



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Gama Barros, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária Gama Barros sob a supervisão do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e do Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, no ano letivo de 2017/2018.

**Juri:**

**Presidente:**

Doutor Vitor Manuel dos Santos Silva Ferreira

**Vogais:**

Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Ângela Filipa Almeida Ferreira

**2019**

## **Agradecimentos**

Aos meus avós, quero agradecer do fundo do meu coração por terem tornado possíveis os meus sonhos. A pessoa que sou a vós o devo. Muito obrigada por tudo.

À minha família pelos valores que me inculcaram, principalmente ao padrinho e à tia que foram os meus exemplos para nunca desistir.

Um especial agradecimento aos amigos, que apesar de efetivamente não serem da família eu os considero-os como tal, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Ao meu colega de estágio Fábio Fragoso pela amizade, pela compreensão, pelo carinho, pela partilha que fez com que o caminho ficasse mais fácil.

A ti, Joaquina, por acreditares que posso ser melhor a cada dia que passa, pelo permanente incentivo, preocupação, paciência com que sempre acompanhaste este meu trabalho.

Aos alunos que me deram a alegria para trabalhar diariamente com motivação e me fizeram perceber o porquê de ser esta a profissão dos meus sonhos.

Ao professor Doutor Nuno Januário e ao professor Mestre José Pedro Ribeiro pela orientação, partilha, carinho e disponibilidade numa das experiências mais enriquecedoras da minha vida.

A todos vós, dedico este trabalho!

## Resumo

O relatório de estágio constitui-se como o culminar de um processo que se iniciou aquando da realização do projeto individual de trabalho, onde explano as minhas expectativas e objetivos inerentes ao estágio pedagógico. Deste modo, apresenta-se como uma reflexão ativa, perspetivando um processo de formação pessoal.

O foco essencial deste relatório consiste na descrição e análise dos acontecimentos mais marcantes deste ano letivo, salientando a forma como as principais dificuldades sentidas foram identificadas e ultrapassadas no decorrer do mesmo.

É efetuado um enquadramento sobre as temáticas do processo de ensino-aprendizagem, segundo as diretrizes consideradas fundamentais. Dentro desta temática é dada ênfase à importância do professor reflexivo e ao reconhecimento da heterogeneidade da turma.

Durante este ano, foram desenvolvidas competências necessárias que, como professora, devo adquirir, para uma adequada condução do processo de ensino-aprendizagem. Esta aquisição de competências, prende-se com o trabalho desenvolvido durante todo o ano letivo e direcionado a uma só turma, onde pude pôr em prática todos os saberes que fui adquirindo ao longo da minha formação académica, consoante a situação e o momento em que os mesmos eram solicitados.

“O estágio pode ser definido como uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional” (Caires & Almeida, 2000).

Este importante momento de formação, para além dos benefícios que apresenta ao nível da obtenção de conhecimentos nas diversas áreas de intervenção do docente, também foi um momento privilegiado para implementar a mudança no contexto escolar.

Para tal, foi necessário ultrapassar diversas dificuldades recorrendo ao uso de estratégias de formação. Estas foram importantes para melhorar as aprendizagens dos alunos e para o meu crescimento como futura professora de educação física.

**Palavras Chave:** Educação Física; Estágio Pedagógico; Formação Inicial; Mudança; Legitimação da Educação Física; Investigação-Ação; Dificuldades; Reflexão; Competências; Planeamento;

## **Abstract**

The Internship Report is the culmination of a process that began when the Individual Work Project was carried out, where I explain my expectations and objectives inherent to the Pedagogical Stage. In this way, it presents itself as an active reflection, aiming at a process of personal formation.

The essential focus of this report is the description and analysis of the most important events of this school year, highlighting how the main difficulties experienced were identified and overcome during the course of the year.

The framework on the topics of the teaching-learning process is made, according to the guidelines considered fundamental. Within this theme, emphasis is placed on the importance of the reflective teacher and the recognition of the heterogeneity of the class. During this year, the necessary skills were developed that, as a teacher, I must acquire for an adequate orientation of the teaching-learning process. This competences acquisition is related to the work developed throughout the school year and directed to a single class, in which I was able to put into practice all the knowledge that I've acquired during my academic training, depending on the situation and the moment when they were requested.

"The Internship can be defined as a structured training experience and as a key milestone in training and preparation of students to the entrance into the professional world" (Caires & Almeida, 2000).

This important moment of training, besides the benefits it presents in terms of obtaining knowledge in the different areas of a teacher intervention, it was also a privileged moment to implement changes in some of the school context.

For this, it was necessary to overcome several difficulties by using training strategies. These were important to improve student's learning and to my growth as a future physical education teacher.

**Keywords:** Physical Education; Pedagogical Internship; Initial formation; Change; Physical Education Legitimation; Research-Action; Difficulties; Reflection; Competences; Planning.

## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Índice .....	IV
Lista de abreviaturas.....	V
Introdução .....	1
Contextualização .....	3
A escola.....	3
A turma.....	5
Área 1- Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	5
I) Planeamento .....	6
a) Protocolo de avaliação inicial.....	7
b) Avaliação inicial .....	8
c) Plano anual de turma.....	11
d) Planos de etapa.....	12
e) Unidades de ensino .....	13
f) Plano de aula .....	14
II) Condução de ensino.....	15
a) Gestão .....	16
b) Instrução .....	17
c) Clima.....	19
d) Disciplina.....	20
III) Avaliação .....	21
a) Avaliação Formativa .....	21

b) Avaliação Sumativa .....	22
Semana a tempo inteiro .....	23
Área 2- Investigação e Inovação pedagógica .....	24
a) Tema e problema .....	24
b) Pergunta de partida .....	24
c) Fundamentação teórica .....	25
d) Metodologia do estudo.....	26
e) Principais resultados do estudo .....	27
f) Conclusões e Reflexões .....	28
Área 3- Participação na escola .....	29
a) Atividade realizada.....	29
b) Desporto Escolar .....	32
Área 4- Relação com a Comunidade.....	36
a) Acompanhamento da direção de turma.....	36
b) Visita de estudo .....	39
c) Relações com o Grupo Docente/Assistentes Operacionais .....	40
Conclusão.....	42
Referências.....	44

### **Lista de Abreviaturas**

**EBSGB** – Escola Básica e Secundária Gama Barros

**EF** – Educação Física

**GEF** – Grupo de Educação Física

**EXT** – Espaço Exterior

**P1 e P2** – Pavilhão 1 e 2

**GIN** – Ginásio

**NEE**- Necessidades Educativas Especiais

**EB**- Ensino Básico

**CEF**- Cursos de Educação e Formação

**SASE**- Serviço de Apoio Social Escolar

**AI** – Avaliação inicial

**JDC**- Jogos Desportivos Coletivos

**PAT** – Plano Anual de Turma

**EU**- Unidades de Ensino

**DE** – Desporto Escolar

**NE** – Núcleo de estágio

**PNEF** – Programas Nacionais de Educação Física

**STI**- Semana a Tempo Inteiro

**ZSAP** – Zona Saudável da Aptidão Física

**CNE**- Conselho Nacional de Educação

**OCDE**- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**Unicef**- Nações Unidas para a Infância

## Introdução

“Quem escolheu ser professor, escolheu a mais impossível, mas também a mais necessária de todas as profissões. E sabe que não vale a pena acreditar que podemos tudo, que podemos tudo transformar. Não podemos. Mas podemos alguma coisa. E esta alguma coisa, é muitas vezes, a “coisa decisiva” na vida das nossas crianças e dos nossos jovens” (Nóvoa, 1991, p. 37).

É neste ano de estágio que paradoxalmente nos caracterizamos enquanto professores com traços inquietantes de insegurança, confusão, desordem, ambiguidade, incertezas e que efetivamente através de acontecimentos, ações, interações e acasos constituem um dos momentos mais importantes da nossa vida. Necessitamos de conhecimento, de selecionar a certeza, de rejeitar a incerteza, de clarificar e de distinguir.

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (Pacheco, 1994).

O papel de professor não deve ser apenas de liderar um grupo de alunos, mas também deve estabelecer relações com colegas, encarregados de educação e outros agentes, com o objetivo de melhorar as práticas de sala de aula e das escolas, como organizações de aprendizagem (Arends, 2008).

Tendo por base as competências descritas no guia de estágio 2017/2018, esta etapa de formação desenvolve-se em torno de quatro áreas de intervenção e respetivas subáreas:

Área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área que engloba o planeamento, a avaliação e a condução do ensino da disciplina de educação física (EF);

Área 2 – investigação e inovação pedagógica; que pretende a realização de um projeto de investigação no respetivo contexto escolar;

Área 3 – participação na escola; que possibilita a organização e aplicação de uma ação de intervenção no seio da instituição e ainda a condução de uma modalidade do desporto escolar (DE);



Área 4 – relações com a comunidade; que permite e incentiva o acompanhamento da turma, procurando instruir sob o papel do diretor de turma (DT) e funções adjacentes ao cargo.

Desta forma, encaro o estágio pedagógico como o meu processo de integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionado, em contexto real, permitindo o desenvolvimento das minhas competências profissionais com base num desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios propostos.

O estágio pedagógico enquadra-se dentro da formação inicial através da prática pedagógica. O recurso a supervisores permite colmatar e corrigir os erros que uma formação inicial acarreta e melhorar a capacidade de compreensão do ensino. A supervisão de professores é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou aspirante a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

O presente relatório será composto por uma descrição e análise dos acontecimentos mais marcantes deste ano letivo, salientando a forma como as principais dificuldades sentidas foram identificadas e ultrapassadas no decorrer do mesmo. É ainda efetuado um enquadramento sobre as temáticas do processo de ensino-aprendizagem, segundo as diretrizes consideradas fundamentais. Inicia-se com a caracterização do contexto de atuação, estendendo-se para uma análise crítica do desempenho mostrado nas diferentes áreas de intervenção. Por fim, através de uma análise reflexiva, é realçado a importância da realização deste documento e do respetivo estágio pedagógico.

## Contextualização

### A escola

As escolas são lugares onde vivem comunidades específicas que desenvolveram culturas próprias no decorrer dos anos, assumidas como reflexo da sociedade que, supostamente, a escola deverá servir através da preparação dos seus membros mais jovens (Fino, 2000). A escola é entendida como uma organização que reflete a cultura em que está inserida. O seu objetivo final é educar e guiar os seus alunos num conjunto de valores que os tornem cidadãos ativos e reflexivos.

As escolas caracterizam-se como organizações dotadas de autonomia e são espaços onde os seus intervenientes (professores e alunos) devem adotar uma postura inovadora e interventiva na implementação de atividades de interesse e significativas ao contexto inserido. (Costa, 2003).

A Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), sede do Agrupamento, situa-se na rua da Esperança. Pertence à União das Freguesias do Cacém e S. Marcos, uma das duas freguesias que atualmente compõem a cidade de Agualva-Cacém. Em termos administrativos, a cidade pertence ao concelho de Sintra.

Relativamente à oferta educativa em 2017/2018, esta foi diversificada e incluiu, no regime diurno, o 5.º ano do 2.º ciclo do ensino básico (EB), o 3.º ciclo do EB, cursos de educação e formação (CEF) de tipo 2/nível 2.

Atendendo ao Projeto Educativo do Agrupamento (2017), a EBSGB está inserida num contexto socioeconómico médio-baixo, servindo cerca de mil alunos com características muito heterogéneas e multiculturais, contribuindo para a constante adaptação das condições de aprendizagem e disponibilização de apoios aos respetivos alunos. Neste sentido, a escola é detentora de uma grande procura, dado que o agrupamento garante uma oferta educativa alargada.

No que diz respeito aos recursos espaciais e materiais desportivos, a EBSGB apresenta excelentes condições para a prática de desporto e lecionação da disciplina de EF. A escola contempla dois espaços interiores e um espaço exterior. De uma forma geral, os espaços da escola são caracterizados por serem polivalentes, o que permite a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas.

