimentos.

É importante referir que esta nova situação da organização semanal das aulas, proporcionou uma alteração do planeamento das atividades. As aulas passaram a ser agora distribuídas pelos 3 espaços disponíveis, como acima referido. Em cada espaço, apesar da sua polivalência característica, existiam matérias privilegiadas: Um campo exterior para as matérias de futebol, andebol, basquetebol e atletismo; Um pavilhão gimnodesportivo onde se praticam as matérias de basquetebol, voleibol, dança, salto em altura, assim como todos os testes de aptidão física (AF); por fim, também no pavilhão gimnodesportivo, existe um ginásio em que se pode praticar ginástica de solo e aparelhos, dança, salto em altura, assim como realizar testes de aptidão física de força superior e força média.

Por si, esta característica afetou todo o planeamento, nomeadamente ao nível da Unidade de Ensino (UE), pois o planeamento da UE era realizado em função do tempo, geralmente 3 semanas, em que os alunos passavam o mesmo período em cada espaço, preconizando assim uma UE que era constituída por 3 “sub UE”, uma por cada espaço.

Considero que esta situação foi benéfica para a promoção de aprendizagens, assim como na motivação dos alunos. Ou seja, os alunos durante uma semana passavam por todos os espaços, o que, no final da semana, por norma, era significava a passagem por todas as matérias. Esta situação permitiu que as matérias consideradas prioritárias fossem abordadas ao longo de todo o ano. Outro dos pontos a favor deste *Roulement*, é o facto de os alunos que menos gostam de uma matéria, por exemplo ginástica de solo, passarem uma vez por semana por esta situação e não 3 semanas, em que todas as aulas seriam dessa matéria, como até aqui tinha vindo a acontecer. Este fator não desmotiva o aluno durante um longo período de tempo, uma

vez que esta aula é um estímulo contínuo durante o ano, pois acontece apenas uma vez por semana.

Da experiência vivida ao longo deste ano de estágio, considero ainda, que este sistema de *Roulement* promove a organização por Etapas defendida pelos PNEF. Ou seja, este tipo de organização contrapõe-se ao sistema de organização por Blocos em que as matérias são abordadas apenas uma vez por ano, num determinado período de tempo. Ao organizar o ano em Etapas, pretende-se que os alunos passem várias vezes pelas diversas matérias, promovendo aprendizagens mais sólidas e ecléticas. Assim, ao passar numa semana pelas várias matérias estamos a promover essas aprendizagens, aproximando a organização defendida no PNEF.

Relativamente à avaliação da disciplina de EF, o GEF entendeu atribuir a seguinte ponderação a cada uma das áreas: Atividade Física Desportiva - AFD (80% - Sócio afetivo 5% e Domínio Motor 75%), Atividade Física - AF (10%); Conhecimentos (10%). Verifica-se por isso um distanciamento das orientações do PNEF. Segundo este documento orientador, os alunos apenas podem ser considerados aptos à disciplina se obtiverem classificação positiva a todas as áreas de avaliação (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos), o que não acontece perante a ponderação das áreas de avaliação definidas pelo GEF. Ou seja, mesmo que um aluno não esteja apto na área dos Conhecimentos, pode assim mesmo obter o nível 10 à disciplina, contrapondo a orientação do PNEF, que apenas considera como sucesso o aluno que estiver apto a todas as áreas. Outra das situações distintas entre a orientação do PEF e aquilo que foi estabelecido pelo GEF, é a existência do domínio Socio Afetivo separado da área das Atividades Físicas. Segundo o PNEF este domínio é um requisito para atingir o nível Introdutório (I) a qualquer uma das matérias. Caracterizando-se esse domínio como a cooperação e respeito pelos colegas, assim como pelo professor e as regras. Como tal, um aluno que não seja cooperante e respeitador, não poderá vir a atingir o nível I para uma determinada matéria.

De forma reflexiva considero que o GEF poderia aproximar o seu método de avaliação ao PNEF. Apesar de considerar que a ponderação das áreas pode ser uma forma mais fácil e perceptível de atribuição de uma classificação ao aluno, considero que deveria ser exigido uma nota mínima em todas as áreas. Ou seja, o aluno deveria atingir o sucesso em cada uma das áreas, aproximando-se assim das indicações do PNEF. Outra situação que poderia ser considerada é o domínio Socio Afetivo. Se por um lado esta segregação poderá premiar alunos que sejam mais assíduos e interessados, assim como penalizar outros alunos, o verdadeiro reflexo desta área

será transmitido sobre a forma de cooperação e respeito pelas regras, que está intrinsecamente ligada à aprendizagem de cada matéria, influenciando assim diretamente a obtenção do nível I. Como tal esses alunos mais interessados e assíduos, estariam mais perto de alcançar o nível I, potenciando também uma melhoria das suas aprendizagens. Refiro isto no sentido em que esses alunos mais interessados, iriam assumir uma maior participação em todas as matérias com o objetivo de alcançar níveis superiores. Por fim, humildemente considero que o GEF poderia abolir essa ponderação à dimensão Socio Afetiva, e avaliar a cooperação e empenho em cada uma das matérias.

2.3. 10ºH2

Desenvolvi o meu estágio com a turma do 10ºH2. Integrada na área de Humanidades. Composta inicialmente por 28 alunos, dos quais 19 do género feminino e 9 do género masculino, com uma média de idades a rondar os 15 anos, na sua maioria constituída por alunos novos na escola, alguns alunos repetentes e outros que fizeram uma mudança de curso.

Dos 28 alunos iniciais na turma, finalizaram o percurso na disciplina de EF 23 alunos. Os restantes não concluíram o processo por razões variadas. Quer fosse pelo facto de alguns destes alunos já terem frequentado a disciplina em anos anteriores, ou mesmo por terem passado á condição de excluídos por faltas. É uma turma heterogénea, repleta de assimetrias sociais e culturais significativas, de exigente mobilização que não facilitaram a ação. Foi preciso conhecimento e imaginação para propor correções e criar planos alternativos que combatessem a generalidade da inércia, paradoxalmente, típica desta faixa etária. Elaborou-se um trabalho, que apesar de tudo, se revelou gratificante, confirmando que a interação entre o individuo e a situação, requer abordagens motivacionais atentas e adaptadas.

A escolha da turma foi um processo simples. Atendendo a que a totalidade dos estagiários tinham atividades profissionais a decorrer, foi dada a possibilidade a cada um de escolher a turma cujo horário fosse compatível, não existindo por isso, qualquer conflito no seio do NE.

Escolhidas as turmas, no momento de apresentação da DT, foram preenchidas as fichas de caracterização do aluno que, desde logo, possibilitaram uma caracterização curricular e social. Elementos estes, que acabaram por concorrer na realização de um

estudo sociométrico da turma, considerando, no entanto, que o estudo elaborado não foi proveitoso em informação, resumindo-se a um mero ensaio na estratificação dos grupos existentes e a um historial curricular. De modo a recolher resultados efetivamente orientadores, entendo que o estudo deveria ser realizado no início do 2º período, momento em que as relações e exibições das diferentes personalidades, começam a ser mais evidentes, e menos mitigadas.

Em aula, a turma apresentava uma postura pouco trabalhadora e desinteressada. Característica que tentei, com conhecimento e imaginação combater, apesar de nos vários Concelhos de Turma em que estive presente, ter sido possível inferir que a disciplina de EF, era aquela em que os alunos revelavam mais empenho, comparativamente com as restantes disciplinas.

Mesmo assim, e embora alguns alunos apresentarem uma apetência natural para as atividades físicas, o ritmo de aprendizagem era baixo, exigindo sempre uma presença muito ativa do professor, através de sucessivas negociações motivacionais.

3. Clima de Aula e Processo Ensino Aprendizagem

Como anteriormente adiantei, destaco com realce o tema: clima de aula. Durante todo o tempo do estágio foi aqui que encontrei o maior desafio: apercebi-me que lidar com uma turma não é tarefa fácil, uma vez que se trata de um conjunto de pessoas com valores, emoções, interesses e expectativas diferentes. Tal distinção exigiu um trabalho prévio de conceptualização do papel do docente face às realidades existentes, obrigando a uma interpretação cuidada do programa a lecionar e a forma como conseguiria conceber tarefas ou diferentes atividades capazes de envolver os alunos no processo de ensino aprendizagem com atitudes positivas, disponíveis para o conhecimento, geradoras de climas motivacionais. Siedentop (1983), afirma que garantir um clima relacional positivo significa assegurar uma boa relação entre os alunos (apreciações positivas e cooperação entre alunos com diferentes níveis de capacidade), entre os alunos e as tarefas (significado para as propostas de aprendizagem, uma prática motora motivadora e inclusiva, a expressão das opiniões sobre as tarefas, a participação empenhada em tarefas complexas, expectativas adequadas sobre a capacidade de aprendizagem) e entre os alunos e os professores (aceitação das opiniões e sentimentos pessoais, um ambiente de confiança, o interesse por eles e a crença na aprendizagem, equidade de tratamento).

Pela natural inexperiência, pelas minhas características intrínsecas e pelas características que a turma vincadamente apresentava, não foi fácil e nem sempre conseguido conduzir o processo de ensino aprendizagem que a turma exigia. Na generalidade a turma revelava níveis de autoestima e autoconfiança relativamente baixos, (eram comuns as típicas manifestações exacerbadas de emoções) relacionamentos interpessoais precários, sem qualquer sentido de coesão distantes de qualquer objetivo e, em suma, sem motivação. Situações que viriam a revelar-se, muitas delas, incontornáveis e que naturalmente condicionaram os resultados. Apesar disso, elementos existiam que destoavam desta condição, apresentando-se como alunos evoluídos na generalidade das matérias. Fator este que poderia ter sido uma mais-valia na apreciação global da turma, caso existisse um maior clima entre alunos.

Caso fosse possível transpor num algoritmo gráfico as variações do clima de aula, esse assumiria numa primeira etapa valores baixos e estagnados, passando numa segunda etapa para uma subida exponencial, com um decréscimo no final da mesma, assemelhando-se na terceira etapa com uma “montanha russa” de altos e baixos.

Desenvolver um clima de aprendizagem positivo, passa indubitavelmente pelo conhecimento das necessidades, valores, expectativas e objetivos de cada aluno, e quanto maior for esse conhecimento, mais reforçada sairá a sua capacidade de antecipar e intervir em situações tidas como inadequadas ou mesmo intoleráveis.