A lecionação da matéria de atletismo está um pouco comprometida, uma vez que não existe caixa de saltos, nem zona de lançamentos. O espaço exterior também é limitativo,

uma vez que em dias de mais humidade ou chuva, o piso fica escorregadio, pondo em causa a segurança dos alunos, não devendo ser utilizado nesses mesmos dias.

As Escolas Básica e Secundária Gama Barros contemplam três espaços: o pavilhão polidesportivo (Espaço 1) que se divide em dois espaços equivalentes em forma de “L” (P1 e P2), dispondendo de quatro tabelas de basquetebol, duas balizas e permite ainda a colocação simultânea de duas redes de badminton ou de voleibol, espaço ideal para a leção de aulas destinadas aos jogos desportivos coletivos (JDC), raquetes, atletismo, ginástica de solo, dança e tarefas de aptidão Física. Anexo ao pavilhão, existe o ginásio (espaço 2) equipado com espelhos, espaldares e diversos materiais para a prática das diferentes disciplinas da ginástica. O espaço exterior (Espaço 3) é constituído por uma pista de atletismo com 3 corredores, com marcações de 40 e 50 metros, duas balizas e quatro tabelas de basquetebol, sendo o piso em alcatrão. Este espaço dispõe ainda de escadas, rampas e bancadas que permitem a realização de diferentes exercícios de matérias como atletismo, JDC e Aptidão Física.

Em termos dos recursos temporais, todas as turmas do ensino básico dispõem de duas aulas semanais de 45 minutos e outra de 90. No ensino secundário, os alunos dispõem de duas aulas semanais com a duração de 90 minutos. A turma que me foi atribuída era do ensino secundário e as aulas compreendiam o seguinte horário: segunda-feira, entre as 17h00 e as 18h30, e à quarta-feira, entre as 15h15 e as 16h45. De acordo com o que foi estabelecido pelo grupo de educação física (GEF), existem cinco minutos de tolerância no início da aula e dez minutos antes do toque final, de modo a que o tempo usado na sua higiene pessoal não seja retirado aos intervalos. Deste modo, as aulas de 90 minutos terão, efetivamente, apenas 75 minutos.

Relativamente ao corpo docente, a maioria dos professores pertence ao quadro da escola. Esta característica assegura ao GEF um elevado grau de estabilidade docente ao longo dos anos, fator determinante tanto nas práticas pedagógicas – desde questões curriculares a meandros didáticos – como no relacionamento patente entre os professores. Implica também que praticamente todos os professores possuam já largos anos de experiência docente.

Relativamente aos recursos humanos, existem dois funcionários que estão em permanente função na zona do polivalente e que são os principais responsáveis pela gestão do material, pela limpeza dos espaços destinados à educação física, pelo controlo de bens perdidos pelos alunos, pelo registo de ocorrências hospitalares ou pela ativação do seguro escolar, quando necessário.

O coordenador do GEF era o professor Luís Bentes. Para além da existência desta função paralela à docência em educação física, importa referir que o coordenador do DE (DE) era a professora Maria João.

As escolas, na minha perspetiva, devem procurar mais que cumprir ou ensinar um currículo. Para crianças e jovens desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem competências sociais que lhes permitam ser capazes de olharem o mundo de uma forma consciente e construtiva. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (Young, 2007, p. 1297).

A ESGB contribuiu para a formação desta perspetiva. Apesar do seu contexto económico médio baixo existia uma preocupação acrescida por parte dos professores em acompanharem, ajudarem e incentivarem os alunos para serem futuros profissionais com sucesso e cidadãos reflexivos, críticos e participativos.

#### A turma

A turma é para mim um dos pontos mais importante deste relatório, foi a fonte das minhas preocupações e a solução para os problemas que foram surgindo durante todo ano. Desta forma, é de extrema importância caracterizar a turma, conhecer cada aluno em diferentes dimensões de modo a individualizar o ensino e incluir todos os alunos independentemente das suas dificuldades.

A turma de 10º CT1, que me foi atribuída, era composta por 26 alunos, 14 alunos do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade. Na turma existiam dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE), no geral, o estatuto socioeconómico da turma é médio-baixo, existindo alguns alunos nos dois escalões de Serviço de Apoio Social Escolar (SASE).

Quanto à disciplina de educação física, a turma apresentava-se bastante motivada e empenhada nas tarefas da aula, os alunos eram atentos, interessados e participativos.

Tendo em conta as características da turma, posso concluir que esta foi uma turma exemplar permitindo-me trabalhar, experimentar e desenvolver várias ideias. Desta forma, foi possível melhorar e trabalhar os meus pontos mais fracos, desenvolver os pontos mais fortes e experimentar/explorar novas ideias dentro das modalidades.

### **Área 1- Organização e Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem**

## l) Planeamento

Planeamento é um processo de tomada de decisões, através de uma análise da situação e seleção de estratégias e meios, que visa a racionalização das atividades do professor e dos alunos, na situação de ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e em consequência uma maior produtividade (Gomes, 2004).

No processo de intervenção pedagógica, o principal objetivo do professor, deve estar centrado na aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A avaliação está inerente a esse processo, sendo necessária para que possamos identificar a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem. Deste modo, é importante que as escolas e os professores estejam direcionados para a transformação e melhoria da organização e desenvolvimento do ensino, das aprendizagens e da avaliação (Fialho & Fernandes, 2011).

O planeamento é fundamental uma vez que o processo de ensino - aprendizagem não assenta em ações pedagógicas planeadas individual e isoladamente, de aula para aula, ou improvisadas no próprio momento de aula, o ato de planejar é intrínseco à educação (Padilha, 2002).

Além do conhecimento da matéria lecionada, existem competências que um professor deve requerer para orientar o seu processo de ensino como: organizar e envolver os alunos nas situações de aprendizagem; gerar a progressão dessas mesmas aprendizagens; desencadear a sua própria formação em aprendizagem contínua e vivenciar um posicionamento reflexivo sobre o seu trabalho (Perrenoud, 2011).

De forma a dar resposta imediata ao processo de ensino, começou-se por realizar planos de aula (nível micro), seguido do plano de 1º etapa (AI) (nível meso), até à elaboração do plano anual de turma (PAT) (nível macro).

Posteriormente, e respeitando a cadeia hierárquica, houve uma inversão da ordem de planeamento, projetando as decisões tomadas no PAT nos restantes níveis de planeamento inferiores: plano de etapa, plano de unidade de ensino (PUE), e planos de aula.

Segundo (Alcino, 1995), para que o professor possa realizar da melhor forma o processo ensino aprendizagem, deverá realizar uma reflexão prévia, focalizada nas seguintes questões: O que recolhi? A quem vou ensinar? Como vou ensinar? O que vou ensinar? Como sei se houve aprendizagem? Foi respondendo às questões em cima referidas que orientei todo o meu planeamento. Está área revelou-se sem dúvida a mais interessante devido ao equilíbrio entre a sua complexidade e o grau desafio que provocou durante todo o ano letivo. Inicialmente, devido ao choque da realidade sentido, considerei difícil iniciar todo o processo, era uma imensidão de decisões que tinha de tomar que

inferiam diretamente na prática. Após reflexão e com a elaboração dos documentos acima referidos, existiu uma evolução não apenas na capacidade de planejar e ligar os diferentes níveis de planeamento, mas também na elaboração dos mesmos, procurando sempre ir ao encontro dos objetivos de ciclo e manter o foco em potenciar as aprendizagens dos alunos, tanto dos alunos mais críticos, como dos alunos mais avançados.

Foi utilizado o modelo de planificação por etapas para criar todo o processo de planeamento durante o ano letivo. Este modelo assenta em olhar o aluno como um indivíduo único criando uma articulação interdependente de períodos do ano com contribuição singular (Vygotsky, Veer, & Valsiner, 1994).

Não desconsiderando o modelo por blocos, optei pela escolha do modelo por etapas por considerar um modelo equilibrado e permitir que as aprendizagens sejam mais abrangentes, podendo garantir um maior nível de consolidação e evitar a saturação de uma determinada matéria.

Todo o planeamento teve como base as diretrizes do programa nacional de educação física (PNEF). Este programa, embora seja o principal aspeto a ter em conta, não poderá ser o elemento máximo da planificação, dadas as adequações necessárias adaptadas ao meio social e escolar.

#### a) Protocolo de avaliação inicial

Antes de realizar a avaliação inicial (AI), foi necessário recorrer ao protocolo de avaliação inicial (PAI) para traçar todo o seu planeamento. O PAI é um instrumento de avaliação formativa, a sua construção é da responsabilidade do Departamento de Educação Física (DEF) de cada escola. Com este instrumento pretende-se observar e recolher informações úteis para a avaliação inicial dos alunos, como o nível em que se encontram numa determinada matéria e quais as características mais fortes e mais débeis (Rosado,2003). A elaboração do PAI mune todo o GEF com a capacidade de cumprir com dois pressupostos do ensino, a diferenciação e a inclusão de todos os alunos e, por conseguinte, a adoção de estratégias específicas no campo do desenvolvimento curricular, o que permite adequar as situações de aprendizagem ao nível em que os alunos se encontram, tornando-as tão globais quanto possíveis e tão analíticas quanto necessárias.

O PAI já se encontrava instituído dos anos anteriores, com algumas incoerências relativamente aos PNEF no que diz respeito a determinados critérios e indicadores, foi aceite que o protocolo fosse revisto e atualizado, existindo alguma liberdade para que

fossem apresentadas propostas. O núcleo de estágio apresentou uma proposta e foram aceites dois itens relativo à avaliação. No que diz respeito aos restantes itens, o GEF entendeu que o protocolo de avaliação inicial já estava bastante definido e bastante bem para a avaliação.

Em forma de projeção, sempre que me for possível irei requerer para que o PAI seja colocado em consonância com os PNEF, sendo que é um documento oficial e o ensino da educação física deve reger-se pelos seus princípios. Apesar de achar necessário uma atualização dos mesmos, considero que se encontram desajustados para o contexto em que se encontram os alunos atualmente. O facto de a educação física ser menosprezada ao nível do primeiro ciclo, não permite que grande parte dos alunos consigam obter capacidades que lhes permitam atingir o nível introdutório na maior parte das matérias.

#### b) Avaliação inicial

A avaliação inicial é essencial para permitir aos professores diagnosticar o nível dos alunos nas principais matérias, que serão abordadas ao longo do ano e desta forma prognosticar construindo o Plano Anual de Turma (PAT). Nesta etapa, a cooperação entre os professores de EF é essencial, visto que, no GEF, terão de tomar decisões relativas aos objetivos que serão abordados ao longo do ano. Após a avaliação inicial, a avaliação das aprendizagens como uma perspetiva de avaliação formativa, permite que o professor consiga perceber como vai funcionar a aula, quais são as capacidades dos seus alunos e quais os patamares a nível do desenvolvimento de cada aluno, que de uma forma geral, permite orientar, regular e controlar a aprendizagem geral dos alunos (Carvalho, 1994, p.135).

Foi na avaliação inicial que ocorreram as primeiras impressões sobre a turma, sendo esta uma etapa fundamental, uma vez que os seus objetivos orientam todo o processo ensino-aprendizagem que o professor irá realizar com a turma. A prioridade era efetuar um diagnóstico do nível dos alunos e traçar o prognóstico individual para cada um deles, dentro de cada matéria, com a finalidade de integrar, diferenciar e de potenciar as aprendizagens. Desta forma, estabeleci objetivos diferentes e em tempos diferentes, para que cada aluno consiga dentro das suas necessidades de trabalho alcançar o maior sucesso possível. Contribuindo ainda, para que se possam tomar decisões de planeamento na turma, nomeadamente ao identificar as matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento e elaborar um retrato geral da turma que vamos trabalhar durante o ano letivo.

A AI deve privilegiar a relação aluno-matéria pretendendo que os alunos consigam perceber os objetivos específicos de cada modalidade de forma a obter o máximo da aprendizagem, a criação e consolidação de rotinas, bem como a definição de normas e formas de organização, essenciais à manutenção de um bom funcionamento da disciplina.