Consciente dessa atitude, dei especial enfoque a este tema, tanto quanto pude transparecer.

3.1. Etapa 1 “Turbilhão”

O ano letivo propriamente dito iniciou-se em setembro e o grande “choque de realidade” não se fez esperar: Estudo do Programa de Escola, planeamento da AI, conhecer o GEF e o seu *ethos*.

Eu e os restantes estagiários deparamo-nos com várias situações, às quais foram respondidas com maior ou menor dificuldade. O PAI da escola estava estabelecido, ainda assim, em núcleo de estágio (NE), alterámos algumas opções. Reflexivamente o NE juntou-se por diversas vezes de forma a discutir e planear o que seria a avaliação inicial (AI). De referir aqui, que este foi um processo bastante proveitoso, pois, os vários estagiários assumiram as suas lacunas didáticas em algumas matérias. Através destas discussões e estudo, tornou-se possível, desde o primeiro dia, evoluir no sentido de nos tornar “cada vez mais professores”. Considero que os documentos já existentes foram uma mais-valia neste início, ainda que tivéssemos a necessidade de realizar algumas alterações, nomeadamente, na definição de exercícios critério e de situações de avaliação. Todo o processo de planeamento e idealização partiu do pressuposto que:

Segundo Dias (2003) a Avaliação Inicial é a, avaliação diagnóstica e prognóstica que permite identificar o nível inicial de cada turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em que se encontram no PNEF, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do ensino e decidir sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários.

Prevenido destas bases teóricas, todo o planeamento, definido à priori, servia para situar as atividades a desenvolver durante as 6 semanas seguintes de AI. AI em

que o planeamento das estratégias de aula tinham sido definidas em função dos exercícios, matérias teóricas base, estandardizadas, que não refletiam as adaptações necessárias às características dos alunos. O primeiro dia de aulas tinha chegado, eu estava confiante do meu planeamento e empenhado em iniciar este processo, porém deparei-me com uma massa de alunos, intrinsecamente desmotivados para a prática de atividade física e com uma postura pouco participativa. Foi neste instante que as preocupações com as decisões de planeamento se levantaram. Mais, foi também naquele momento, em que comecei a questionar qual o clima de aula que teria de proporcionar para que os alunos realizassem as tarefas que tinha preconizado para aula: qual a forma, e com que meios, iria promover um clima que potenciase a aprendizagem, quando os alunos não expunham qualquer entusiasmo sobre qualquer tarefa motora. Esta foi talvez a primeira grande questão operacional que surgiu. Segundo Dias (2003), a AI deve ser um momento não só de avaliação, mas sim de aprendizagem e neste caso, em grande parte, de revisão para os alunos. Assim, optei pela criação de grupos que disciplinarmente me dessem garantias de que a aula pudesse acontecer de forma eficaz e em que os alunos conseguissem participar na mesma sem serem constantemente interrompidos por comportamentos fora da tarefa. E uma das questões mais gerais, mas constituída de grande importância, era, que tipo de EF iria eu procurar que os meus alunos vivenciassem. Visto que, como mencionado anteriormente, aquela massa de alunos se exibia com grande relutância á atividade física, como iria eu, promover o gosto pela prática da mesma.

O processo foi avançando e considero que o objetivo da recolha de informação de forma a promover um juízo de valor sobre as performances foi adquirido. Na realidade consegui aferir o nível de todos os alunos em todas as matérias, apesar de algumas alterações que foram executadas. Ainda assim e como refere Carvalho (1994), não é necessário observar todos os alunos em todas as situações, uma vez que os casos “típicos” destacam-se facilmente, devendo o professor focar a sua atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar.

Esta afirmação tornou-se verdadeira na realidade, uma vez que no início da AI se utilizou um filtro, ainda que um pouco grosseiro, entre “os mais e menos aptos”, mantendo-se apenas a maior dificuldade em definir aqueles que se situavam entre o nível PI e I. Porém, já na parte final da AI, procurei criar situações capazes de distinguir as situações mais “cinzentas”.

Considero que apesar de ter sido possível aferir os níveis dos vários alunos, estas aulas revelaram-se pouco produtivas. Muitos alunos que não gostavam de uma

determinada matéria, isolavam-se. Como tal considerei que, se tais alunos procuravam esse isolamento/desinteresse, eu deveria dar mais atenção aos que estariam efetivamente interessados na aula. No entanto, decorrido que foi o tempo, considero não ter sido essa a melhor atitude; a EF, tem por natureza, o apelo á participação de todos, criando situações ótimas de intervenção para todos os alunos.

É necessário perceber que a AI é a primeira grande intervenção ao nível da Avaliação Formativa (AvF). É durante este espaço que um maior número de feedback deve ser emitido e dirigido ao aluno, para que este realize a distância entre as suas performances e o objetivo. Ciente desta situação e de que as aulas durante a AI, são aulas de aprendizagem efetiva, procurei sempre emitir estes feedbacks, tentando especificar as indicações aos alunos, tanto quanto me foi possível. Assumo que foi difícil, muito difícil! As minhas dificuldades prendiam-se com: pensar em explicar as situações de aprendizagem, procurar um registo satisfatório dessas situações e por fim emitir feedbacks significativos a alunos que não conhecia. Tal facto levou-me muitas vezes a optar entre o registo, a observação e o papel de condutor de aprendizagem. Para dificultar todo este processo juntou-se a característica de uma turma indisciplinada, exibindo muitos comportamentos fora de tarefa.

Na tentativa de controlar esses comportamentos desviantes da atenção ao desenrolar da aula, decorrentes do desinteresse latente, funcionando como desafios à autoridade do professor, a reação muitas vezes não foi a mais acertada. Ao considerar na altura que as chamadas de atenção em voz alta ou advertências para a turma resultavam, naturalmente, em mais interrupções da aula, logo de “pequenas vitórias” para os alunos protagonistas de tais atos, procurava uma abordagem mais individual. Esta estratégia não solucionou o problema, pelo que vim a perceber, ao longo do ano, que as chamadas de atenção em voz alta, para o grupo ou turma, eram mais eficazes no controlo da mesma.

O facto do objetivo das aulas durante o processo de AI não ter sido aulas de real aprendizagem ou de potenciamento de aprendizagem, como seria de esperar nesta altura, levou a que o PAT assumisse uma importância extrema, ao nível do planeamento, de forma a promover as aprendizagens, sobretudo nas disciplinas consideradas prioritárias, assim como desenvolver estratégias que fossem capazes de criar um melhor clima de aula. Estratégias que passaram pela constituição de grupos e diferenciação de dinâmicas de acordo com as competências destetadas.

Procurei entender se o comportamento da turma era motivado pelas minhas características como professor, não estando por isso a desenvolver procedimentos suficientemente geradores de ambientes motivadores propícios a aprendizagens, ou se este era transversal às restantes disciplinas. Através das reuniões intercalares recorri á DT, de forma a entender qual o panorama geral da turma, apercebi-me que o clima conturbado era mais notório nas disciplinas em que os alunos estavam sentados a receber informação.

Nesse contexto, desenvolvi o estudo sociométrico da turma. Com este estudo procurava estabelecer as ligações entre os elementos da turma, definir grupos, consoante os seus comportamentos. O objetivo foi parcialmente alcançado. Dadas as características heterogéneas da turma: casos socio culturais e emocionais, manifestados por comportamentos instáveis, assim como, saliente-se, a pouca experiencia na leitura destes fenómenos, vieram a condicionar os objetivos pretendidos. No entanto, não deixo de considerar fulcral uma ferramenta angelizadora, não só na interpretação do individuo como também na forma como se poderá dele extrair o contributo para o grupo. Não obstante as limitações enunciadas, considero que, mesmo assim, foi um bom exercício.

A nível pessoal, como protagonista na função de professor estagiário de EF, não poderei desviar-me da honestidade que me é intrínseca. Os primeiros tempos de estágio não foram fáceis e apercebi-me de que era uma sensação que, com mais ou menos visibilidade e coerência, parecia ser comum a todos aqueles que estavam a passar por esta experiência.

É minha convicção que o momento da aula é um princípio e um fim na aprendizagem, pois nela se provocam e transmitem conhecimentos, dialoga, aferem competências, promovem-se compromissos e geram-se responsabilidades. Com base em Sampaio (2001), um professor que é capaz de promover um clima de aula positivo deve ser capaz de desenvolver comportamentos proativos, que ajudem a antecipar situações, em vez de comportamentos reativos. Estar à altura para essa interpretação, não basta pois, apetrechar-se de conhecimento é preciso saber aplicá-lo, disponibilizá-lo, fazer caminho e experienciar. Foram essas as ilações que retirei nos primeiros tempos de convivência com esta turma difícil a nível comportamental, refletindo baixos, ou mesmo inexistentes, níveis intrínsecos motivacionais, fizeram sobressair inseguranças inerentes á falta de experiencia na condução das primeiras aulas, traduzidas em lacunas de liderança que, impediram, nessa fase, a criação de climas funcionais e relacionais, confortáveis.

Para Strecht (1998), *“A capacidade de uma criança e adolescente aprender está na inteira dependência da capacidade de outros para ensinar e a qualidade de relação emocional que se estabelece entre professor e aluno é a chave mais importante deste processo”*.

Nessa esteira, elencados que estavam os “desvios” praticados e consciente de que o erro é uma ferramenta para o crescimento, procurei refletir sobre as medidas a interiorizar para que o percurso fosse corrigido. Assim destaquei a necessidade efectiva na organização dos conteúdos. Não bastava indicar a execução de tarefas, era também necessário o que as mesmas chegassem de forma enquadrada aos diversos níveis e capacidades existentes. Era importante corrigir posturas que em alguns momentos foram factores bloqueadores ao desenvolvimento da aula, decorrente de um desinteresse intrínseco, é certo, mas também consequência dos desajustados estímulos extrínsecos. A observação e interpretação comportamental dos diferentes indivíduos, com a necessidade clara de definição das características individuais, e ainda, dos nichos entretanto gerados, bem como, à efetiva e vincada aplicação de parâmetros e regras comportamentais. Reflexões, que adotei como ações, como mais adiante, procurarei apresentar.