A etapa de AI, inicialmente, foi planeada com a duração de 4 semanas, mas após o reajuste do roulement, teve de passar obrigatoriamente para 5 semanas de forma a garantir a abordagem de todas as matérias contidas no planeamento. Esta abrangeu apenas duas áreas de extensão: a área das atividades físicas e desportiva e área da aptidão física. A área dos conhecimentos foi excluída da AI, uma vez que o grupo de educação física decidiu dividir os conteúdos programáticos por anos de escolaridade, não havendo assim uma continuidade entre os diferentes anos, não sendo desta forma necessário realizar uma avaliação inicial.

Relativamente às áreas de atividades físicas e desportivas foram abordadas as matérias de jogos desportivos coletivos (JDC) (futebol, andebol, voleibol e basquetebol), ginástica (ginástica de solo e ginástica de aparelhos), atletismo (salto em altura e corrida de velocidade). O facto de não existir uma AI de todas as matérias que iriam ser lecionadas durante o ano letivo, dificultou ao nível de planeamento sendo necessário que em cada primeira aula de cada matéria tivesse de realizar um diagnóstico daquilo que seria o ponto de partida das aprendizagens. Foi necessário aplicar algumas alterações no PAT, após identificar que algumas matérias em que não foi realizada a avaliação inicial eram consideradas matérias prioritárias.

Na área da aptidão física, foram avaliadas três áreas: aptidão aeróbia (teste de vaivém), composição corporal (medição do índice de massa corporal) e a aptidão neuromuscular (abdominais, flexões e flexibilidade dos membros inferiores). O GEF decidiu não utilizar o programa FITescola para avaliação das competências físicas, pelo facto de na sua avaliação ser atribuído uma nota quantitativa aos alunos, não os caracterizando se estão dentro ou fora da zona saudável de aptidão física (ZSAF). O FITescola é na minha opinião a melhor escolha para avaliação da aptidão física, visto que tem como referência valores adaptados à população portuguesa, para além de um conjunto de recursos (vídeos de demonstração, artigos científicos e material de apoio para alunos) indispensáveis para um bom desenvolvimento das competências desta área. O facto de determinar se os alunos estão dentro ZSAF e não os classificar, permite transmitir aos alunos uma perspetiva sócio crítica promovendo estilos de vida saudável, desvalorizando atribuição de valores consoante os resultados obtidos, eliminando uma



perspetiva biológica e socialização acrítica para o desporto. A plataforma FITescola envia aos EE relatórios dos resultados obtidos pelo seu educando, o que permite que exista um controlo parental revelando-se uma excelente forma de envolver e alertar os EE para a importância da aptidão física.

Na área dos conhecimentos, como não foi realizada AI, só após a realização do primeiro teste escrito é que consegui perspetivar em que nível se encontravam os alunos. Esta foi a área que durante todo o ano letivo ficou mais adormecida e senti mais dificuldade em colmatar as lacunas existentes. Penso que a forma de avaliação dos conhecimentos decidida pelo GEF é uma forma semelhante ao ensino por blocos, uma vez que têm estipulados os conhecimentos a adquirir em cada ano de ensino, deste modo caso um aluno não adquira os conhecimentos respetivos ao ano em que se encontra, não terá outra oportunidade para os adquirir, uma vez que no ano seguinte não será realizada qualquer revisão ou nova lecionação desses conteúdos no ano seguinte.

A primeira dificuldade sentida revelou-se ao nível do planeamento em que se tornou difícil escolher e distribuir minuciosamente todas as matérias pelos espaços disponíveis para a disciplina. O controlo e gestão do tempo de aula também se mostrou complicado, inicialmente, tendo recebido estratégias do orientador que através de um planeamento rigoroso e da articulação conseguida entre as aulas, foi possível diminuir o tempo de instrução dos exercícios e aumentar o tempo de aprendizagem dos alunos, permitindo consequentemente aumentar o tempo nas tarefas de avaliação e registo.

A maior dificuldade sentida durante todo o processo de AI centrou-se sobretudo na “organização” dos alunos por níveis, na precisão no diagnóstico das dificuldades e possibilidades dos alunos de forma a organizá-los segundo os níveis de aprendizagem, pois existiam os alunos muito competentes, outros revelavam dificuldades e outros alunos que numa aula são corretos tecnicamente e na seguinte já não conseguem. Para colmatar a dificuldade sentida nos jogos JDC, optei pela montagem de 3 campos/ 4 campos, onde se jogava 3x3 ou 4x4, consoante o nível de desempenho que iria observando em cada aluno, deslocava-os pelos campos para obter grupos heterogéneos. Assim, no final da aula já conseguia ter uma organização por grupos de nível e nas aulas seguintes já podia iniciar a sessão com esses grupos, havendo alguns ajustes se fosse necessário.

A necessidade de recolher informação, enquanto conduzia uma aula produtora de aprendizagens, mostrou ser uma difícil missão. Como tal, as principais estratégias para ultrapassar a dificuldade sentida foi simplificar o sistema de registo de informação de tal forma que o registo fosse rápido e eficiente.

Tendo em conta o curto espaço de tempo para esta etapa e a quantidade de matérias e testes de aptidão física a abordar, torna-se essencial uma boa gestão dos espaços. No entanto, tornou-se um pouco difícil de concretizar a AI até ao final da etapa, surgindo um teste de força superior no exterior, o que tornou os resultados pouco fiáveis devido a algumas queixas dos alunos por causa das características do terreno.

Após a finalização da AI, senti alguma dificuldade em garantir a coerência entre os primeiros planos de aulas com os planos de unidade de ensino e com o plano de etapa.

As primeiras aulas serviram para experimentar várias estruturas de aula, rotinas e ajustar alguns níveis de aprendizagem dos alunos. Após constatar algumas dificuldades e erros, optei por realizar um reajuste no plano de etapa e substituir o plano de aula por espaços, para desta forma passar a garantir a continuidade entre as ações de formação, respeitando e trabalhando a rotina de aula que mais se adequou à turma e a mim.

O facto de o GEF não realizar uma conferência curricular após a realização da AI, não me permitiu trocar informações pertinentes sobre os resultados obtidos e obter estratégias para que o desenvolvimento dos alunos fosse acompanhado de forma idêntica por todos os docentes. Se os professores de cada ano de escolaridade se reunirem para confrontarem as informações recolhidas durante a avaliação inicial, as decisões de orientação e compromisso curricular ficaram facilitadas (Jacinto et al., 2001).

Projetando um futuro como professora de EF irei aplicar um planeamento de AI idêntico ao desenvolvido no período de estágio, considerando-a pragmática e eficaz optando por um registo pós aula, agrupando os alunos por grupos de aprendizagem, procurando analisar holisticamente a nível do jogo ou da tarefa e não uma em forma de avaliação individual, tendo em conta as possibilidades de matérias, os materiais e os espaços.

#### c) Plano anual de turma

A elaboração do plano anual constitui o primeiro foco do planeamento e preparação do processo de ensino, sobretudo, uma compreensão e um domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo (Bento, 2003).

O plano anual possui na sua estrutura elementos como a caracterização do meio e da escola, os recursos disponíveis na escola, a caracterização da turma, os objetivos anuais e as estratégias a utilizar, os momentos e métodos de avaliação, as matérias a lecionar, as atividades da escola promovidas pelo departamento de educação física e pelo núcleo de estágio, a organização da disciplina na escola e a análise da turma.

A análise da caracterização do meio e da escola permitiu-me compreender e adequar-me ao contexto em que a escola está inserida, assim como às suas respectivas características. Relativamente à verificação dos recursos disponíveis na escola, tornou possível realizar a distribuição das matérias e das aulas, considerando o mapa de calendarização dos espaços e a lista de material existente para o trabalho de cada conteúdo.

As matérias abordadas e a rotação dos espaços durante este ano letivo foram realizadas no início do ano pelo DEF, para que os espaços estivessem sempre disponíveis para todas as turmas. A escolha destas matérias não era totalmente rígida, podendo cada professor abordar outra modalidade, desde que não causasse constrangimento ao funcionamento do grupo, nomeadamente ao nível dos recursos materiais e espaciais.

Esta competência apresentou-se como uma dificuldade. O problema identificado nesta competência estava relacionado com a coerência nas decisões da unidade pedagógica, na diferenciação do ensino e na utilização dos dados recolhidos durante a AI. A necessidade de realizar um documento de forma completo e o estabelecimento de prioridades de formação e diferentes objetivos, tornou-se complicado devido à falta de capacidade de constatar e projetar a longo prazo decisões ligadas à evolução de aprendizagens e estratégias para o alcance do sucesso escolar. Para resolução destas necessidades, foi fundamental discutir com o orientador e com o colega de estágio os prognósticos da evolução dos alunos e os níveis de execução em que estes se encontravam nas diferentes matérias. Desta forma, consegui estruturar melhor os segmentos necessários que me facilitou todo o processo de planeamento ao longo do ano, garantido, de melhor forma, a coerência entre o processo de aprendizagem dos alunos.

#### d) Planos de etapa

As etapas são consideradas como períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem e devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor (PNEF, 2001: 25).

As etapas foram construídas tendo em conta os seguintes critérios: características a assumir em cada etapa; prioridades de desenvolvimento; aprofundando objetivos intermédios; definição de estratégias para que os objetivos possam ser atingidos e o tipo de organização da turma.

Durante o ano letivo foi utilizado um conjunto de quatro etapas. Na primeira etapa procedeu-se à avaliação inicial, onde se pretendia promover a motivação e a predisposição para as aprendizagens, lembrar experiências e conhecimentos anteriores, ensinar/rever procedimentos, modos de participação e desenvolver processos/estruturas que facilitem as aprendizagens. Apesar dos critérios serem comuns a todas as etapas, estas estão interligadas numa relação de interdependência onde as primeiras são pré-requisito das seguintes (Rosado, 2003). Na segunda etapa, apelidada de desenvolvimento das aprendizagens, foi possível que os alunos adquirissem as competências essenciais em todas as matérias. Enquanto professora preocupei-me em concentrar as situações de aprendizagem de acordo com as maiores dificuldades do grupo/turma elevando assim as capacidades de forma a criar bases de trabalho para o resto do ano letivo. Nesta fase, as capacidades dos alunos devem estar próximas das mencionadas como objetivos intermédios. Na terceira etapa do desenvolvimento e consolidação, continuei com as situações de aprendizagem e introduzi outras com o intuito de desenvolver as aptidões apreendidas previamente e/ou desenvolver novas capacidades. Nesta fase, as capacidades dos alunos devem estar próximas das mencionadas como objetivos terminais. Na quarta etapa, da consolidação e avaliação, abordei todas as competências trabalhadas ao longo do ano e dei mais foco às matérias em que os alunos revelavam mais dificuldade em conseguirem atingir os objetivos terminais. Esta etapa serviu, também, como avaliação, permitindo retirar dados para proceder à avaliação final.

#### e) Unidades de ensino

As unidades de ensino (UE) são cruciais na construção de uma unidade e desta forma são entendidas segundo (Bento, 2003), como unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e exibem aos professores e alunos etapas claras e bem distintas do processo de ensino- aprendizagem.

É desejável que a unidade didática possua uma estrutura pragmática e que facilite o processo ensino-aprendizagem dos alunos, contemplando conteúdos que sirvam de base de sustentação à ação da professora. Este documento sempre apresentou alguma flexibilidade, podendo ser modificado quando necessário para adequar o ensino às exigências e necessidades dos alunos. Cada uma das UE elaboradas incluía os objetivos gerais e específicos, conteúdos técnicos e táticos (no caso de modalidades coletivas) estratégias e avaliação. Os recursos materiais, espaciais, humanos e temporais são também componentes fulcrais da elaboração das unidades didáticas, sendo específicos

para a matéria abordada, contribuindo para o restante planeamento. Por vezes, foi necessário recorrer a alguns reajustes nos conteúdos e algumas adaptações necessárias tendo em conta a evolução das aprendizagens dos alunos.