Por contraste à turma e o seu distanciamento a quase tudo, vivenciei um contexto totalmente diferente. Desporto Escolar (DE) pois estava inserido num contexto embebido em interesse e gosto pela prática de atividade física. Área fundamental no desenvolvimento e dinamização da atividade física na comunidade escolar. Constituindo-se como uma oferta á população escolar de uma prática de atividade física, num modelo competitivo institucionalizado. O DE, deve ser visto como mais uma ferramenta na formação critica que a escola pretende.

“Proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.” Desporto Escolar

De natureza voluntária, a participação revela-se por isso mesmo, interessada, não necessitando de motivações ou estímulos elaborados. São, na sua maioria, intrínsecas: gosto pela prática desportiva, pela interacção, pela participação/inclusão e, mesmo, pela competição.

Muitas das figuras do panorama desportivo, encontraram nesta área a oportunidade de despontarem competências que os levaram a investir e a desenvolver percursos que julgavam não ser seus.

Por tudo isso, realço dessa experiência, os elevados níveis motivacionais existentes, traduzidos num clima muito positivo, participado e, respeitador. Tanto mais que, os participantes eram alunos das diversas turmas, grande parte deles sem se conhecerem, factor que não obstruiu a formação espontânea de interações e cooperações.

Ainda assim, o facto do reduzido número de alunos foi alvo de atenção e interpretação, não só do professor responsável assim como do professor estagiário, considerando que um maior número de alunos contribuiria para um planeamento de objectivos com outra profundidade e alcance, outras convocações.

Deste olhar empírico entendo que, um dos grandes entraves ao crescimento deste Núcleo de Desporto Escolar (NDE) foi a angariação de alunos. Este foi um processo que se iniciou no 1º período, revelando-se um processo contínuo, uma vez que a realização de torneios internos da modalidade se constituiu como a base de captação para o NDE. Desenvolveram-se também as estratégias clássicas como a sensibilização do GEF e ações publicitárias. Ainda assim, com as várias estratégias verificou-se uma reduzida afluência (cerca de 8 alunos), podendo, este facto, estar associado ao horário estabelecido para o DE, uma vez que os alunos mais sensibilizados para a modalidade eram de 7º e 8º ano, e estes, não tinham horário compatível, sendo apenas possível angariar alunos de secundário que, ainda assim, foi permitindo participar nos 3 encontros estabelecidos pelo DE, conseguindo até, a presença de um atleta no torneio final. Pelo facto, e em termos futuros, penso que seria um assunto a refletir não só no GEF, mas também com a Direção da ESEQ a alteração do horário uma vez que o DE tem como missão proporcionar o acesso igualitário a todos os alunos atividade física estabelecida.

Ainda que sem experiência, mas por coerência, admito que, poderia ter tido uma participação mais ativa e visível na angariação de alunos. Numa perspetiva projetiva, a minha interacção com a comunidade escolar poderia ter sido mais incisiva, nomeadamente junto dos diversos diretores de turma, não só o GEF. O que seria uma situação que poderia ter proporcionado um recrutamento significativo de alunos núcleo. Ainda assim a promoção dos vários torneios de badminton no final dos dois primeiros períodos, apelaram a alguma adesão de alunos ao DE. Fiquei responsável

pela inscrição de cada aluno assim como da constituição do quadro competitivo para cada ano. Apesar do professor responsável pelo núcleo de badminton estar sempre presente durante a realização de cada torneio. A organização e reorganização do quadro competitivo, estava a meu encargo.

Desta forma podemos observar que as evidências aqui recolhidas demonstram que em contextos diferentes os alunos têm níveis de desempenho diferentes: A motivação intrínseca como critério de evidência da competência. Afirmação esta que reflete o meu olhar da realidade vivida.

Esta disparidade vivida entre uma atividade voluntária como o DE, e uma atividade obrigatória que era a EF ao nível da motivação dos alunos, assim como a entrada em vigor do diploma publicado no Diário da República em Agosto de 2012, que impôs a completa desvalorização da avaliação na disciplina de EF, não participando no processo de aferição de médias finais de acesso ao ensino superior, levou o NE a refletir a possível influência desses factos ao nível da motivação dos alunos para a prática da EF.

O objetivo principal do estudo foi perceber quais eram as motivações para a prática desportiva dos alunos ensino secundário da ESEQ. Como objetivos secundários pretendíamos perceber se existiam diferenças nas motivações dos alunos de acordo com a posição que defendem, ou seja, procurámos verificar as motivações dos alunos que defendem que a classificação da disciplina deve contar para a média de acesso ao ensino superior e verificar as motivações dos alunos que defendem que a disciplina não deve contar e perceber se existem diferenças entre os grupos. Mais que estes objetivos estabelecidos, o estudo permitia uma reflexão maior. Uma reflexão sobre que EF está a ser promovida na escola. Reflexão que poderia ter elevado esta investigação a um patamar mais elevado do que a apresentação de valores estatísticos sobre a motivação.

Este foi um ensaio que acabou por gerar bastante interesse no NE, especificamente um elevado interesse para o processo de planeamento, condução e avaliação da turma, uma vez que seria uma ferramenta útil de forma a perceber a orientação da motivação dos alunos e, como essa motivação, pode ser determinante no clima de aula (Cevelló, Escati, & Guzmán, 2007)

De facto, depois de tomada a realidade das várias vertentes em que estágio se desenvolve e, ainda a viver o embate e as suas imberbes distorções na condução e avaliação de uma turma, aproximou-se novamente a preocupação com o

planeamento, com o PAT. Sendo uma tarefa de planeamento alargado, o Plano Anual de Turma (PAT) constitui segundo Bento (2003) o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos e de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo. Assim todo o planeamento elaborado ao longo do ano letivo deve ser coerente e construído de acordo com as necessidades específicas da turma e dos alunos que a compõem, com o intuito de evoluir cada aluno naquilo que mais precisa, respeitando o princípio da inclusão e diferenciação.

Esta veio a revelar-se como uma das grandes dificuldades sentidas nesta primeira fase do estágio. Processo que exigiu um trabalho de conceptualização do processo obrigando, desde logo, a uma interpretação do programa a lecionar e o seu envolvimento com os alunos. Assume-se como objetivo o desenvolvimento das competências dos alunos, procurou-se servir por um lado, as características dos alunos, as competências, e por outro, o prognóstico de um percurso que se desenrolaria a médio/longo prazo: qualquer competência precisa de tempo para se desenvolver, podendo sempre vir a ser ainda mais desenvolvida.

Tendo em atenção o exposto, no caso presente e apesar de erros, foi um documento que acabou por se mostrar fundamental no planeamento das actividades desenvolvidas, uma ferramenta útil de consulta, quando era necessário reavaliar e replanear o percurso do processo ensino aprendizagem. Nele ficaram identificadas as dificuldades, mas também o investimento que desenvolvi na superação das mesmas, destacando, necessariamente, o momento da aula, o seu clima. Ter consciência disso é um dos passos elementares na interpretação e discussão, na formação de um professor. Ainda que com alguma experiência na vertente de treinador e orientador de equipas desportivas na área do futsal, essa, era uma figura ainda não interiorizada, fosse pelas características de personalidade, pelo não desempenho dos alunos ou mesmo por insegurança uma vez que ainda não me sentia confortável em algumas matérias. Segundo Onofre (2000), grande parte da eficácia do professor parte do conhecimento do conteúdo e a sua dimensão didática, ou seja existe uma íntima relação entre as características do conhecimento do professor e a qualidade da sua intervenção prática (condução).

Numa primeira etapa, em que se pretendia a criação de regras de aula, e organização da mesma, as minhas ações nem sempre convergiram para esse fim.

Durante todo o primeiro período, as acções levadas a efeito em matéria de condução da aula vertiam-se na redutora distribuição e aplicação de tarefas. Com efeito a rodagem em áreas de treino de equipas com objectivos perfeitamente definidos, de motivações partilhadas, de acções realizados autonomamente, não constituíam por si só, elementos suficientemente auxiliares naquela operacionalização. Impulsos que me pareciam dinâmicos mas que estavam a desvirtuar o processo. Ciente dos erros que involuntariamente pratiquei, a única forma de os rectificar, para além natural da evidente consciência dos mesmos, seria evitá-los. Como tal, recorrendo a um olhar mais atento sobre tais procedimentos foi meu entendimento que, nessa fase, deveria centrar-me, antes do mais na criação de estratégias de comunicação, de estímulos apoiados, geradores de climas que conduzissem ao estabelecimento de regras e normas que convergissem na criação de situações de real aprendizagem.

“Estabelecer na sala de aula um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece ser um aspeto determinante na qualidade da ação educativa “.

(Dean, 2000, Marchesi e Martin, 1998, cits Morgado, 2003).

Este, como atrás referi, foi um momento de reflexão para mim, enquanto principal agente promotor de aprendizagens. Um professor não transmite apenas comportamentos e competências académicas, exerce igualmente uma grande influência e intervenção na gestão de sentimentos e afectos, fazendo-os sentir que são parte integrante e vital da dinâmica educativa.

Muito me questionei no final desta etapa. Fazendo uma retrospectiva, a recolha da informação da AI não tinha sido de todo perfeita, mas foi um dado satisfatório na constituição do PAT. Consegui definir de forma prática os diversos grupos de nível e criar situações, no papel, diferenciadas para cada grupo de nível. O que em muito contribuiu na conquista de resultados positivos em matéria de planeamento, motivação, inclusão e de avaliação, reflectidos no rendimento e clima de aula. Entendendo que a tríade planeamento-condução-avaliação, não pode em momento algum ser desfeita, uma vez que a avaliação não é um fim em si, é sim uma etapa que promove um melhor planeamento e, uma subsequente melhor condução, uma vez que tanto as avaliações dos alunos ficam cada vez mais verdadeiras, mas também a avaliação das estratégias, que foram desenvolvidas para a aula.

E ainda assim o clima de aula não era positivo. Aos olhos de hoje, consigo perceber que, uma vez que as questões organizativas de aula não estavam totalmente estabelecidas, seria um desafio bastante grande proporcionar ambientes de aprendizagem eficazes.

É necessário estar ciente que esta Etapa passa por entender que a primeira fase é um choque grande para qualquer estagiário, mas é essencial que este foque o seu trabalho na criação de rotinas e dinâmicas de aula. Uma vez criadas, ficam lançadas as condições necessárias para desenvolver um processo ensino aprendizagem de potencial qualidade.

3.2. Etapa 2 “Recuperação”

Importava agora uma abordagem diferente, de forma a promover mudanças que visassem potenciar o alcance de níveis referenciais de desempenho da função de professor. Elencados que estavam assim, alguns dos “desvios”, impunha-se a sua, tanto quanto possível a sua correção.

Centrado na importância que o clima de aula se reveste na conquista de resultados no processo de ensino-aprendizagem, procurei, desde logo, assumir atitudes de maior proximidade, de interações mais frequentes assim como uma atitude ainda mais proactiva. Juntando às características da turma já enunciadas, e o factor tempo, aulas de duração útil de 40 min (aulas de 50min), condicionassem os resultados. No entanto e ciente que essa situação não era exclusividade, e que, mais ou menos marcadas as assimetrias e desajustes fazem parte deste processo; foi necessário reforçar essa, atitude, essa presença. Com essa postura pude constatar que de forma gradual, não só me concentrei mais nas ações a desenvolver, assim como criei posturas e envolvimento que começavam a ser notados pela maioria dos alunos, eles próprios começavam a ser mais permeáveis e mais disponíveis para esse reforçado compromisso.

Sampaio (2001) enumera algumas estratégias promotoras de um clima de aula propício a aprendizagens:

- Centrar a sua ação sempre no que decorre na sala de aula, relegando para segundo plano outros tipos de formação de carácter mais específico;

- Apesar de sabermos que cada turma tem uma história específica que influencia, positiva ou negativamente, as expectativas dos professores face à turma, devem os docentes procurar ao máximo, abstrair-se destas informações;

- Cada professor deverá desenvolver comportamentos proactivos, que ajudem a antecipar situações, em vez de comportamentos reativos.

Desta forma os comportamentos que os alunos demonstravam, eram indicadores que me permitiam descrever a criação de novas tarefas e, conseqüentemente, desafios, onde o erro poderia ser encarado não como bloqueador, antes uma alavanca que potenciadora á aprendizagem,

Segundo Ainscow e Muncey (1989 citos por Pereira, 1998) os melhores professores são aqueles que são capazes de estabelecer tarefas realistas e desafiantes para os seus alunos, assegurando a sua progressão. Estes professores são também capazes de tornar vasto o leque de experiências e aprendizagens propostas aos alunos, criando uma abordagem positiva, num ambiente em que o erro é uma das ferramentas mais uteis para a aprendizagem, em que se promove a cooperação entre os alunos, mas também entre alunos e professor, sempre sobre uma orientação do professor através de estratégias de feedback (FB).

De facto, foi gradualmente notório que esse reforço na atitude proactiva, na proximidade e acompanhamento do desempenho provocou interações que em muito contribuíram a acções de *feedback*.

“O conceito de feedback pedagógico é definido como um comportamento do professor de reacção à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objectivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade”

Fishman & Tobey (1978) citado por Rosado (2009)

É importante reconhecer que o feedback é uma das ferramentas mais importantes do professor na condução das aprendizagens dos alunos (avaliação formativa) Esta deve acontecer no instante após a execução, tendo por base um referencial bem definido. Este FB pode variar consoante o seu objetivo (avaliativo, prescritivo, descritivo, interrogativo), a sua forma (auditivo, visual, quinestésico, misto), a sua direcção (aluno, grupo, classe) e a sua afetividade (positivo, negativo) (Sarmiento et al., 1998). No meu caso, sentia que a turma estava mais premiável a FB quer ao grupo, quer á classe. Sendo que o FB ao aluno acontecia depois dos anteriores mencionados. Optei por esta estratégia pois era visível que, para a maior parte dos alunos, quando acontecia um FB geral, estes assumiam uma postura mais atenta.

E assim, outras dinâmicas foram sendo desenvolvidas. Desde a forma como espacialmente me pretendia posicionar, mais proeminente, chamando mais atenções, assim como minimizando distrações de modo a que houvesse maior concentração. Essa estratégia era, assim, interpretada como factor de acompanhamento, um “marcar em cima”, promovendo então uma capacidade de emitir feedbacks efetivos e eficazes.

Na diversidade de actuações e interpretações em que a EF se manifesta é evidente que nem sempre essas estratégias – dinâmicas - se podem considerar efetivas, bastando apenas “agrafar” as produções dos alunos e a partir daí, entrar em

piloto automático. Pelo contrário. Implica um processo contínuo de avaliação, um exercício de reavaliações traduzidas em planeamentos constantes, Segundo Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2011), a presença de variedade e novidade nas tarefas em educação física, a atribuição de responsabilidade aos alunos para participar do processo de decisão e avaliação, o reconhecimento do aperfeiçoamento pessoal e do esforço, o agrupamento variado de alunos com diferentes critérios, a avaliação do progresso individual, o evitar a comparação social e mais tempo para praticar e melhorar as tarefas atribuídas permite transmitir um clima orientado para a tarefa.

Quando o professor planifica as suas aulas tendo em conta estas variáveis que estão relacionadas com as consequências comportamentais, cognitivas e afetivas mais positivas, irá obter uma maior influência na adesão para a prática física, um dos objetivos principais das aulas de EF. E talvez o maior avanço desta etapa, foi a adequação dos exercícios e estratégias aos grupos de nível (diferenciação do ensino). Empiricamente refiro que este foi talvez o fator mais importante na motivação dos alunos e consequente melhoria do clima de aula.

Partindo das competências niveladas no PNEF, foi possível desenvolver situações realmente adequadas aos grupos de nível estabelecidos, referindo que esses variavam de matéria para matéria. Foi sempre um “jogo”, procurar através da AvF, a adequação dos grupos, utilizando essa informação para o planeamento de cada UE, assim como de cada Etapa. Ainda assim foi sempre um desafio criar situações de aprendizagem que fossem realmente significativas para cada nível, assim como a imaginação de recrear essas situações para que as aulas não se tornassem monótonas ao longo das UE.

Pouco a pouco ia repousando inseguranças, despoletando responsabilidades. Com efeito, todo o comportamento reflexivo que se traduziu em correções no meu desempenho como professor, pronunciava emancipações no processo de transferência de conhecimento, ainda que controladas e balizadas pelos elementos referenciais como o PAI ou PNEF. Segundo Hargreaves (1978 cit. Fernandes, 2001)

“Comportamento dos alunos na aula é produto de interpretações que o professor faz do seu papel e do seu estilo de ensinar (...) sendo de esperar que os alunos se adaptem ao professor em grau muito maior do que aquele em que este último se adapta aos alunos”

Tema que constituiu matéria de séria ponderação no NE, destacando-se a sensibilidade e empenhamento demonstrado pelo orientador de estágio. Tornava-se

oportuno pensar que um currículo escolar poderia ser mais do que um conjunto de matérias que se acrescentam ou retiram. Muitos foram os dias que debatemos o caminho que pretendíamos percorrer no processo de ensino-aprendizagem. Onde estávamos, para onde e, de que form, poderíamos conduzir o processo de ensino aprendizagem dos alunos, concluindo que, conscientes da nossa função e do nosso objectivo, “ o importante é a viagem”.

Verificava-se que todas as aprendizagens até aqui realizadas por mim, começavam a converter-se em dinâmicas que vinham dando sinais de um clima de aula mais favorável, com progressos assinaláveis nas necessidades que mais caracterizavam aquela turma: sociais e de estima. Uma dinâmica que paulatinamente foi percebida, não só, através de uma maior disponibilidade de esforços no alcance dos objetivos e na demonstração de afectos. Atitudes que no meio do profuso e difuso nevoeiro em que turma se acomodava, eram como que um farol, que me conduziram na minha acção, despoletando a evidência de o professor, em determinados momentos e espaços, tem que estar disponível para se ultrapassar. Considero que foi uma vertente que me sensibilizou bastante e criou desafios que, no entanto, pelo tempo a correr a alta velocidade e os vários procedimentos que iam sucedendo, não consegui desenvolver outras acções que poderiam ter incentivado e proporcionado interacções, aluno-aluno e aluno-professor, em outros ambientes, designadamente, com as visitas de estudo no contexto da EF.

Pode também observar-se no acompanhamento que fiz com a DT, precisamente numa vista de estudo foi indicadora da importância da socialização no processo de aprendizagem. É importante referir que a propósito da direcção de turma, que esta foi uma vertente que muito me sensibilizou. Com uma ideia, feita de aluno, entendia que direcção de turma seria mais uma figura de estilo, um ritual de acção escolar, mecanizado, muito estabelecido. Contudo constatei que apesar de existirem situações ou temas que efetivamente assim acontecem. Ela é na maioria das vezes a única janela com o exterior, nela se reúnem informações de diferentes momentos e fatores da atividade escolar dos vários alunos, que depois de devidamente interpretados, são expostos e debatidos com os Encarregados de Educação (EE) nem sempre presentes.

Foi importante para mim perceber a importância de um DT. Era observável que a turma esteve um pouco á “deriva” nos dois meses em que a professora se afastou da escola. Em abril, foi nomeada uma nova professora para o cargo de DT. Como tal foi necessário reorganizar o processo da DT, e averiguar o que tinha ocorrido naquele

período de tempo. Foram realizadas algumas reuniões com EE dos alunos mais problemáticos, quer fosse pela assiduidade, ou pela situação académica. Ao nível do clima de aula não foram observáveis grandes alterações. Estas apenas se tornavam visíveis em casos pontuais de alunos a que os EE foram chamados á escola para debater a situação dos seus educandos. Fator que me leva a concluir que todas as ações devem assumir um caráter de integração. Ou seja, não devemos compartimentar a formação do aluno em disciplinas, conferindo mais ou menos importância a umas em detrimento de outras. O aluno deve ser alvo de uma formação completa, e isso deve ser uma preocupação dos EE. Nesta Etapa, a minha presença como ajudante da DT, não foi a mais visível. Uma vez que apenas assumi uma ajuda efetiva no final do período e na preparação do conselho de turma. Ainda assim partilhava da preocupação da DT em relação á turma.

Efetivamente, a DT é o local de encontro de momentos e factores, cuja interpretação não se cinge a detecção de diferenças, envolve um processo reflexivo representativo do envolvimento do aluno, o seu percurso a sua avaliação e depois construir uma relação de socialização: aluno-professor-EE.