No início de cada unidade de ensino, exceto na 1ª unidade, eram realizados balanços e reflexões do trabalho desenvolvido, onde se pretendia a avaliação dos resultados obtidos pelos alunos, a justificação das opções metodológicas tomadas, bem como a reflexão do desempenho dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

As UE foram planeadas seguindo uma lógica de respeitar as necessidades de formação dos alunos. Contudo, sempre que possível, em forma de articulação e não em forma prioritária, eram abordadas matérias relacionadas com as atividades realizadas pelo GEF de forma a proporcionar aos alunos uma preparação extra.

#### f) Plano de aula

Antes de entrar na aula, o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos (Bento, 2003).

Visto que o plano de aula, no meu entender, não é algo fixo, mas sim algo passível de ser alterado, é possível, tendo por base a extensão e sequência de conteúdos e as progressões pedagógicas definidas na unidade didática, intervir junto do aluno com o objetivo de atingir metas anteriormente definidas. O professor deverá sempre saber qual o momento de alterar o que está planeado e que poderá não se adequar ao momento ou à reação dos alunos a essa tarefa.

O plano de aula dever ser interpretado como um “livro de apoios” e não como uma “Bíblia”. Ensinar não é uma ciência, é uma interpretação da ciência, que visa procurar as questões do intuitivo (Graça, 2009).

Inicialmente despendi muito tempo e mais atenção na elaboração dos planos de aula, sempre com o objetivo para que a aula corresse da forma planeada e que fosse bem estruturada, coerente, perspetivando a produtividade e evolução dos alunos. Após o fim da primeira etapa, foi proposto pelo orientador ao grupo de estágio que realizasse planos por espaço. Estes planos tinham como objetivo garantir uma sequência no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, contemplando um conjunto de aulas semelhantes para os diferentes espaços desportivos. Para a elaboração destes planos eram tomados

em consideração os objetivos estabelecidos para cada nível de aprendizagem nas etapas e unidades de ensino.

Os planos por espaços dentro de cada EU foram uma excelente estratégia para dedicar mais atenção a questões relacionadas com o clima e gestão das aprendizagens. Com a aplicação destes planos por espaço, senti que a turma, de aula para aula, consolidava rotinas o que permitia que diminuísse o tempo de instrução e aumentasse a especificação do feedback. Quando auferir de um horário completo, a realização de planos por espaço poderá vir a revelar-se uma estratégia essencial, para que não exista uma sobrecarga de trabalho que a criação de planos de aulas acarreta e assegura da mesma forma a continuidade e sequencia do processo ensino-aprendizagem.

## II) Condução de ensino

O resultado de uma aprendizagem escolar depende, em grande parte, da forma como o professor conduz o ensino (Medley, 1979).

Um bom professor deve ter a capacidade de conduzir o seu ensino de acordo com critérios de qualidade da gestão de aula, recorrendo ao uso de estratégias de ensino, das estruturas organizativas e dos procedimentos de otimização da instrução, disciplina e clima das aulas, para que a sua intervenção pedagógica junto dos alunos seja adequada.

Para garantir uma boa condução do ensino durante o ano, tentei logo desde o início uma definição de rotinas organizativas e a manutenção de uma estrutura de aula, mais ou menos, fixa. As dificuldades de organização devem ser primeiramente superadas dando ênfase às áreas da instrução, clima ou disciplina, uma vez que sem se criar condições para que o professor obtenha e sinta o controlo organizativo da aula, não vale a pena insistir no desenvolvimento das outras competências (Onofre, 1996).

Após as avaliações diagnósticas das diversas modalidades, pude constatar que os alunos se encontravam em níveis distintos. Dessa forma, atempadamente e cuidadosamente, planifiquei os materiais, clarifiquei objetivos, estruturei diversos exercícios com diferentes finalidades, tendo como objetivo potencializar as capacidades dos alunos, nos seus diferentes ritmos. Tendo como critério que todos os alunos, com diferentes pressupostos, acessem a um nível de competência motora satisfatório, trabalhei, no sentido de todos atingirem o seu potencial máximo, suprimindo fatores de desencorajamento ou desmotivação.

No âmbito da intervenção pedagógica na aula de educação física, Siedentop (1976) indica quatro dimensões que deverão estar simultaneamente sob o domínio do professor: a instrução, gestão, clima e disciplina.

#### a) Gestão

A gestão tem como finalidade o envolvimento ativo dos alunos na atividade, a manutenção da ordem e da disciplina, assim como o uso eficaz e controlado do tempo de aula. A gestão é a promoção de um ambiente de aula e a sua manutenção, através do desenvolvimento de um comportamento apropriado e de uma envolvimento do aluno no conteúdo lecionado. Os professores devem considerar todos os elementos que envolvem a aula e procurar utilizá-los, arranjando estratégias de forma a criar uma estrutura organizacional adequada, pois é essencial criar boas condições para a aprendizagem dos alunos, através de um acompanhamento ativo e empenhado em todas as fases da aula por parte do professor. (Rink, 2006)

Ao longo das etapas, tive sempre grande atenção na gestão dos alunos, dos materiais e das estações de exercícios, que por sua vez facilitaram as suas aprendizagens, potenciando o tempo útil de aula. Sempre que possível optei por diferenciar e individualizar o ensino dos conteúdos de forma progressiva optando por inicialmente lecionar conteúdos mais básicos e familiares passando a conteúdos com maior grau de dificuldade, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Existindo alguma heterogeneidade na turma nas primeiras aulas, senti bastantes dificuldades em conseguir articular as variantes de facilidade e dificuldade dentro de cada exercício. Após o decorrer das aulas e uma melhor perceção dos graus de dificuldades dos alunos consegui ultrapassar esta barreira que considero um dos pontos chave para o sucesso dos alunos e do professor.

Uma investigação revelou que o ensino diferenciado ajudou muitos professores a obterem bons desempenhos gerindo tarefas com diferentes graus de dificuldade, em diferentes grupos, dentro do contexto de aula (McCafferty, Jacobs & Iddings, 2006; Woolfolk, 2016).

A principal dificuldade de organização sentida deveu-se ao elevado número de alunos por aula. Conseguir manter sempre em atividade os alunos foi um desafio constante ao longo do ano, mas que foi alcançado. A gestão dos alunos foi um dos principais aspetos que trabalhei desde o início do ano, sendo que a utilizei a formação de grupos como ajuda. Sendo que tinha um conjunto de alunos que possuíam um excelente repositório motor a grande maioria das vezes, os grupos de trabalho eram heterogéneos, principalmente nas matérias individuais, uma vez que os alunos mais hábeis ajudavam os menos hábeis. Nos desportos coletivos utilizava mais grupos homogéneos, pois achava necessário manter os alunos motivados nas situações de jogo, e manter os exercícios

desafiantes e com alguma competição. A colocação de vários exercícios organizados por estações, foi uma estratégia que utilizei para manter os alunos em atividade constante.

A utilização e justificação dos estilos de ensino nem sempre foi conseguida em todas as aulas, sendo necessário dar atenção à utilização de estilos de ensino diferenciados, de acordo com a sistematização de Mosston & Ashworth (2002). Para potenciar aprendizagens, utilizei estilos de ensino convergentes (tarefa, comando, inclusivo e autoavaliação) e estilos de ensino divergentes? (descoberta guiada). Comecei pelos mais simples (convergentes) e só depois para os mais complexos (divergentes), procurando promover aprendizagens mantendo a motivação e um bom clima de aula. Seguindo o conselho do orientador, inicialmente controlei a turma optando por estilos convergentes, só após ter as questões organizativas resolvidas é que comecei a utilizar estilos divergentes por sentir que a turma conseguiria responder positivamente à utilização dos mesmo.

No fim do ano, senti que consegui utilizar alguns estilos de ensino e justificar a utilização dos mesmos, revelei mais dificuldade na aplicação de estilos de ensino divergentes não me sentindo muito à vontade na sua aplicação. No futuro devo investir melhor neste domínio, pois considero que um melhor controlo dos estilos de ensino garante uma melhor gestão dos alunos e consequentemente da aula. Relativamente às rotinas e organização da turma, evidencio a benesse da utilização dos meios auxiliares agentes de ensino, quer para potenciar o tempo de aula, quer para evitar um desgaste por parte do professor como estratégia a ser usada futuramente.

#### b) Instrução

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

No início do ano letivo, relativamente à dimensão da instrução, senti-me à vontade na transmissão da informação, explicação dos objetivos e procedimentos a serem abordados, de modo a assegurar a compreensão por parte dos alunos. As minhas instruções foram realizadas maioritariamente de forma sucinta e clara e sempre que possível com recurso à demonstração. Inicialmente, no início da aula optei por explicar em massa todos os objetivos dentro de cada estação. A partir da segunda etapa, após deduzir que a maior parte dos alunos tinha uma fraca capacidade de retenção e sentia dificuldade em se lembrar das ações a cumprir dentro de cada exercício, decidi utilizar uma instrução fragmentada e melhorar as demonstrações de forma a que os alunos



conseguissem reter mais facilmente toda a informação pretendida. Onofre (1995) sugere que encurtar a duração do período de instrução e mantendo a clareza da mesma potencializa a aprendizagem.

A informação transmitida ao aluno é considerada como uma valiosa estratégia de ensino, sendo que deve ser adequada a cada aluno, quer no grau de clareza quer na quantidade de detalhes (Chesebro, 2003).

Para verificar se os alunos tinham retido as informações pretendidas foram procuradas adaptações nos momentos de instrução, recorrendo ao método de questionamento dirigido.

A demonstração é bastante importante e a qualidade da mesma pode influenciar diretamente a aprendizagem e realização da situação em questão segundo Siedentop & Tannehill (2000). Para corroborar esta ideia, decidi sempre que possível aliar a instrução à demonstração. No uso à demonstração especificamente nas sessões de ginástica, foram sempre recrutados como agentes de ensino alunos mais aptos para a execução das demonstrações, devido ao meu fraco domínio técnico. Aproveitei esse momento para ir verbalizando, em simultâneo, componentes críticas dos gestos técnicos, por forma a que os restantes alunos pudessem observar os seus pares a realizar as ações pedidas.

Rosado & Mesquita (2009) referem a importância de realizar instrução e demonstração, diminuindo o tempo de prática necessário para ser atingido determinado nível de performance.

Por feedback pedagógico entende-se toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno com o objetivo de o questionar sobre o que fez e como o fez e de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação (Carreiro da Costa, 1998). O feedback pedagógico como toda a informação fornecida ao aluno com o objetivo de o ajudar a repetir os comportamentos motores corretos e a eliminar os incorretos (Pieron, 1986). O feedback dado pelo desempenho escolar e a existência de situações de avaliação das aprendizagens deve ocorrer com regularidade, dada a utilidade para o aluno em saber até que ponto aprendeu e, portanto, ter informação acerca da qualidade do seu desempenho (Black et al. & Gagné, 2004). Os alunos progredem quando recebem feedbacks, mas param de progredir ou regridem quando deixam de os receber (Bilodeau, 1966). Os feedbacks foram sempre utilizados numa perspetiva de complementar a informação dada e como passagem de reforço e motivação de forma a influenciar o comportamento dos alunos dentro da tarefa.

A maior dificuldade prendeu-se com o acompanhamento à distância, privilegiando a utilização de feedback individual. Para resolver esta, situação procurei dar feedback a

pequenos grupos de alunos e gradualmente abranger mais alunos, conseguindo até posteriormente parar os exercícios e fornecer feedback à turma. Devido ao facto de nas primeiras unidades de ensino a maior parte dos alunos ainda não possuir um total conhecimento sobre os exercícios e padrões motores, os feedbacks mais utilizados eram maioritariamente avaliativos, prescritivos e descritivos.

Contudo, durante o decorrer das aulas e com o avanço das aprendizagens, senti que deveria melhorar alguns aspetos, como recorrer ao uso do questionamento para focar os alunos que me pareciam menos destacados na tarefa e consciencializar os alunos para potencializar a sua aprendizagem.

Para melhorar estes aspetos foi aconselhado pelo orientador um estudo das matérias em que demonstrava mais dificuldades como por exemplo, ginástica, dança e atletismo.