Ainda que em contextos diferentes, e tendo presente a dinâmica, que por si só, representa, considero que a socialização entre professor-aluno é fundamental na criação de climas que em muito ajudam na interacção, na confiança em debater problemas e soluções, assim como na criação da harmonia em aula. As experiências vividas NDE foram representativas de que ao trabalhar num clima harmonioso e de confiança as aprendizagens acontecem de uma forma mais sólida, uma vez que o erro é visto como parte do processo ensino aprendizagem.

A minha participação nesta área que englobava o DE, inicialmente prevista para o papel de acompanhamento e auxílio, viria porém, a revestir-se de maior protagonismo atendendo a que o docente destinado viria a ser obrigado a um interromper a sua prestação em parte do 2º período, por motivos familiares. Ligado às componentes técnicas e táticas da modalidade de badminton, muitos foram os contributos que daí extraí para o meu processo de formação, fosse no plano organizacional, planeamento e, em particular, no plano relacional. Nesta etapa os alunos não foram assíduos aos treinos, uma vez que o horário não era o melhor se adaptava. Verificou-se esta situação atendendo a que eram alunos de 11º e 12º ano aproveitando, assim, as horas de almoço para se prepararem para os exames Nacionais. Como tal a presença aos treinos era esporádica, apesar da “ provocação” dos professores á participação. A acrescentar à essa situação, e como indiquei, a

ausência do professor responsável durante grande parte do 2º Período não ajudou a que essa tendência se alterasse criando dificuldades imensas em matéria de planeamento, obrigando por isso a reavaliações e adaptações constantes, resultando na prática, uma preparação deficiente. Ainda assim, procurei, através de diversas dinâmicas relacionais catalisar comportamentos aos quais os atletas responderam com enorme motivação e determinação, nomeadamente, na vontade de participar nos eventos e em torneios internos. Eventos esses que acompanhei de forma interessada, sendo muitas vezes solicitado como colaborador na sua condução. Situação que se revelou uma mais-valia uma vez que, mais tarde, durante a programação e organização de torneios de badminton que decorreram na escola, foi algo que promoveu uma boa realização desses mesmos torneios. Considero que neste campo a minha ação durante esta etapa foi satisfatória, ainda que considere que poderia ter sido mais proactivo na criação de estratégias de angariação de alunos, assim como na criação de mais momentos de prática que não só os torneios. Num futuro penso que os horários se deveriam adaptar de forma a promover o acesso, se não a todos, pelo menos á maioria dos alunos da escola para que seja possível uma participação mais representativa. Outra situação que considero importante seria promover um dia durante a semana em que fosse possível para os alunos participarem nos torneios sem ocupar o fim-de-semana atendendo a que a disponibilidade dos alunos e dos professores seria maior.

Consciente que o longo da Etapa as questões da motivação para a prática da EF continuaram presentes, procurei activar o meu papel como investigador e inovador na busca de acções que poderiam produzir evoluções e consolidações positivas nessa matéria. Assim, alinou-se, em questionário, um conjunto de itens, que na ótica do aluno, seriam motivadores na prática da educação física. Questionário desenvolvido com uma turma de cada curso, do 10ª ao 12º ano, onde se procurou que o maior numero de alunos aderisse, de modo a que o resultado fosse o mais representativo quanto possível.

“(...) parece importante que o professor seja capaz de teorizar as suas práticas e de as comunicar aos outros, assim como intervir na escola, de forma a estimular a interação com a comunidade. Deve portanto, ser um professor “completo” atuando nos mais variados contextos da ação educativa.”

(Cunha, 2008)

Nesta altura, e ao mesmo tempo que se promovia a aplicação dos questionários, desenvolveu-se um acompanhamento teórico, digamos, através da recolha de informação bibliográfica, a incluir no trabalho de investigação, que ajudasse ao enquadramento dos resultados, em trabalhos, teorias, realizados por figuras significativas nesta área da motivação desportiva, e da EF. Um dos estudos que achámos importante foi o de Januário et al. (2012), que verificou que as motivações que recolhiam maior consenso estavam relacionadas com a aprendizagem técnica/fitness, seguindo-se as motivações relacionadas com o trabalho de equipa sendo que as motivações menos consensuais se relacionavam com a socialização o estatuto e a influência extrínseca.

Ainda que algumas dessas conclusões tenham sido já demonstradas, de forma difusa e sem os referenciais agora conseguidos, procurei nas minhas aulas, dar especial atenção a tais elementos, acentuando a acção, nomeadamente, em dinâmicas de grupo. Contudo deparei-me com resistência na falta de companheirismo dos alunos da turma, em que, caso não gostassem dos colegas, simplesmente a tarefa não teria sucesso.

Ainda que a melhorar a minha acção como professor, e já com alguma distância daquele que na primeira Etapa descrevi. Evidenciando alguns progressos nas dinâmicas de motivação, ainda assim verificou-se mais outra recaída. Fazendo-me entender que muitas das motivações se “esquecem” rápido, quando não as há. Essas são de curta duração, necessitando de constante excitação. Foi o que procurei intensificar, através de uma constantemente e notada presença no controle das tarefas e de incitação às mesmas através da clareza de metas.

É neste contexto que surge uma das semanas mais desafiantes da minha formação como professor. A Semana a Tempo Inteiro.

Diga-se, desde logo, que para além do desafio, brutal, e de toda a dificuldade que esta acção demonstrou; foi a constatação de que o clima de aula estava umbilicalmente relacionado às características sociais, de relacionamento de cada turma. E que a minha grande tarefa, na promoção do crescimento e melhoria de cada aluno e da turma que leccionava, em geral, fomentando climas favoráveis á aprendizagem, era de difícil alcance. Isto, tornou-se evidente no contacto com outras turmas. Mas com determinação e resiliência poderiam vir a ser, em boa parte, implementadas.

Nesta semana lecionei 3 aulas a cada uma das turmas, sendo elas, uma turma de 5º ano, uma de 7º ano, outra de 9º ano, a minha turma de estágio, de 10º ano e, por fim, uma turma de 11º e outra de 12º ano. Uma característica que se fez notar está relacionada com a forma como os professores responsáveis de cada turma dirigiam o processo de condução da sua turma, o reflexo de algumas características pessoais e de experiência. Uma das questões que me coloquei era, de que forma me iria impor como professor, numa turma com rotinas e regras de outro professor: em todas as turmas, o professor habitual expunha o tema da aula ou semana, assim como aquilo que tinha planeado, sendo eu o responsável na organização e desenvolvimento da aula, em função desse mesmo tema. Situação que deu uma maior dimensão e importância às diferentes abordagens na condução do ensino.

Foi possível registrar, por exemplo, que quanto mais baixo o nível de escolaridade, assim se torna mais importante a demonstração da tarefa a executar, sobretudo, porque obriga a focar o momento, retirando distrações. Apercebi-me que nos anos de escolaridade mais baixos, assim como refere Januário et al., (2012) que no seu estudo comparou as motivações ao longo dos 3 ciclos de ensino, sendo que para o fator trabalho de equipa ia sendo desvalorizado à medida que o ciclo de escolaridade aumenta. Já as motivações relacionadas com a libertação de energia, apresentaram diferenças significativas entre todos os níveis de escolaridade aumentando assim com o aumento do ano de escolaridade. Constata-se que enquanto os sujeitos do 12º ano consideram que o libertar a tensão é um motivo muito importante para a prática desportiva, os do 10º ano acham que é pouco importante (Cid, 2002). Ainda de acordo com o estudo de Januário et al., (2012), foi possível identificar uma associação significativa entre a idade dos alunos e a valorização do estatuto da E.F., socialização e libertação de energia. Assim, à medida que a idade dos alunos aumenta, verifica-se também, um aumento do valor de importância atribuída a esses mesmos fatores. Pelo contrário, no que diz respeito às influências extrínsecas, verificou-se a existência de uma relação inversa, ou seja, à medida que aumentava a idade dos alunos, verifica-se a despromoção dessas mesmas influências. Juan, Montes, & Suárez, (2007), relatam que os principais motivos para a participação desportiva são o manter ou melhoria da saúde, a estética, a socialização e o relaxamento, indo ao encontro do estudo mencionado.

Outra evidência surgida estava relacionada com o controlo da disciplina. Se nos níveis mais baixo de ensino, era um grande problema, uma vez que se verificavam vários comportamentos fora de tarefa que perturbavam a aula, já nos níveis mais

elevados essa problemática não estava presente de forma tão vincada. Notei, a meio dessa semana, que os alunos de nível escolar mais baixo reagiam melhor a tarefas fechadas, com um objetivo muito concreto. Usando sempre uma dinâmica convergente, notei que os alunos se demonstravam mais focados na tarefa. Ao passo que os alunos do 11º e 12º eram alunos, que muitos tinham tido professores estagiários, eram capazes de descobrir por si o que se queria com os exercícios, necessitando apenas algumas orientações. Nesta fase mais avançada do percurso escolar os alunos exigiam exercícios mais estimulantes, próximos de situação de jogo e mais exigentes. Foi agradável notar, que no parâmetro do clima de aula, os alunos do 11º e 12º eram capazes de proporcionar um clima de aprendizagem ótimo, quer fosse na relação entre os pares, quer fosse na relação com o professor. Neste caso, apenas o clima aluno-matéria se constituía como desafio. Esta constatação foi uma ótima notícia para mim, uma vez que me fez perceber que o clima de aula menos próprio da minha turma, não era um reflexo total da minha ação como professor.

Por outro lado, as turmas mais desafiadoras na ação e controle da aula, foram as turmas de 7º e 9º ano, bastante semelhantes na sua constituição, eram, na sua maioria, alunos repetentes, que com atitudes desqualificadas, desafiavam as minhas decisões. Este facto levou-me a alterar o meu comportamento por completo. Fui um professor mais austero e disciplinador.

Considero que, em algumas aulas o planeamento não estava de acordo com as características da turma, e em que os exercícios não estavam adequados ao nível dos alunos. Quer fosse por falta de informação do próprio nível dos alunos, mas também devido á minha inexperiência. Fator este que influenciou em muito o clima de aula. Se com o 7º ano o problema se centrava com os comportamentos fora de tarefa, assim como ações que desafiavam a minha autoridade enquanto professor. Com a turma do 9º ano, os fatores que promoviam um mau clima de aula eram muito semelhantes com a minha turma de estágio. Ou seja, falta de motivação para a prática da EF, assim como uma apatia geral na aula.

Senti que no geral de todas as turmas as aulas que melhor correram foram aquelas realizadas no pavilhão: de condições confinadas, delimitadas espacialmente, logo mais próximos sem grandes motivos de dispersão em que as mensagens e a comunicação em geral se faziam com facilidade e em que a matéria lecionada era aquela que tinha uma maior afinidade.

Querendo fazer uma analogia entre a minha turma de estágio e a turma que melhor impressão me deixou, sobretudo, no que ao clima de aula dizia respeito, não foi possível. Porquanto, são poucos, ou mesmo nenhuns os pontos em comum. Se na minha turma o clima relacional aluno-aluno era extremamente precário, já na turma de 11º ano era o elemento a destacar. Verificava-se um trato respeitoso e com responsabilidade. Características que são fontes de prestações interessadas, ainda, que em determinadas circunstâncias a adequação das ações de planeamento não estivessem ajustadas ao nível de competências de cada aluno. Tomando consciência que é imprescindível que tenhamos comportamentos de agilidade e inovação para lidar com as diferenças.

Assim sendo, resulta que um dos significativos ensinamentos que esta particular semana se revestiu foi a de perceber inequivocamente a importância do comportamento humano, as suas características, competências, atitudes e valores pessoais têm no vasto e complexo processo de diferenciação do ensino, supondo a necessidade de recolher informação em diferentes momentos tendo em vista a sua avaliação.

Posso concluir que um dos maiores contributos que retirei desta semana singular foi o controlo do clima aluno-aluno que procurei transpor para as minhas aulas. Procurei criar tarefas mais cooperativas que promovessem uma interação, que no início foi forçada por mim, mas que veio ao longo do tempo a tornar-se espontânea. Sendo essa mais uma estratégia na busca de um clima de aula positivo. Ainda assim, e como já referido anteriormente ao longo deste relatório, foi uma evolução pautada por involuções, com pontos altos e baixos ao longo do percurso.

Voltando agora a focar-me na turma de estágio e após ter aferido de forma mais incisiva os níveis dos alunos, e os constantes debates em NE, considero que foi possível diferenciar nesta fase o percurso de cada grupo de nível. Para que esta situação se desenvolvesse houve um grande esforço de elaborar uma AvF muito dirigida, capaz de indicar o que se esperava de cada aluno.

A AvF segundo Araújo (2015) tem como propósito a melhoria da aprendizagem e, de uma forma articulada, a melhoria do ensino. Assumindo ao mesmo tempo várias funções como, funções de diagnóstico e prognóstico curricular didático ou outro, com vista ao planeamento e à construção de um percurso escolar, da responsabilidade do professor. Assume-se por isso, como reguladora com o propósito da melhoria das aprendizagens, utilizando estratégias de recolha de informação, por parte do

professor, e estratégias de auto e hetero avaliação que podem e devem ser orientadas pelo professor, centrando a responsabilidade do processo ensino aprendizagem no aluno.

Por outro lado a avaliação sumativa (AvS), assume um propósito de balanço final, perspectivando a sua realização através do conhecimento do objeto de avaliação e dos referenciais a ele associados. Sendo que esta AvS, representada pela certificação, e classificação final deve ser observada também como AvF, numa fase seguinte. Ou seja, os dados recolhidos que permitiram obter uma classificação devem ser olhados como uma fonte importante de informação, de forma a promover uma AvF mais adequada, e cada vez mais individualizada a cada aluno.

Operacionalmente a AvF foi representada por fichas em que estavam explanados os objetivos para cada nível, assim como o nível de cada aluno. Nessas fichas estavam expressas quais as competências que os alunos já tinham atingido, assim como as competências que lhes faltariam atingir de forma a alcançar o nível para eles preconizado. O outro meio de AvF surgia através de feedback pedagógico. A eficácia do feedback na melhoria da aprendizagem depende mais da sua qualidade e das oportunidades de aprendizagem a ele associadas do que apenas da sua presença ou ausência (Butler, 1988 citado Araújo 2015)

Considero que a realização destas fichas veio a promover uma melhoria muito significativa no clima de aula. De tal forma, que nenhuma outra acção tinha produzido até aqui o tinha conseguido. Constatando por isso, que não existe uma correspondência óbvia e incontornável entre alteração de comportamento pessoal e um bom clima, como aconteceu na Etapa. Confirmando assim que a criação de objetivos e metas claramente definidas são, presumivelmente, os verdadeiros factores de motivação.

E assim, no primeiro plano, a realização destas fichas permitiu que o clima professor-matéria fosse melhorado, promovendo um conhecimento mais profundo de cada matéria. Fator este que focava o professor naquilo que procurava observar por parte de cada aluno, identificando características particulares de cada um, lançando assim as bases para a individualização do ensino.

Outro dos fatores importantes alcançados com a avaliação formativa foi a possibilidade de responsabilizar os alunos do seu processo de aprendizagem. Pois uma vez que os alunos possuíam todas as informações sobre o seu processo, sabendo o que necessitavam realizar para alcançar os seus objetivos, tornou-os parte

integrante do seu próprio processo evolutivo. Desta forma, ao focar os alunos no seu processo, o clima de aula melhorou significativamente, pois os alunos sabiam onde se encontravam e o que deveriam realizar para chegar ao seu objetivo.

Na perspectiva do planejamento, a definição destas fichas elevou em muito a realidade e operacionalidade dos vários planejamentos, quer fossem a nível da UE, ou mesmo da Etapa. Contudo, é necessário fazer uma ressalva, como em todas as evoluções até aqui alcançadas, esta não fugiria á regra, ou seja, todas as evoluções a nível do planejamento se alcançam através de alguns revezes. E aqui, já com alguma experiência analisei que a realidade e operacionalidade tem que se revelar dinâmica, sujeita a reapreciações, implicando necessidades de abertura de novos ciclos de planejamento, condução e avaliação, procurando a otimização a cada ciclo.

É necessário referir algumas contrariedades que foram tendo lugar ao longo deste processo: a operacionalização desta tarefa de AvF aconteceu já no final do 2º período, entrando em prática no início do 3º período. Ainda assim, uma vez que o 3º período assumiu praticamente a mesma duração do 2º período, a ausência deste instrumento foi atenuada. Outra das lacunas deste processo foi a inexistência de uma ficha semelhante para a área dos conhecimentos, assim como para a área da aptidão física. Considero que, como futuro professor a criação desta dinâmica deva acontecer ao mesmo tempo do PAT, pois facilita em muito o trabalho do professor, clarificando o processo de ensino aprendizagem do próprio aluno. Devendo também incluir todas as áreas de formação em EF.

“a autoridade que o professor detinha, por ser o depositário do saber ruiu e deu lugar a uma autoridade que se conquista no dia-a-dia. A transmissão vertical do saber acaba por dar lugar a uma atitude de horizontalidade, numa contínua procura desse mesmo saber, em que professor e alunos confrontam as conquistas realizadas e cada um de per si complementa e enriquece o resultado da sua pesquisa”.

Sanches (2001)

Considero que esta foi uma etapa de grande mudança e recuperação, com melhoria do clima de aula. Recuperação uma vez que consegui impor regras e rotinas, assim como implementar organizações que potenciaram o tempo de aprendizagem, em que os alunos se entregavam em tarefas de aprendizagem durante a maior parte da aula. Ainda nesta Etapa optei por estilos de ensino convergentes, nomeadamente nas aulas de pavilhão e exterior. Opção tomada por insuficiência de maturidade dos alunos para abraçar estilos de ensino divergentes. Segundo Mosston e Ashworth

(1986) um estilo de ensino mais direcionado para o comando, pressupõe o professor como o domínio das prestações dos alunos nas tarefas, onde os alunos devem apenas cumprir as indicações, não havendo espaço para criatividade e inovação.

Outra característica que influenciou positivamente o clima de aula foi a criação de grupos de nível, em que os alunos vivenciavam as mesmas dificuldades. Este paradigma era alterado nas aulas de ginástica de solo, aparelhos assim como dança. Nestas aulas procurei estilos de ensino divergentes, nomeadamente na dança. Em que após a transmissão dos passos os alunos eram incitados a colocar algumas alterações á coreografia, resolvendo eles próprios as dificuldades dessa tarefa.

Nas aulas de ginástica de solo e aparelhos os grupos eram mistos. Procurei esta opção com o objectivo de promover o envolvimento e cooperação entre os alunos mais aptos e menos aptos, melhorando assim o clima aluno-aluno. Nestas aulas eram fornecidas fichas aos alunos com os objetivos de cada um. Desta forma promovi um ensino recíproco pela interação dos pares, assim como, por autoavaliação, permitindo aos alunos, eles próprios, comparar as suas performances com o objetivo pretendido. O recurso a estratégias de autoavaliação através da compreensão e interiorização dos objetivos de aprendizagem e dos critérios para a sua apreciação e da escolha e utilização por parte dos alunos de tarefas facilitadoras dessa autoavaliação, produzem ganhos substanciais na melhoria da aprendizagem dos alunos (Fontana & Fernandes, 1994).

De uma forma geral considero que os estilos de ensino utilizados acabaram por revelar-se adaptados às características da turma. E ainda que pudesse ter explorado estilos de ensino divergentes em outras matérias, considero que foi adequado o estilo de ensino por tarefa, aplicado nas matérias realizadas no pavilhão e no espaço exterior. Na ajuda á utilização dos vários estilos de ensino considero de extrema importância o “banco” de exercícios que foram desenvolvidos em NE. Estes exercícios dividiam-se por matérias e por níveis. Ou seja, ao planear uma nova estrutura de ensino, como por exemplo a UE, recorria aos exercícios desse “banco” de forma a diferenciar a aula para os vários alunos. Considero que apesar de positivo o facto de constituir aulas sólidas através deste processo, o reverso da medalha revelou-se num “acomodamento” a esta situação. A criatividade de pensar em novos exercícios ficou reduzida, menos variado. O que levava naturalmente a um processo de condução mais seguro. Apesar das melhorias aqui alcançadas, penso que mais poderia ter sido alcançado caso as questões organizativas estivessem ficado resolvidas a seu tempo.