Relativamente à matéria de dança cuja dificuldade era maior, comecei por frequentar e integrar as aulas dirigidas pelo orientador de forma a obter um maior contacto prático com a sequência que iria ensinar aos meus alunos. Para a memorização e guia da sequência de dança foi-me sugerido que utilizasse o quadro móvel para colocar os passos a seguir. Este conselho revelou-se bastante útil porque, através do contacto visual, evitava a quebra de raciocínio quando questionada pelos alunos. Aproveitei desde logo esta estratégia para as aulas seguintes utilizando o quadro para colocar os grupos de trabalho, os exercícios, a disposição dos materiais e as rotações. Os alunos, com o tempo, foram ganhando autonomia relativamente à consulta do mesmo devido à persistência na sua utilização.

Numa perspetiva futura espero recorrer mais à tecnologia para diversificar os meios de transmissão de informação, recorrer mais ao uso de audiovisuais de forma a despertar mais atenção e interesse por parte dos alunos.

### c) Clima

Para que o clima de sala de aula seja considerado positivo, é necessário que existam dinâmicas relacionais positivas dentro de sala de aula o que irá favorecer o processo de ensino aprendizagem (Morgado, 2004). O clima é essencial para que no decorrer de uma aula não existam problemas que possam condicionar a intervenção do professor. Para que o clima de uma aula reúna condições de aprendizagem, é necessário que haja uma boa relação entre aluno e aluno, professor e aluno e aluno e tarefa, isto é, quanto melhor a relação interpessoal do professor com os alunos, maior será a resolução de tarefas em sala de aula, isto porque existe mais motivação e aprendizagem por parte dos alunos (Wang et al. 1993, cit. in Morgado, 2004). Para que isso seja possível, o professor deve

promover estratégias que motivem os alunos, deve ser exigente e dinâmico para que os alunos se empenhem nas aulas e atinjam os objetivos propostos. A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, da capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Desde o início do ano letivo que consegui que o clima nas aulas fosse positivo, nomeadamente ao nível da minha relação com os alunos, a relação dos mesmos entre si e a relação de cada um deles com as situações de aprendizagem, demonstrando uma boa cooperação, motivação e empenho nas mesmas, facilitando-me durante a instrução e gestão das aulas.

#### d) Disciplina

A disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender (Siedentop, 1998).

No aspeto comportamental, o 10º CT1 era uma turma com alguns alunos que demonstraram elevada facilidade em entrarem em comportamentos fora da tarefa; mas que no geral não apresenta graves problemas disciplinares. O facto de o orientador já conhecer alguns dos alunos problemáticos tornou-se crucial numa fase inicial de aproximação à turma, permitindo-me identificar desde logo o historial dos diversos alunos, desenvolvendo soluções prévias, caso necessário.

No que diz respeito à disciplina existiram algumas dificuldades ao nível da criação de soluções para situações de conflito na relação aluno-aluno. Para prevenir que existissem demasiados conflitos, optei por uma postura mais rígida no início do ano procurando ganhar o respeito e a confiança por parte dos alunos. Os comportamentos fora da tarefa, sempre que possível foram ignorados, procurando uma ótica que permitisse aos alunos perceberem por eles mesmos que não estavam a ter o comportamento desejável. Os casos de indisciplina foram facilmente resolvidos optando por repreensão verbal e nunca em forma de castigo. A minha intervenção foi sempre de prevenção, numa forma de tentar perceber quais os motivos e, em conjunto com o aluno, encontrar uma solução plausível que permitisse que o comportamento não voltasse a ser repetido.

No início das primeiras aulas reparei que os alunos associavam a condição física como forma de punição de certos comportamentos, algo que lhes foi inculcado ao longo do seu percurso escolar, desde logo tentei que percebessem que a condição física não seria um meio para mediar os seus comportamentos, mas sim para melhorar as suas aptidões.

Através dos dados obtidos no teste sociométrico, consegui entender as ligações existentes entre os alunos. Os alunos considerados mais rejeitados pela turma eram os que mais revelavam comportamentos de indisciplina, mas por outro lado, eram alunos com um excelente repositório motor. Dessa forma, procurei criar grupos heterogêneos, sempre que possível, para que interagissem com os alunos considerados líderes. Dentro desses mesmos grupos, estes alunos eram utilizados como agentes de ensino procurando ajudar os restantes a nível de aprendizagem e, ao mesmo tempo, procurando uma aproximação da integração.

A aplicação desta estratégia revelou-se bastante benéfica no sentido em que os alunos melhoraram significativamente as suas relações interpessoais dentro e fora do contexto de aula, querendo aplicar novamente esta estratégia por considerar fundamental perceber as ligações existentes na turma.

### III) Avaliação

A avaliação deve ser uma componente intrínseca de todo o processo e não apenas uma finalidade ou medida (Ferreira, 2007). Qualquer avaliação é meramente um meio de recolher evidências sobre a aprendizagem e o ensino. É o uso dado a essas evidências que distingue o formativo do sumativo, embora os métodos usados e a interpretação dos resultados possam diferir de acordo com os usos pretendidos (Black, 2013).

#### a) Avaliação Formativa

A avaliação em qualquer disciplina tem duas dimensões: formativa e sumativa (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

A avaliação formativa é fundamental para determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar soluções. Este tipo de avaliação pode ocorrer quantas vezes o professor achar necessário (Ribeiro, 1989).

No que respeita à avaliação formativa, esteve sempre presente no processo de avaliação e assumiu um carácter contínuo, acreditando que quando os alunos recebem ferramentas que lhes permitam ter perceção do seu nível de aprendizagem conseguirão obter melhor resultados. Desta forma, na segunda etapa, após reflexão, adotei uma ferramenta que envolvesse os alunos neste processo.

No início do ano foi-nos aconselhado pelo orientador que utilizássemos a rede social facebook para criar um grupo de turma. O uso desta plataforma digital revelou-se bastante útil e prática, na medida em que permitiu que conseguisse um contacto rápido com os alunos. Posteriormente, aproveitei não só para partilhar informações sobre a

dinâmica da turma nas aulas de EF, mas também partilhar o instrumento de avaliação formativa. O instrumento utilizado era o documento de avaliação final criado pelo GEF e em que foi colocado em formato online de forma a que os alunos tivessem acesso aos resultados obtidos na sua avaliação inicial e quais as próximas competências que teriam de adquirir para subirem no patamar dos níveis de aprendizagem. Essa ferramenta permitia também que os alunos fossem preenchendo as grelhas de avaliação aula a aula à medida que tomavam consciência das competências que iriam conseguindo realizar, orientando-os para um processo de autoavaliação. Este é considerado um dos elementos-chave para o correto desenvolvimento da avaliação formativa, sendo uma das suas evidentes partes integrantes (Araújo, 2015).

Para mim, este mecanismo mostrou-se bastante útil. Em cada aula saberia que haveria um grupo de alunos que iria ser foco da minha observação para desta forma determinar se já conseguiam ou não atingir as competências anteriores registadas por eles.

Em suma, esta avaliação forneceu-me um feedback importante do grau de sucesso atingido, permitindo aplicar as correções necessárias à promoção desse mesmo sucesso. A estratégia utilizada foi bastante vantajosa e terá repercussões para o futuro, ainda assim, mostra-se a necessidade de ter de ser adaptada no caso de lecionar anos de escolaridade inferiores.

#### b) Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa está ligada à medição e classificação, ou seja, ao grau de consecução dos objetivos/competências no final do processo avaliativo. Aplica-se através de instrumentos de recolha de dados estruturados, interpretados em relação a um referente (Pacheco, 1998). Este tipo de avaliação era o foco das minhas preocupações, pois era a primeira vez que teria de classificar. O medo de atribuir uma classificação injusta inquietava-me. Logo desde o início optei por esclarecer os alunos que a avaliação é contínua, não existindo deste modo um espaço formal para a realização da avaliação sumativa e que todas as aulas continham momentos de avaliação. Senti que os alunos inicialmente ficaram surpreendidos, sendo que era a primeira vez ao longo do seu percurso escolar que não estava definido quando seriam avaliados. Esta forma de avaliação permitiu-me retirar aos alunos a pressão e o nervosismo que um momento formal de avaliação sugere.

As maiores dificuldades sentidas relacionavam-se ao nível da seleção de objetivos e de conteúdos adequados aos diferentes níveis de aprendizagens para realizar a

avaliação. Fui melhorando neste âmbito ao longo do ano letivo, nomeadamente na escolha dos exercícios adequados de forma a facilitar a observação, assim como as grelhas para o preenchimento dos dados que foram construídas de forma simples para facilitar o preenchimento. Após a análise e explicação por parte do orientador de como utilizar as grelhas de avaliação, percebi que iria ser bem mais fácil a tarefa de atribuir a nota a cada aluno. Estas grelhas de avaliação incluem todos os campos a serem avaliados, tais como: as competências a trabalhar em cada nível de desempenho, para cada matéria; a nota obtida no teste escrito; a aptidão física e as atitudes. As competências serão classificadas com a cotação 0 - se o aluno não realiza; 1 - se executa competência com dificuldade; ou 2 - se a realiza corretamente. Este instrumento, na minha opinião, está bastante bem construído e estruturado sendo possível, além da avaliação sumativa, utilizar como avaliação formativa e autoavaliação, sendo que me irei basear nestas grelhas para criar um instrumento semelhante que me permita apresentar uma boa solução de avaliação noutra contexto.

#### Semana a tempo inteiro

O projeto de semana a tempo inteiro (STI), consiste em vivenciar a experiência de ser professor com horário completo. Atendendo à experiência de um horário completo (22 horas) considero ter sido uma experiência bastante enriquecedora, contribuindo não apenas para o meu desenvolvimento profissional, mas também pessoal. O contacto com outras turmas, outros professores, outras ideologias, permite-me aumentar o conhecimento nas estratégias de lecionação, promovendo em simultâneo a melhoria da minha prestação enquanto docente.

Numa análise global, considero que o maior desafio se centrou nas questões de gestão e organização em simultâneo com o acompanhamento das tarefas. Por outro lado, ao passar a lecionar 12 aulas semanais, em vez de duas, foi necessário gerir as situações de maior e menor desgaste, rentabilizando a ação do professor. Ainda assim, devido à emoção e ansiedade desta oportunidade não senti dificuldades na questão da gestão energética, procurando tirar o maior partido desta experiência.

Devido à constante alteração de turmas e espaços de aula, foi essencial uma constante adaptação das estratégias a utilizar, com o intuito de rentabilizar ao máximo a aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, considera-se que todas as turmas, mesmo pertencendo ao mesmo ano letivo, apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, justificando a adaptação a cada necessidade.

Foram ainda perceptivas as diferentes formas de trabalho e metodologias utilizadas pelos respetivos professores das diferentes turmas, permitindo ainda fortalecer de forma positiva uma relação colaborativa com os restantes membros do GEF. Neste sentido, poderei retirar desta experiência algumas das estratégias utilizadas pelos diferentes professores, transportando para as minhas aulas o que mais se adequar a cada situação.

## **Área 2- Investigação e Inovação pedagógica**

Este capítulo faz referência à área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica – referida no guia de estágio. Esta constitui-se como uma área onde se privilegia o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estritamente ligados ao contexto escolar, de forma a favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional. Esta área foi desenvolvida através de um trabalho conjunto entre o grupo de estágio. Além disso, esta área desenvolveu-se em articulação com a disciplina de Investigação Educacional que decorreu em paralelo com o estágio, no primeiro semestre do ano.

### a) Tema e problema

Considerando o projeto educativo do agrupamento, a linha de estudos realizados no ano transato, a observação direta e conversas informais com os professores, constata-se que as principais limitações da escola estavam relacionadas com o fraco desempenho académico dos alunos e conseqüentemente a sua retenção.

Numa tentativa de compreender os principais motivos para a retenção escolar procuramos saber se os alunos retidos são também intervenientes em casos de bullying e/ou mau comportamento/indisciplina.