Em suma, esta etapa revelou uma evolução na minha ação, assim como numa melhoria substancial do clima de aula. Foi muito importante a alteração do meu comportamento, apostando em FB á distancia, dirigidos á turma e ao grupo. Foi fundamental a precessão da presença do professor em aula. Em muito contribuíram para este fator o investimento na criação num processo de AvF coerente, que muito contribuiu para a relação aluno-matéria, e professor-matéria. Ainda nesta ultima dimensão do clima de aula, o contributo da investigação ao nível da motivação em muito contribuiu para a alteração da minha postura em aula e do planeamento da mesma. Ao perceber aquilo que pode motivar os alunos procurei direcionar a minha ação nesse sentido.

Por fim considero que a Etapa deixou já alguns apontamentos em aberto para a última Etapa no tema da individualização do ensino. Com elementos lançados era agora necessário por em vigor a AvF, individualizando o processo ensino-aprendizagem para cada aluno. Como dizia o Orientador de Faculdade, “para uma aula debes levar preparados 5 ou 6 planos de aula distintos”.

3.3. Etapa 3 “Estabilização”

Esta foi a última etapa do ano letivo e coincidiu com o 3º período. Nesta fase concretizou-se a relação do planeamento, condução e avaliação, em que, naturalmente, se insere a conclusão da investigação, assim como, a operacionalização do projeto de intervenção na escola.

No início desta nova etapa, o objetivo era recuperar os alunos que ainda poderiam alcançar o sucesso na disciplina, assim como recuperar alunos em níveis superiores que ainda não tivessem alcançado os objetivos estabelecidos no PAT. Relembro que aproximadamente de 80% (78,2%) dos alunos atingiram os objetivos propostos no PAT a todas as matérias. Assim nesta Etapa e de forma a que cada aluno alcançasse o seu objetivo era, importante desenvolver a individualização do ensino a partir das bases da diferenciação já promovida nas Etapas anteriores, constituindo-se esse a principal linha orientadora desta Etapa.

Como já referido na etapa anterior, o clima de aula melhorou, mas a entrada do 3º período alterou esse paradigma. Verificou-se um retrocesso em relação ao período anterior. Segundo Lewin (1975 cit. por Amado, 2000) o clima de aula remete para a existência de bons desempenhos e à satisfação pessoal de todos os membros, o que naturalmente influencia as dinâmicas educativas. Como tal, foi necessário intervir novamente no planeamento de forma a promover situações de aprendizagem ainda mais específicas, mas desta vez, não dirigidas para grupos de nível, mas sim para cada indivíduo, promovendo assim a individualização do ensino. Para operacionalizar esta intenção, no final de cada UE, os alunos recebiam uma ficha individual com as competências alcançadas em cada uma das matérias, indicando as competências em falta. Desta forma, promove-se, uma vez mais, a responsabilização do processo ensino aprendizagem por parte dos alunos, fator que considero de extrema importância neste processo que se pretende otimizado e individualizado. Através da “descriminação” de níveis e performances procurou-se a participação de todos na aula, com a ambiguidade da “descriminação” para a inclusão.

Com as estratégias de promoção de um clima de aula saudável, assim como a individualização do ensino, rapidamente a turma voltou a demonstrar o seu registo mais positivo. Foi observável um clima de aula positivo numa grande parte das aulas lecionadas neste período. Não obstante, nas aulas de exterior, que nos outros

períodos eram aquelas que assumiam um clima de aula mais positivo, nesta altura revelaram-se as aulas mais difíceis de promover esse clima positivo. Penso que esta situação se deva ao cansaço acumulado ao longo do ano por parte dos alunos em participar de forma mais ativa durante os 40 minutos efetivos de aula. Assim a minha ação nestas aulas, em particular, passou por ser um pouco mais sensível ao decréscimo da intensidade no decorrer da aula, optando por um início mais vigoroso que se ia esbatendo gradualmente ao longo do percurso da aula.

Ao mesmo tempo que o processo de planeamento, condução e avaliação decorria em relação à turma de estágio, formalizei a investigação levada a cabo ao longo do ano, que apesar do longo hiato entre o 1º e o 3º período estava agora pronta a ser apresentada, absorvendo as suas principais conclusões, de forma a promover o clima de aula com essas informações.

Como já referido anteriormente, o tema sofreu algumas alterações, passando a denominar-se: As motivações dos alunos para a prática nas aulas de EF- Influência da classificação final. O objetivo principal do estudo foi perceber quais seriam as motivações para a prática desportiva dos alunos do ensino secundário da Escola Secundária Eça de Queiroz. Como objetivos secundários, pretendíamos perceber se existiam diferenças nas motivações dos alunos de acordo com a posição que defendem, ou seja, procurámos verificar as motivações dos alunos que defendem que a classificação da disciplina deve ser incluída no cálculo da média de acesso ao ensino superior e verificar as motivações dos alunos que defendem que a disciplina não deve incluída e perceber se existem diferenças entre os grupos de alunos.

Ao desenvolver esta investigação obtivemos informações bastante relevantes, no que diz respeito aos possíveis ajustes a realizar no processo de ensino aprendizagem neste contexto. Foi importante perceber o que foi alterado e quais as motivações que os alunos demonstraram para a prática de EF. Ao retirar a classificação de EF do cálculo da média final e, sabendo que o desempenho individual e a motivação, não estavam apenas no próprio indivíduo, mas também nas recompensas, motivações extrínsecas, percebendo-se que esta realidade contribui, inequivocamente, para desempenhos inferiores. No entanto, e ainda que fragilize a motivação extrínseca, não indica necessariamente uma relação de proporcionalidade inversa com o aumento da motivação intrínseca. Por todo o conjunto de resultados, e do meu ponto de vista, será necessário realizar readaptações a este novo contexto.

A um nível macro, este estudo pode contribuir para uma melhor percepção sobre as motivações dos alunos da ESEQ e daí criar condições que possam provocar eventuais alterações no processo de ensino-aprendizagem nessa escola. A um nível micro, as turmas de cada estagiário, podemos, de uma forma direta e imediata, proceder a alterações e ajustes do processo de ensino aprendizagem. Os resultados desta investigação podem assumir uma importância determinante no planeamento do próximo ano letivo, ajustando as exigências dos PNEF e do PEE às possíveis novas motivações dos alunos, mostrando razões sustentadas aos serviços pedagógicos e executivos da escola na alteração desse planeamento. Procurando assim um ajuste do planeamento das atividades de EF, ao ajustar esse planeamento, á priori, procura-se promover o bom clima de aula. Importa lembrar, que segundo Cervelló, Escarti, & Guzmán (2007) clima motivacional promovido, quer pelo professor quer pelos colegas de turma, influenciam a motivação dos jovens para a atividade física. Como tal as conclusões obtidas com este trabalho de investigação podem constituir-se como fundamentais para o papel interventivo, ao nível do clima de aula, que o professor deve assumir.

De uma forma geral, com o trabalho desenvolvido percebeu-se quais as motivações gerais para a prática das aulas de EF. Nos termos em que a construção do PAT os professores podem ir ao encontro das verdadeiras motivações dos alunos, tendo em conta os documentos orientadores da ação docente. Foi perceptível que as motivações mais apontadas para a prática da EF são a boa condição física, a manutenção da forma, assim como a prática do exercício, podendo estas motivações estarem ligadas à vertente do *fitness* e do bem-estar. Por outro lado, as motivações menos apontadas estão relacionadas com fatores externos, como o ser reconhecido ou a noção de se ser importante. Desta forma, através das conclusões apontadas, os professores poderiam procurar mais vezes o tema do *fitness* durante as suas aulas, explorando um pouco as tendências que essa atividade física tem cativado, e que ainda se confina a espaços reservados como ginásios particulares.

Outra das grandes conclusões deste estudo está relacionada com a importância que os alunos atribuem à disciplina: 72% da população deste estudo afirma que a disciplina de EF deve ser obrigatória no currículo do secundário, e 62,3% da população em estudo afirma que esta assume a mesma importância de todas as outras disciplinas do currículo. Estes dados constituem-se uma surpresa positiva quando os comparamos com a questão de a classificação da EF não fazer parte do cálculo da média final. Nesta questão a população em estudo apresenta uma divisão

quase idêntica, sendo que 46% afirma que a classificação deve ser incluída no cálculo da média e 41% afirma o contrário.

Se a maioria da população em estudo afirma que a EF deve ser obrigatória e é tão importante como todas as outras, porque é desclassificada a sua presença no cálculo da média final? Considero que esta deve ser uma preocupação de todos os professores de EF e das organizações promotoras de atividade física, pois desvalorizando a classificação, a disciplina assume um papel secundário. Apesar de ser uma diretiva macro proveniente do Ministério da Educação, todos devemos refletir o motivo desta situação e o que deve ser mudado na EF para que se possa recuperar a sua importância. Sem querer culpabilizar entidades, quer sejam professores, direções de escolas ou mesmo ministros, a EF deve procurar o seu espaço fulcral na formação eclética e crítica de cada aluno, devendo por isso adaptar-se às novas demandas sociais da valorização da saúde e do corpo, assumindo sempre um papel eclético nas experiências vivenciadas em contexto de aula.

A nível pessoal considero que as conclusões a que chegámos deviam ter surgido mais cedo. Em teoria, iniciar o ano com esta informação, individualizada por cada turma seria um facto bastante importante no planeamento, condução e avaliação do processo ensino aprendizagem.

Numa visão operacional, quando obtive estes resultados, procurei introduzir algumas destas indicações na aula, de forma a aumentar a sua motivação dos alunos em aula e conseqüentemente a melhoria do clima de aula. Ainda neste campo, outra das ações desenvolvidas na escola, que contribuiu diretamente no processo de planeamento, condução e avaliação da turma de estágio, foi o desenvolvimento do projeto “*Põe-te em Forma*” (PEF).

O projeto PEF foi um projeto desenvolvido pelos professores estagiários da escola secundária Eça de Queirós, disponível a todos os alunos do ensino secundário da escola. Esse projeto tinha como grande objetivo tornar os alunos mais ativos, oferecendo-lhes ferramentas viáveis para o trabalho das capacidades físicas utilizando o peso calisténico e material reduzido, como halteres, cordas de saltar, bolas de pilates. Este projeto tinha como objetivo melhorar os índices de saúde, introduzindo conceitos e fatores apropriados: fatores de massa gorda, massa muscular, aptidão cardiorrespiratória, força de membros superiores, força abdominal e flexibilidade.