A Escola Básica e Secundária Gama Barros (ESGB) caracteriza-se por um contexto socioeconómico médio baixo em que existe uma percentagem significativa de retenções, sendo uma matéria que preocupa todos os agentes do sistema educativo e inquieta grande parte da nossa sociedade. Contudo, apesar do grande interesse que desperta esta temática, os conceitos de insucesso escolar e bullying são complexos e dependem dos intervenientes educativos, sendo que o significado que lhes é atribuído é diverso.

Neste sentido, pretendi verificar se existe uma relação significativa entre a retenção escolar e o bullying na escola básica e secundária Gama Barros.

### b) Pergunta de partida

Existe uma relação entre a retenção escolar e o bullying?

### c) Fundamentação teórica

Este trabalho centra-se em duas áreas, a retenção escolar e os seus contornos e o bullying, um fenómeno em crescimento. O estudo destes dois fenómenos assume-se preponderante sendo que consideramos a escola um espaço que privilegia a socialização entre pares, a educação e transmissão cultural.

A observação e análise dos comportamentos desviantes por parte dos professores permite providenciarmos medidas preventivas, sendo que a maior parte das retenções escolares não traz benefícios para os alunos.

Segundo o relatório “Estado da Educação 2016” publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2016, os alunos portugueses continuam a ser dos que mais reprovam entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Portugal é o país que mais utiliza a retenção escolar de alunos. Em 2015, mais de 30% dos alunos já tinha reprovado mais que uma vez. É entre os alunos de meios mais desfavorecidos e com pais com menos formação académica que se encontra a grande maioria de alunos retidos.

De acordo com Perrenoud, (2011), a ideia de sucesso escolar está associada ao desempenho dos alunos, sendo que, obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos. Jimerson & Ferguson (2007) afirma, que a maioria dos estudos realizados sobre os efeitos da retenção escolar aponta no sentido de considerar a reprovação ineficaz, do ponto de vista pedagógico e até mesmo prejudicial ao desenvolvimento global dos alunos. Apenas um pequeno número de alunos, sobretudo os que incidem particularmente sobre os efeitos da reprovação, no ano a seguir a esta, consideram que a retenção tem alguma influência benéfica, embora pouca, sobre o desempenho escolar e sobre o comportamento problemático desses alunos. Este efeito positivo, segundo os estudos longitudinais, vai diminuindo e desaparecendo completamente em anos posteriores.



Os baixos níveis de inteligência e o fraco progresso na escola surgem como fatores de risco associados à violência entre crianças e jovens (Resnick, et al., 1997). Ainda neste sentido, o insucesso escolar parece estar associado ao aumento percentual de crianças agressoras (Nansel, et al., 2001; Pereira, 2008; Silva & Pereira, 2008).

Também o impacto do bullying sobre a vítima e os agressores parece estar associado ao rendimento escolar, através da motivação demonstrada para frequentar a escola e os níveis de autoestima (Formosinho & Simões, 2001).

O documento "Um Rosto Familiar: A violência nas vidas de crianças e adolescentes", publicado pela Organização da Nações Unidas (ONU), que analisou a situação da infância no mundo face a este problema, usou dados oficiais de 2015 para mostrar que, no que se refere ao bullying, entre 31% e 40% dos adolescentes portugueses com idades entre os 11 os 15 anos disseram ter sido intimidados na escola pelo menos uma vez em menos de dois meses. Portugal é o 15.º país com mais relatos de bullying na Europa e na América do Norte, ficando mesmo à frente dos Estados Unidos, segundo um estudo divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

#### d) Metodologia do estudo

##### Amostra

Para a realização do estudo, utilizou-se uma amostra aleatória e estratificada, utilizando o critério de escolher todas as turmas do 2º ao 3º ciclo, desde o 5º ao 9º ano de escolaridade. A amostra foi constituída por um total de 93 alunos.

##### Instrumentos

O instrumento utilizado para recolher os dados das turmas quanto à retenção escolar e ao bullying foi através de um questionário elaborado pelo grupo de estágio, constituído por 9 itens.

O software utilizado para o tratamento de dados foi o SPSS 25.0 da IBM. Por forma a agrupar os diversos itens em dimensões, efetuaram-se análises fatoriais exploratórias, seguidamente efetuaram-se análises descritivas.

#### Hipóteses

H1- Se a percentagem de alunos repetentes com SASE é superior ao universo de alunos que apresentam SASE na escola.

H2- Os alunos que mais reprovam são de nacionalidade estrangeira.

H3- Existem diferenças na retenção, em função das habilitações literárias dos EE

H4- Os alunos que reprovam mais são do sexo masculino.

H5- Os alunos que são intervenientes nos casos de bullying são aqueles que têm mais faltas disciplinares.

H6- Existem diferenças entre sexos nos casos de bullying.

H7- O número de faltas disciplinares aumenta consoante o maior número de repetentes nas turmas.

H8- Os casos de bullying são mais predominantes nos primeiros anos de formação.

#### e) Principais resultados do estudo

Este estudo demonstrou que os alunos que usufruem de escalão SASE apenas 9,50% já reteve pelo menos uma vez no seu percurso escolar, não existindo uma relação estatisticamente significativa, ou seja, os alunos não reprovam mais pelo facto de possuir abono escolar.

Já relativamente à nacionalidade, os alunos com mais retenções são oriundos de países de língua oficial portuguesa (PALOP), existindo desta forma uma relação estatisticamente significativa entre os alunos com insucesso escolar e a nacionalidade.

No universo das retenções, os rapazes têm mais tendência para ficarem retidos do que as raparigas, sendo que relativamente ao bullying verifica-se que 11,50% dos alunos que são intervenientes em caso de bullying são também do sexo masculino.

Atendendo às habilitações dos EE, verifica-se que aos EE com menos habilitações académicas corresponde uma maior percentagem de alunos com insucesso escolar, ou seja, os alunos que mais insucesso escolar têm são aqueles em que os EE possuem menos habilitações literárias.

Este estudo demonstrou que a maior parte dos alunos envolvidos em caso de bullying são predominantemente agressores, ideia corroborada por Pereira (2008) que afirma que em casos de intervenção como agressores, verifica-se uma maior prevalência nos alunos com insucesso escolar comparativamente aos alunos com sucesso escolar, o que vai de encontro à ideia de que quanto maior é o insucesso escolar mais agressoras são as crianças, visto que o ficar vários anos retido significa adquirir um estatuto dentro da turma e desenvolver defesas que evitam que se torne vítima.

#### f) Conclusões e Reflexões

Após a finalização deste estudo, na ESGB torna-se difícil estabelecer se existe uma relação entre as duas variáveis, ou seja, será o bullying que influencia a retenção ou será a retenção promotora de comportamentos relacionados com bullying.

O trabalho realizado contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, incentivando o desenvolvimento de competências de inovação profissional ao longo da minha carreira de docente.

A recolha e tratamento dos dados foi obtida num curto espaço de tempo o que não permitiu uma adequada reflexão sobre os resultados obtidos.

Relativamente à sessão de apresentação, penso que existiu alguma qualidade e pertinência na apresentação de resultados e de propostas concretas de mudança da realidade escolar, no conjunto das dimensões criadas. Consideramos ter conseguido desenvolver minimamente um processo anterior suficientemente capaz e positivo que pudesse sustentar este tipo de conclusões.

De um ponto de vista prático, a sessão foi bem estruturada ao nível da apresentação gráfica, sendo executado um primeiro enquadramento relativo à problemática em estudo,

seguido de uma revisão da literatura transversal às temáticas em estudo, da definição das perguntas de partida e dos procedimentos metodológicos, antes da apresentação dos principais resultados.

Na definição de um sentido de importância ou falta dela no que aos resultados diz respeito, foi possível perceber através dos vários momentos de conversa informal que esta sessão foi útil e abordou um tema pertinente e interessante na sua aplicação, sendo esperado um processo de continuidade no seu tratamento.

A temática abordada revelou-se importante devido ao aumento de casos associados ao bullying, sendo que se torna necessária a criação de medidas preventivas que sensibilizem os alunos e os encorajem e ajudem a falarem sobre o assunto.

O balanço relativo à área 2 não foi positivo porque se tivesse despendido mais tempo existiriam resultados diferentes e conseguiria uma melhor contextualização das duas temáticas. Considero que são dois pontos bastante complexos, mas com um trabalho contínuo e minucioso conseguiria evidenciar com mais pormenor a importância que desenvolvem no contexto escolar. Considerando que após o ano de estágio o professor deve dar continuidade aos processos de investigação, numa próxima intervenção irei focar em aprimorar técnicas que me permitam ser capaz de identificar as reais necessidades do contexto em estudo e gerir melhor o tempo e a organização de todo processo.

### **Área 3- Participação na escola**

#### a) Atividade realizada

Desde cedo me apercebi do bom funcionamento da escola. O grupo de estágio foi recebido de forma extremamente agradável e acolhedora. O grupo de educação física durante todo o ano demonstrou que nos ajudaria sempre que nos fosse necessário e possível para eles. Para mim foi muito satisfatório perceber que poderíamos intervir junto

de um grupo de professores da nossa área num ponto de vista formativo, numa lógica de cooperação e responsabilidade.

Assim sendo e considerando as necessidades do GEF e dos alunos, o núcleo de estágio decidiu realizar uma ação de formação para os professores de educação física que permitisse conhecer as vantagens do treino com o peso corporal assim como formas de organização que o mesmo compreende. Utilizamos os exercícios calisténicos para oferecer opções à prática de atividade física, acompanhando a tendência do exercício e saúde (Fitness) que se encontra em todo o mundo, mas com estratégias adequadas ao contexto, ou seja, utilizando poucos ou nenhuns gastos, cuja prática não precisa de um espaço próprio.

Esta ação realizou-se apenas em uma sessão que se dividiu em duas partes, uma parte de componente teórica em que foram apresentados os benefícios da utilização do treino com o peso do corpo, tendo sido fornecido uma bateria de exercícios em formato digital, que podem ser realizados em qualquer um dos espaços disponíveis para a lecionação das aulas de educação física, cujos exercícios não necessitem de recursos materiais.

Na componente prática da ação de formação, foram apresentadas possíveis estratégias, exercícios e métodos de ensino. Foram também realçadas componentes críticas para a correta realização das tarefas, um modelo de treino que pode ser aplicado em qualquer contexto. O modelo de estação de condição física teve um total de 6 exercícios, possibilitando trabalhar, de igual forma, as capacidades físicas de força superior e média (flexões e abdominais) que serão alvo de avaliação, através dos testes do fitnessgram. Esta sessão teve como base conteúdos pedagógicos relacionados com formas de organização do trabalho de condição física através do treino com peso do corpo, escolha de materiais didáticos e sua utilização e uma exposição de uma bateria de exercícios calisténicos.

A atividade realizada correu bem. A nível pessoal senti-me confortável e confiante, considerando que o tema abordado é pertinente sendo que cada vez mais os alunos gostam de realizar atividades relacionadas com ginásio, de forma a acompanhar as tendências atuais. A ideia de disponibilizarmos material em suporte digital para a utilização do GEF revelou-se importante, mas era desejável que fosse colocado em prática, algo que não aconteceu devido ao atraso na entrega do suporte digital. Utilizarei a bateria de exercícios para uso futuro, acreditando que sustenta uma boa progressão pedagógica que me permite ajustar a diferentes contextos de aprendizagem. Quando tiver oportunidade de voltar a realizar uma atividade similar, o meu foco de intervenção incidirá por planear com mais antecedência de forma a prevenir acontecimentos indesejáveis.

Para além da atividade realizada anteriormente mencionada, participei ativamente em todas as atividades desenvolvidas pelo GEF. Esta experiência revelou-se extraordinária e enriquecedora. De um ponto de vista formativo, pelo facto de aprender como se planeia, processa e agiliza toda atividade o que me nutre de capacidades que me permitam ser capaz de conduzir futuramente uma atividade. De um ponto de vista pessoal pelo facto de ser a primeira vez que participo na atividade enquanto professora, estar no backstage mostrou-se igualmente gratificante.