As atividades deste projeto ocorriam uma vez por semana, sobre uma metodologia de treino *tabata*, na qual se preconizam pequenos momentos de

atividade física intensa, seguida de uma pausa incompleta. Esta metodologia veio a ser utilizada na turma de estágio, revelando-se um importante instrumento de motivação, uma vez que eram desenvolvidas tarefas onde se introduziram cronometrações e música, fator de forte estímulo à prática da atividade. De forma subjetiva, através de conversas informais com os alunos, observámos que estes gostaram do trabalho realizado e que conseguiram aproveitar ao máximo as aulas dadas, incentivando-os à realização de mais atividade física fora da escola.

Alguns alunos referiram que as aulas lecionadas no âmbito do projeto PEF, constituíam como o único espaço de atividade física de alta intensidade e caso não tivessem acontecido, não teriam outro meio para as realizar. As aulas assumiram um cariz informal, em que os alunos se mostravam bastante interessados e esforçados no trabalho realizado.

Facilmente se concluiu que o clima de aula era bastante positivo, o empenho dos alunos era elevado, assim como o espírito de companheirismo e cooperação. Considero que esse clima de aula foi atingido devido à colocação de objetivos muito desafiantes, mais realistas e adaptados às características de cada um dos alunos. Embora não houvesse planos diferenciados para cada aluno, o próprio protocolo *tabata*, assim como a intervenção dos professores, que sempre procuraram que cada aluno fosse capaz de competir consigo mesmo, promovendo a motivação intrínseca e a criação de objetivos alcançáveis, possibilitou que cada aluno alcançasse os seus objetivos de uma forma desafiante.

Tendo em conta o que referi acima, considero que as aulas deste projeto foram, efetivamente, uma mais-valia para os alunos e também para os professores. Ainda assim, seria útil a existência de, pelo menos, mais uma aula durante a semana, de modo a tornar o estímulo mais contínuo, dirigido a cada um dos alunos, bem como, iniciar este tipo de aulas o mais cedo possível no ano letivo.

Considero também que pode ser feita uma abordagem mais ampla no sentido da saúde física, nomeadamente a criação de planos alimentares, com mais ações de sensibilização para o tema da saúde e bem-estar. Percebi também que para muitos dos alunos participantes as aulas do PEF constituíam-se como o único estímulo de alta intensidade que tinham durante a semana, e como tal o acompanhamento deveria ter sido mais explorado. Ainda assim no final do programa foi muito positivo receber o feedback de alunos, visto que demonstraram bastante interessados em desenvolver aquelas atividades fora do contexto escolar, congratulando-me, pelo que fui capaz de

promover na prática de atividade física, que se assume como uma das grandes finalidades do PNEF.

O ano letivo chegou ao fim e a maioria dos alunos conseguiram obter avaliação positiva à disciplina. Os resultados manifestaram a necessidade de um olhar mais pormenorizado ao processo de ensino aprendizagem que os alunos aqui. Foi um ano de criação de bases de trabalho e de motivação para a prática da EF, objetivo que a muito esforço, considero alcançado. Sá (2003) defende que o mais importante não é aprender tudo, mas sim o essencial. E o essencial não é termos pessoas que nos ensinam, mas que nos dão espaço para aprender. Ou seja, é necessário entender o processo de ensino como a transmissão de experiências que os alunos confirmam um significado. Significado este que se pretende que os alunos assimilem para o resto das suas vidas.

“Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.” PNEF (2001)

4. Considerações Finais

Neste capítulo mostro as minhas últimas considerações, pois quando este processo de estágio pedagógico chegou ao fim, apercebi-me que era complexo, mobilizador de saberes, de interações, de afetos e de responsabilidades em que encontrei, num curto espaço de tempo, um conjunto variado de realizações que se traduziram em mudanças positivas e, certamente, duradouras na minha formação.

Ser um profissional reflexivo implica a capacidade de ver a prática como um espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando de forma criativa os caminhos da sua ação de modo a resolver conflitos, construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional.

Procurei pensar que, embora a mochila dos conhecimentos me acompanhasse, cada tema que tinha de enfrentar, era como se o tivesse olhado pela primeira vez, acreditando que o risco de errar seria menos grave do que não aprender.

Recordo a surpresa que foi para mim, enfrentar a turma, que elementos e procedimentos deveriam ser tomados na sua identificação, condução e mobilização, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem fosse alcançado com sucesso

Com o tempo fui desmistificando informações e ensinamentos, permitindo-me avaliar que se tratava de um vasto e complexo processo, que supunha a necessidade de recolher informações em diferentes momentos, detetar as suas diferenças, analisá-las à luz da realidade pedagógica, para que através de um processo reflexivo pudesse construir e reconstruir, dispositivos de formação adequados.

A turma era exigente e fez-me mobilizar dinâmicas de condução e operacionalidade constantemente sujeitas a reapreciações e reavaliações dos instrumentos de planeamento aplicados. Este fator dificultou a ação nos primeiros tempos e na verdade, dando enfoque neste trabalho ao clima de aula, foi necessário agilizar a articulação dos conhecimentos teóricos, torna-los práticos e eleva-los á condição de instrumentos fundamentais em todo o procedimento crítico e reflexivo, que julgo ter adoptado no desenvolvimento de um favorável clima de aula. Zahariadis & Biddle (2000), sugerem que professores, devem promover a motivação intrínseca e formas de motivação autodeterminadas, como a orientação para a tarefa. Isso pode envolver intervenções em grupo, como as situações individuais. Isto é, ao promover

essa motivação também procurei que os alunos melhorassem o clima entre os pares, focando cada aluno no seu próprio processo de ensino aprendizagem.

Assim constatei que esta tarefa não era fácil, atendendo aos critérios de ponderação e reavaliação pois estes estão, de certa forma, balizados sofrendo de alguma rigidez e acabando por ser adequado a uns e, a outros, nem por isso. Daí que considerei, que tais planeamentos devem assentar nos resultados do desempenho e nas características da turma.

Perspetivando um futuro como professor de EF, e apesar do panorama não ser favorável, considero que esta foi a etapa mais importante da minha formação inicial, visto que pude errar, pensar no erro, e voltar a errar. Foi na ESEQ, juntamente com os meus parceiros de estágio, que me foi permitido experimentar algumas crenças que já tinha da minha experiência passada. Consegui perceber por mais que o planeamento seja bom, sem um bom clima de aula, não é possível estabelecer um processo de ensino-aprendizagem satisfatório e que sem esse planeamento, sem essa antevisão da ação, é impossível que haja essa promoção do clima de aula. Uma das relações reflexivas mais importantes, que sem dúvida me acompanharão no meu percurso profissional será a relação entre o planeamento, a condução e a avaliação, devemos ainda olhar para estas áreas numa relação de partilha. Ou seja, ao planear estamos a antever uma situação, a precaver comportamentos e possíveis ações, que serão operacionalizados durante a própria condução. A condução assume-se como a operacionalização desse planeamento, que nem sempre, ou melhor, raramente, decorre da forma que estava planeado. Fui surpreendido pela falta de alguns alunos, pela desmotivação atípica de alunos fundamentais para controlar o clima da aula e por muitas outras situações. E como tal, é necessário haver uma avaliação, não só das performances e aprendizagens dos alunos, mas também uma avaliação da condução do ensino, iniciando assim um novo processo de planeamento.'

Para concluir gostaria de fazer uma referência quanto ao caminho do ensino da EF pois sensibilizou-me particularmente o sentimento da despromoção do ensino da educação física nos conteúdos curriculares. Sentimento, aliás, partilhado por todo o GEF. Não pretendo especular as razões que levaram a esta situação. A EF é muito mais que uma mera representação de tarefas ou habilidades, é a procura da formação de um indivíduo como um todo, sabendo que a compartimentação dos saberes representa uma crença arcaica.

E este é talvez o maior ensinamento que posso retirar do estágio e de todo o processo de formação. A EF é uma disciplina que tem o potencial de se adaptar às mudanças dos paradigmas sociais e deve fazê-lo sempre que se torne necessário essa alteração. E talvez este seja o momento de se adaptar ao novo paradigma da saúde e bem-estar, sem nunca perder o ecletismo que lhe é característico.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Colecção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*, Tese Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Oeiras, Portugal.
- Bento, J. (2003) *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte 3
- Carvalho, L. (1994) *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim SPEF, 10/11, 135-151
- Cervelló, E. M., Escarti, A., & Guzmán, J. F. (2007). *Youth sport dropout from the achievement goal theory*. *Psicothema*, nº 1, pp. 65-71.
- Cid, L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. *Educación Física Y Deportes*. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm>
- Educación física e deporte no século XXI. VI Congreso Galego de Educación Física (1996. A Coruña). Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas. A Coruña: Universidade, 1998, p. 561-573. ISBN: 84-89694-70-2
- Dias, L. & Rosado, A. (2003) *A Avaliação Formativa em Educação Física*. In P.d. D.E. 7(Ed) *Pedagogia do Desporto* (pp73-102). Edições FMH, Lisboa
- Fernandes, L.F.D.P. (2008). *Clima de Sala de Aula e Relação Educativa: as Representações dos Alunos de 3º Ciclo*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-Universidade do Algarve, Portugal
- Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 407-417
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). *Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade*. *Motricidade*, 8(4), 38-51.

- Juan, F. R.; Montes, M. E. G.; Suárez, A. D. Análisis de las motivaciones de práctica de actividad física y de abandono deportivo en la Ciudad de La Habana (Cuba). *Anales de Psicología, Murcia*, v. 23, n. 1, p. 152-166, 2007
- Sá, E. (2003). *Psicologia dos Pais e do Brincar*. 4ª Edição. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Sanches, I. R. (2001) *Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula*. Porto: Coleção Educação. Porto editora
- Strechet, P. (1998). *Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligencia e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assirio e Alvim.
- Zahariadis, P., & Biddle, S. J. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport. *Athletic Insight: online Journal of Sport Psychology, Vol 2(1)*, pp. 1-12.