Uma particularidade encontrada dentro de todas as atividades desenvolvidas que me fascinou desde o início, foi o facto de ser um grupo voluntário de alunos que organizaram, geriram e conduziram as atividades, desempenhando funções ligadas à parte administrativas, desde à criação do quadro competitivo à atualização de resultados até arbitragem e segurança nos jogos. A estratégia de envolver os alunos revela-se importante, sendo que é desejável que os alunos tenham a oportunidade de contacto com todo o contexto de ação, permitindo não só que os professores tenham uma papel de supervisão, como dotar os alunos de competências e autonomia que lhes permitam futuramente liderar uma atividade.

## b) Desporto Escolar

A participação na escola teve a sua maior expressão no âmbito do desporto escolar (DE). Os professores são agentes de mudança e, como tal, devem estar atentos aos interesses, valores e motivos que caracterizam a época em que vivem, sugerindo uma intervenção adequada para a capacitação dos jovens na escolha de uma atitude positiva para com as atividades físicas (Mota, 1993 ).

O desporto federado neste momento ainda não está acessível para todos os jovens. É através do DE que os alunos poderão ter contacto com várias modalidades desportivas, tendo a oportunidade de se especializarem em uma ou mais modalidades. Uma das vantagens do DE, é o facto de a escola fornecer aos alunos recursos humanos qualificados, algo que muitas vezes não acontece nos clubes e associações desportivas, fornecer sem qualquer custo monetário o material e condições necessárias para a prática da modalidade, o que permite o acesso de todos os alunos da escola.

Enquanto estudante foi o DE que me permitiu após algumas competições, integrar uma equipa de futebol feminino de competição, o DE é muitas vezes o primeiro palco de atuação de muitos atletas federados.

Além dos aspetos desportivos, o DE permite a promoção da saúde e evita o sedentarismo. O DE promove hábitos de vida saudável e uma formação integral através da prática de atividade física e desportiva, contribuindo ainda para o desenvolvimento desportivo a nível nacional e estimulando benefícios no desenvolvimento dos jovens, tanto a nível de saúde como a nível social (Ferreira, Boto, & Catalão, 2009).

Segundo o guia de estágio, um professor estagiário em formação deve desenvolver competências no âmbito da cooperação, organização e acompanhamento de uma equipa. Assim sendo, foi-nos sugerido pelo professor orientador de escola para sairmos da nossa zona de conforto relativamente ao nosso percurso enquanto alunas e atletas, e desta forma procurei uma modalidade que pudesse enriquecer as minhas competências quer ao nível técnico, quer ao nível do planeamento e da condução.

Eu não tinha qualquer experiência anterior enquanto treinadora de dança, o que aumentou o carácter desafiante do projeto, acompanhando e coadjuvando a professora Maria João no núcleo de dança. Uma vez que o núcleo se encontrava em formação devido ao abandono de alguns atletas por incompatibilidade de horário no presente ano letivo, foi necessário realizar um trabalho de divulgação para captar novos alunos para o grupo de dança.

O principal problema identificado no EBSG deteve-se nos horários disponíveis para o DE. Os horários disponíveis para o núcleo de dança eram maioritariamente à hora de almoço, o que dificultavam o acesso a todos os alunos. Aliás, existiam turmas na escola que não tinham nenhum horário compatível com este mesmo núcleo. Esta situação preocupava o GEF devido ao facto de muitas vezes não haver continuidade de um ano para o outro e o DE tornar-se exclusivo para alguns alunos. Na minha opinião, esta situação só irá ser alterada quando a estrutura hierárquica considerar os horários de forma a que todos os alunos tenham acesso e possibilidade ao DE e perceberem o quanto é importante os jovens portugueses terem mais tempo livre para se dedicarem à prática desportiva.

O grupo de dança era composto por um total de 15 alunos, 8 alunos eram do terceiro ciclo, 5 do segundo ciclo e apenas 2 alunos do ensino secundário. A grande maioria optou por praticar dança pela primeira vez num contexto de DE, após terem desenvolvido um primeiro contacto com a modalidade nas aulas de educação física. Outros alunos optaram por inscrever-se neste núcleo por curiosidade e gosto pela modalidade. O trabalho realizado ao longo da época foi sustentado por dois treinos semanais de 60 minutos, destinados à criação e desenvolvimento de coreografias respetivamente. Os recursos espaciais disponíveis para a prática da dança devidos às suas especificidades eram essencialmente o ginásio, que reunia todas as condições necessárias para a realização dos treinos.



O maior choque que tive foi relativo à diferença de idades. O facto de ter alunos com 10 anos de idade e outros com 16 aumentava a dificuldade em arranjar estratégias que me permitissem diferenciar o ensino dentro de cada treino. Aquando do primeiro contacto com os alunos, fiquei surpresa com a elevada capacidade de ritmo e de consensualização corporal, principalmente dos alunos mais novos. Porém, foi possível observar que os alunos tinham ritmos de trabalho diferentes o que por vezes atrasava o desenvolvimento das coreografias. A definição das prioridades a trabalhar foi efetuar coreografias com passos mais básicos que permitissem que os alunos mais novos tivessem mais facilidade para memorização e utilizar os alunos com mais idade como agentes de ensino.

A sua utilização como agentes de ensino, para além de lhes proporcionar momentos de treino pela repetição de movimentos corporais que são decisivos no desenvolvimento da dança, permite igualmente dotar estes alunos de capacidades de ensino, ligadas à docência e ao ser “professor / treinador”, algo que conseqüentemente lhes garante um mudar de perspetiva interessante e que pode afinar algumas das suas perceções, num sentido (desejavelmente) positivo.

É de salientar ainda que ao longo do ano letivo existiram algumas lacunas no que se refere à cultura de treino apresentada pelos alunos, nomeadamente a ausência, o que prejudicou o desenvolvimento de coreografias mais elaboradas.

No que respeita ao planeamento anual deste núcleo, a maior parte dos alunos encontrava-se em nível introdutório, optando-se no início por trabalhar os elementos de linguagem corporal, incidindo na correção técnica dos exercícios: alinhamento dos segmentos corporais; extensão dos pés; posições relativas entre os membros superiores ou inferiores adequados às exigências técnicas, definição de ângulos corporais; estabilidade da fluidez dos movimentos.

Os treinos eram regidos pelas apresentações que foram surgindo no decorrer do ano. Desta forma, eram criadas coreografias com temáticas escolhidas pelos alunos. Visto que

dos 4 encontros apenas dois foram competitivos, os treinos eram direcionados para uma vertente mais lúdica seguindo uma relação entre coreografia/ relação música movimento/ fluidez para que existisse uma lógica e sincronismo na relação da movimentação com a música e o grupo.

Devido à minha total inexperiência, foi necessário um trabalho profundo de pesquisa e de reflexão procurando estudar o regulamento da competição de dança, bem como das especificidades do grupo, no sentido de conhecer perfeitamente todas as regras da modalidade e transmiti-las de forma correta aos alunos/atletas, tendo recorrido à leitura e aquisição de bibliografia específica da modalidade onde estavam descritas as principais características de dança.

Tive oportunidade de acompanhar o grupo em duas competições. Nunca tinha assistido a uma competição de dança e poder fazer parte de uma forma tão aproximada, fez com que a experiência se tornasse inesquecível. É excepcional a maneira como os alunos convivem e encaram a competição. Apesar da diferença em termos técnicos, todos os alunos estiveram muito bem mostrando união da equipa, entre ajuda e cooperação. A concentração permitiu realizar a coreografia de forma perfeita.

Não foi possível passar aos nacionais devido ao nível muito inicial em que a equipa se encontrava, mas acredito que com a continuação do grupo seja possível para o próximo ano melhores resultados.

Considero que nesta área foi alcançado o objetivo pretendido e devolvidas capacidades determinantes para a minha formação, possibilitando-me uma experiência total no acompanhamento de uma modalidade de DE. Tendo em conta tudo o que a esse acompanhamento diz respeito, foram adquiridas competências a nível de planeamento, a nível de conhecimento de dança. É de realçar ainda que muitas destas competências se refletiram na intervenção enquanto futura professora de EF.

## Área 4- Relação com a Comunidade

### a) Acompanhamento da direção de turma

A par da lecionação também existiu um acompanhamento da direção de Turma (área 4), que se tornou determinante para conhecer o papel de um diretor de turma e nutri-me de competências pessoais relacionadas com a comunicação e relacionamento interpessoal.

O diretor de turma assume uma figura central em todo o processo de coordenação pedagógica promovendo o sucesso dos alunos. Pode-se considerar como um líder que cria e faz a ponte entre o contexto escolar e parental.

O diretor de turma assume a coordenação e assegura a monitorização da eficácia das medidas educativas que foram implementadas para orientar o trabalho pedagógico (Pereira, 2008). O papel do diretor de turma é crucial como coordenador de uma equipa de trabalho, porque contribui para identificar e caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver problemas detetados, conhecendo a vida dos alunos e procedendo a uma filosofia de trabalho (Favinha, 2010).

Neste contexto, o diretor de turma deve ser um professor preparado e com competências relacionais. Deve ser respeitado e respeitador, com competências pessoais marcadas para que possa propiciar a relação entre a escola e os pais e a união dos professores de turma. Salienta-se que, de entre as três áreas fundamentais apontadas, de entre qualidade como pessoa, qualidade como técnico especializado e qualidade como orientador familiar, a primeira é a que se apresenta com maior pertinência (Sá, 1997).

Segundo o decreto-lei n.º 30/2002, um diretor de turma é considerado um coordenador do plano de trabalho da turma e encarrega-o de ser responsável pela atribuição de medidas que visem a melhoria das condições de aprendizagem e promoção de um bom ambiente educativo. Compete ao diretor de turma, de acordo com este

diploma, a articulação e intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação, colaborar com estes para prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem, ou até problemas relacionados com a vida dos alunos e que interfiram no seu sucesso educativo (artigo 5.º, ponto 2).

A liderança do diretor de turma contribui para proporcionar uma linha de orientação e de direção da escola, convocando a intervenção de todos os atores educativos (Alarção & Tavares, 2003).

Inicialmente foi bastante difícil, devido à minha falta de experiência, entender todo o envolvimento entre o papel a desenvolver enquanto diretora de turma e o acompanhamento parental, porém, a professora Helena Melo orientou-me sempre numa perspetiva de proporcionar uma relação de harmonia e respeito entre a escola, os pais, os alunos e os restantes docentes da turma.

Assim sendo, para atingir a premissa acima enunciada, realizei um estudo de turma, projeto de cariz obrigatório referido no guia de estágio 2017/2018. Este projeto teve como objetivo identificar as principais características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para intervenção junto da mesma, nomeadamente no âmbito da área 1 e também do acompanhamento da Direção de Turma (área 4).

Inicialmente as minhas funções foram tarefas de cariz mais administrativo. A professora Helena Melo guiou-me numa simples análise da plataforma INOVAR (plataforma online integrada para gestão da turma), e fazia questão de me avisar sempre que existia algo pertinente em relação à turma, marcando um horário em que me fosse possível estar presente. Em relação à comunicação com os pais, assumi desde cedo o papel de querer estar presente em reuniões e atendimento dos EE, de forma a auxiliar em todas as tarefas que fossem necessárias.

Posteriormente, apliquei um questionário adaptado pelo núcleo de estágio do presente ano, com o objetivo de recolher dados para realizar um estudo de turma –

dentro do âmbito da EF (matérias mais e menos apelativas) e fora deste (disciplinas favoritas e disciplinas em que revelavam mais dificuldades e caracterização demográfica), permitindo uma caracterização global dos alunos. A par dos questionários foi realizado um teste sociométrico com o objetivo de ajudar os professores a avaliar o grau de integração dos alunos no grupo; a descobrir a maneira como se estão a tentar integrar; a ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo salutar ou não e, com base nestes dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica.” (Northway & Weld, 1999). No teste sociométrico são consideradas três situações (dimensão afetiva, dimensão educativa/escolar e dimensão lúdica-desportiva). A cada aluno foi pedido que indicasse com quem preferia estar em cada uma das situações, assim como, os colegas com quem menos gostavam de estar. Para a caracterização e análise dos resultados foi utilizado o programa “GroupDynamics”.

Estes dados permitiram ainda identificar os alunos “mais populares” da turma e os alunos mais excluídos, alunos estes que utilizei como agentes de mudança, procurando que fossem aceites e respeitados dentro da turma. De grande importância foi também a informação relativa aos grupos de relacionamento existentes dentro da turma, conduzindo a uma compreensão mais profunda das dinâmicas de turma.

Os resultados foram partilhados na primeira reunião intercalar, pretendendo que com estes os professores conseguissem entender alguns problemas de relacionamento entre alunos e dotá-los de estratégias que permitissem colmatar problemas relacionais e comportamentais.

As reuniões com o conselho de turma revelaram-se numa agradável experiência, porque nestas foi possível ouvir as opiniões dos outros professores sobre os alunos da turma e trocar ideias para aumentar o sucesso escolar de alguns alunos.

As reuniões de avaliação com os encarregados de educação foram outro ponto fulcral na minha formação enquanto futura professora. Estas reuniões serviram para transmitir informação aos encarregados de educação sobre o percurso dos seus educandos

durante o período letivo e debater alguns assuntos que os preocupavam. Na primeira reunião, devido ao nervosismo, assumi um papel de sombra, sendo que a minha intervenção foi muito curta, geral e sem grande desenvolvimento nos conteúdos. Após alguns conselhos da professora orientadora, nas seguintes reuniões, a minha intervenção foi bastante melhor, conseguindo transmitir a importância da disciplina de EF, apelando para que exista um maior acompanhamento na parte nutricional de forma a melhorar os valores obtidos nos testes de aptidão física.

Os encarregados de educação deixaram comentários positivos sobre o meu trabalho, salientando que os seus educandos estavam satisfeitos com as aulas e que se mostravam motivados para as mesmas.

Considero a minha participação positiva relativamente ao acompanhamento da direção de turma, adquirindo competências e estratégias essenciais que me permitem exercer a função pretendida. Futuramente pretendo melhorar a adequação terminológica de forma a dotar-me de um melhor discurso junto dos professores e EE; cultivar uma relação de respeito e cordialidade com toda a comunidade escolar e conseguir uma maior proximidade com os alunos no sentido de os ajudar independentemente do seu problema.

#### b) Visita de estudo

Durante o ano letivo participei em visitas de estudo com a turma que me ajudaram, não só a conhecer melhor os alunos e os seus interesses, mas também contribuíram de forma decisiva para a melhoria da relação com os alunos fora do contexto de aula.

Relativamente à visita de estudo ao bounce, realizei vários documentos para a aprovação da visita, como autorização dos encarregados de educação e à direção da escola, bem como todo o planeamento e organização exigida para a sua execução. Esta visita foi uma continuação do trabalho dos estagiários anteriores que obteve grande sucesso. A conselho do orientador e aprovação do núcleo de estágio decidimos realizá-la

novamente. A primeira grande preocupação foi encontrar dentro dos vários pacotes existentes um que nos permitisse em colaboração com os respetivos monitores criar um ambiente semelhante a uma aula. Após aceitação por parte da empresa, foram constituídos grupos de trabalhos e os respetivos elementos gímnicos a serem trabalhados, consoante o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam. As condições materiais, espaciais e de recurso humanos do bounce são bem diferentes daquelas a que os alunos têm acesso na escola, o que contribuiu para criarem diferentes progressões de aprendizagem que ajudaram os alunos a desenvolver as competências exigidas e, mais importante que isso, implementou um gosto pela ginástica nos alunos. O balanço sobre a atividade foi positivo, obtendo boas respostas tanto dos pais como dos alunos. De hoje em diante, sempre que me for possível irei apostar em atividades semelhantes, por se revelar uma excelente estratégia para cativar os alunos para a prática, existir um transfere daquilo que aprendem nas aulas e permitir-me a mim, enquanto docente, adquirir novas estratégias e progressões que me ajudem a melhorar no processo ensino-aprendizagem.

#### c) Relações com o Grupo Docente/Assistentes Operacionais

As relações com os professores da escola foram estabelecidas muito tarde, não era propriamente fácil entrar na sala dos professores e enfrentar toda aquela família, em que muita gente já se conhecia e nós éramos estranhos para eles e eles para nós. Essa barreira imposta por mim dificultou a obtenção de resposta ao questionário relacionado com a área 2. Grande parte dos professores apenas teve conhecimento da minha presença na escola aquando das entrevistas realizadas.

Relativamente aos assistentes operacionais, as relações foram-se desenvolvendo ao longo do ano. Com quem lidei com mais frequência foram os que se encontravam no pavilhão gimnodesportivo. Foi estabelecida uma boa relação, sempre com muito respeito e entreadajuda, tratando-nos como qualquer outro professor. Ao longo das aulas, sempre

nos ajudaram no que era solicitado e muitas vezes eles próprios faziam questão de arrumar o material utilizado nas mesmas.

Embora considere a minha intervenção e participação na escola positiva, posteriormente irei ter mais consideração no estabelecimento de melhor relação interpessoal, achando de elevada importância ter boas relações com o grupo de trabalho, com a direção e funcionários. É fundamental para que o trabalho seja completo, que o ato de ensinar seja prazeroso e exista motivação para realizar uma melhor prática pedagógica.



## Conclusão

A reflexão envolve a ação voluntária e intencional de quem se propõe refletir, o que faz com que a pessoa que faz a reflexão mantenha em aberto a possibilidade de mudar, quer em termos de conhecimentos e crenças quer em termos pessoais (Santos & Fernandes, 2004).

A elaboração deste relatório foi extremamente importante na medida em que, ao refletir sobre as minhas práticas, consegui aumentar a confiança sobre o meu desempenho, melhorei a minha aptidão para fazer o mais correto, obtive conhecimentos e mais fundamentos para algumas das minhas práticas e melhorei a minha capacidade de aprender com a experiência. Considero que os objetivos por mim inicialmente definidos foram atingidos com sucesso e que as estratégias que me propus utilizar foram de facto eficazes para o pretendido.

O estágio efetivamente foi um importante agente formador pedagógico, cívico e emocional pois promoveu o desenvolvimento de várias experiências enriquecedoras quer para o meu trajeto pessoal quer para o profissional. Considero que hoje sou uma pessoa mais segura, mais confiante, mais conhecedora e mais desperta para a necessidade da reflexão constante como agente impulsionador do crescimento individual e coletivo.

Para a realização deste relatório foram fundamentais os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de formação anteriores, ministrados pela FMH, mas essencialmente a experiência que este estágio pedagógico proporcionou, visto ter permitido um contacto direto e contínuo com a realidade educativa e pedagógica.

Segundo Demo (2011), o profissional não é aquele que apenas põe em prática a sua profissão, mas sobretudo aquele que sabe pensar e refazê-la. Somente profissionais conscientes, atualizados, participativos, reconstrutivos podem contribuir para renovar a profissão e serem capazes de encarar novos desafios.

É preciso ter conhecimentos para se lecionar com qualidade, mas, mais importante do que possuir esses conhecimentos, é necessário saber aplicá-los de forma organizada. Este tipo de pensamento mais complexo ficou mais consciente na altura da realização deste relatório. Através dele foi-me possível refletir sobre todo o processo e cheguei a um nível de pensamento superior ao que possuía à partida. Os erros cometidos ficaram mais claros, as ideias sobre as dificuldades ficaram mais explícitas, concluindo numa melhor organização de ideias, num pensamento mais complexo e terminando na realização deste relatório de uma forma mais lógica e coerente.

Todo este derradeiro processo da minha formação académica assegurou convicções que possuía, fez-me abrir novos horizontes e fez-me crescer tanto a nível pessoal como profissional. Assim, o contacto prolongado com o contexto educativo e as atividades que foram desenvolvidas, permitiram-me conhecer as diferentes valências do ato educativo e estar inserida num meio real de ensino.

Durante este ano de estágio, senti uma evolução significativa no modo de conduzir e organizar as aulas, cada vez mais consciente do que faço e porque o faço, traduzindo-se numa capacidade de lecionar de forma mais clara, indo ao encontro do ritmo de aprendizagem dos alunos e das suas necessidades formativas. Entendendo o processo de estágio como uma experiência marcante na minha formação. Não posso afirmar tratar-se do culminar de todo o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado, partindo da ideia de que ainda existe um longo percurso de aprendizagens por realizar, através da experiência e da prática a adquirir ao longo da vida enquanto professora.

A formação não encerra ao final do curso, mas trata-se de um processo ininterrupto de crescimento humano (Silva & Tavares, 2009).

Por fim, acredito que os objetivos foram atingidos com sucesso, apesar de considerar que poderia ter sido talvez um pouco mais proativa, principalmente numa fase final do ano, melhorando assim a minha atuação.

## Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Alegre: Almedina.
- Alcino, V. (1995). *O Professor Planificador*. Lisboa: Edições Asa.
- Araújo, F. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: MCGraw-Hill.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bilodeau, I. (1966). Acquisition of skill. Em I. Bilodeau, *Information feedback* (pp. 45-52). New York: Academic Press.
- Black et al., 2., & Gagné, G. &. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan.
- Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. Em J.McMillan, *Handbook of research on classroom assessment* (pp. 167-178). California: SAGE Publications Inc.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 219-241.
- Carreiro da Costa, F. (1998). *O sucesso pedagógico em educação física : estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Chesebro, J. (2003). The effects of teacher clarity and immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. Em J. Chesebro, *Communication Education* (pp. 52 135-147).
- CNE (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor
- Costa, J. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 7, 164-178.
- Favinha, M. (2010). *“Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de. Uberlândia.*
- Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa (2017). Guia de Estágio Pedagógico 2017/2018.

- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., Boto, S., & Catalão, F. (2009). Motivação para a prática e não prática no DE. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. pp. 3-6.
- Fino, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento) . Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Formosinho, M, & Simões, (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35-2, 65-82.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em educação física – comparação entre professores principiantes e professores experientes* (Tese de Mestrado). Madeira: Universidade da Madeira.
- Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001a). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) Ensino básico 3º ciclo*. Ministério da Educação.
- Jimerson, S. & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioural outcomes of retained students. *School Psychology Quarterly*, 14, pp.314-339.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. Em P. P. (eds), *Research on teaching: Concepts, findings and implications* (pp. 60-73). Berkeley: California: McCutchan.
- Ministério da Educação. (2001). Programa nacional de educação física (reajustamento): ensino básico 3º ciclo. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_ef\\_programa\\_3c.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf)
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education (5ªed)*. Michigan university. Benjamin Cummings.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Edições ISPA
- Mota, J. (1993 ). *A educação da saúde: As crianças do século XX, os idosos do século XX*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida. Em A. Nóvoa, *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas*. (p. 520). Porto: SPCE.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheldt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos – Um Guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. Em M. Onofre, *Em Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Pacheco, A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). Conhecer, aprender, avaliar. Em J. Pacheco, *A avaliação da aprendizagem* (pp. 113-129). Porto: Porto Editora.
- Padilha, P. (2002). *Planejamento Dialógico - Como Construir O Projeto Político-Pedagógico Da Escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, M. (2008). *Pereira, M. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Editeur.
- Perraudon, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Paris: Edições Piaget.
- Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (2006). *Teaching Physical Education*. New York: McGraw-Hill .
- Rosado, A. (2003). *Conceitos Básicos sobre Planificação Didáctica*.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica – O Caso do Director de Turma*. Braga: Universidade do Minho .
- Santos, E., & Fernandes, M. (2004). Prática Reflexiva: Guia para a reflexão estruturada. *Revista Referência*. 11, 59-61.
- Siedentop. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educacion fisica*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th ed)*. California: Mayfield Pub Co.
- Silva, J. & Tavares, M. (2009). A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental. *Revista Catolica*. 1, 1-6.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: CA: Jossey-Bass
- United Nations Children's Fund, *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*, UNICEF, New York, 2017
- Vygotsky, L., Veer, P., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Cambridge: Blackwell.

Young, Michael. *Para que servem as escolas? Educação & Sociedade*, Campinas: CRV