



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio Pedagógico

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

Orientador

Professora Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Maria João Figueiras Martins, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

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

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos, professor da Escola Secundária Fernando Namora

Manuel Cadete Laranjeiro Costa Antunes

2014



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora, com vista à
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Secundária Fernando Namora, sob a supervisão de Mestre Fernanda
Maria Castanheira da Costa Marques Santinha e de Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos
Santos, no ano letivo de 2013/2014

Manuel Cadete Laranjeiro Costa Antunes

2014

Agradecimentos

No término da minha formação inicial como professor de EF, considero que devo destacar algumas pessoas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional decorrente deste ano letivo.

Ao Professo Hamilton Santos, pela constante preocupação, acompanhamento, transmissão de experiências e conhecimento, que proporcionaram bastantes momentos de reflexão e aprendizagens

À Professora Fernanda Santinho, pelo seu contributo ao núcleo de estágio, através da sua visão, orientação e conhecimento.

Aos colegas de estágio, com os quais passei muitas horas de esforço conjunto e sem os quais esta experiência teria sido completamente distinta. Grande espírito de solidariedade, entreajuda e companheirismo.

A todo o corpo docente e não docente da ESFN, por nos terem recebido desta forma, o que facilitou bastante a nossa integração e conseqüente desenvolvimento.

Ao Professor Carlos Luz pelo apoio e dedicação na ajuda à realização do projeto de investigação e inovação pedagógica.

Aos meus alunos pelas dificuldades causadas, o que sem dúvida me preparou para que seja melhor profissional no futuro.

À minha família e amigos por todo o apoio, amizade e compreensão. À minha Mãe por tudo. Ao meu Avô...

Resumo

Este relatório tem como objetivo ser um documento descritivo e reflexivo das vivências realizadas ao longo do estágio pedagógico como professor de EF na ESFN ao longo do ano letivo de 2013/2014.

Assim, este documento começa por apresentar uma contextualização do meio envolvente (localização, agrupamento, escola e turma). De seguida, desenvolve uma descrição crítica sobre o experienciado nas quatro áreas constituintes do estágio pedagógico: área um – organização e gestão do ensino e aprendizagem; área dois – inovação e investigação pedagógica; área três – participação na escola; área quatro – relação com a comunidade.

No final serão realçadas conclusões, com o intuito de destacar os principais fatores do desenvolvimento pessoal e profissional decorrente deste ano de formação, através das vivências realizadas no decorrer do processo de ensino - aprendizagem ao longo deste ano letivo.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Escola, Formação, processo ensino - aprendizagem.

Abstract

This report intends to be a reflexive document around the experiences lived during the teaching practice as a Physical Education teacher at Fernando Namora Secondary School throughout the school year 2013/2014.

Thus, this paper starts to characterize the context and environment (location, grouping, school and classroom). Then, it introduces a critical description of the experiences that evolved from the four constituent areas of teaching practice: first area - organization and management of teaching and learning; second area - innovation and educational research; third area - participation in school activities; fourth area - relationship with the community.

At the end conclusions will be drawn, in order to highlight the main factors of personal and professional development during this training year, through the experiences made in the teaching and learning process throughout this school year.

Key Words: Teacher Training, Physical Education, School, Training, teaching learning process.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice.....	IV
Lista de Siglas Usadas	V
1. Introdução.....	1
2. Contextualização	2
2.1. A escola.....	2
2.2. Órgãos de gestão e administração	3
2.3. O grupo de Educação Física e o Núcleo de Estágio	3
2.4. A turma.....	5
3. Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem	6
3.1. Choque com a realidade.....	7
3.2. Superação dos problemas – Crescimento pessoal e profissional	9
3.3. Planeamento	11
3.4. Condução	17
3.4.1. Estruturas organizativas, instrução e procedimentos de gestão da aula	17
3.4.2. Estilos de ensino	20
3.4.3. Estratégias implementadas.....	21
3.4.4. Acompanhamento ativo da aprendizagem.....	22
3.4.5. Disciplina e clima de aula	23
3.4.6. Semana a tempo inteiro e Aulas ao 1º ciclo	26
3.5. Avaliação	28
3.5.1. Avaliação Inicial.....	28
3.5.2. Avaliação Formativa.....	30
3.5.3. Autoavaliação.....	31
3.5.4. Avaliação Sumativa	32
4. Participação na Escola	35
4.1. Promoção do ensino do Desporto Escolar.....	35
4.1.1. O Professor treinador do desporto escolar	35
4.1.2. A divulgação	36
4.1.3. O Planeamento	37
4.1.4. Condução	39

4.1.5.	O clima de treino	42
4.2.	Direção de turma	43
4.2.1.	O Professor Diretor de Turma	43
4.2.2.	O Diretor de Turma e as funções organizativas e administrativas	45
4.2.3.	O Diretor de Turma e os Professores.....	46
4.2.4.	O Diretor de Turma e os Encarregados de Educação	47
4.2.5.	O Diretor de Turma e os alunos	49
5.	Investigação e Inovação	50
5.1.	Ação de intervenção escolar.....	50
5.2.	Investigação e Inovação Pedagógica.....	53
6.	Reflexão Final.....	55
	Bibliografia.....	59
	Documentação Consultada.....	60
	Legislação Consultada.....	60

Lista de Siglas Usadas

- AI – Avaliação Inicial
- CT – Conselho de Turma
- DT – Diretor de Turma
- EE – Encarregados de Educação
- EF – Educação Física
- ESFN – Escola Secundária Fernando Namora
- ESMB - Escola Sophia de Mello Breyner
- GEF – Grupo de Educação Física
- PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

1. Introdução

O presente relatório está inserido no âmbito do mestrado de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, sendo que pretende ser um documento reflexivo sobre as vivências, experiências e aprendizagens que decorreram da realização do estágio pedagógico como professor estagiário de EF na Escola Secundária Fernando Namora (ESFN) ao longo do ano letivo 2013/2014.

Este documento inicia-se com uma contextualização do meio envolvente, assim como das características físicas e sociais do agrupamento, escola, grupo de EF e turma, uma vez que é fundamental perceber a conjuntura em que estamos inseridos, de modo a adaptar todo o processo à realidade encontrada.

Seguidamente, será apresentado o choque com a realidade, sendo relatadas as principais dificuldades encontradas nos primeiros momentos do estágio, muito derivado do facto de ser um contexto novo e das grandes exigências do mesmo.

Posteriormente, procederei a uma análise reflexiva sobre as áreas integrantes do estágio pedagógico: área um – organização e gestão do ensino e aprendizagem; área dois – inovação e investigação pedagógica; área três – participação na escola; área quatro – relação com a comunidade.

Apesar de todas as áreas serem apresentadas em capítulos distintos, destaco que todas estão interligadas e tentarei realizar relações entre as mesmas ao longo deste documento.

No final do relatório serão apresentadas conclusões e reflexões gerais, tendo como principal referência as aprendizagens e evolução pessoal e profissional decorrente das vivências realizadas ao longo deste ano letivo.

2. Contextualização

Pretende-se neste capítulo apresentar o contexto de referência a este relatório, ou seja, do local onde decorreram as atividades de estágio como professor de EF.

Assim, começarei por uma análise contextual mais macro, sobre a escola e a comunidade que serve e onde se situa, depois, numa perspetiva meso, sobre o Núcleo de Estágio e o Grupo de Educação física (GEF), e por último, num nível micro, sobre a turma que me foi atribuída para o desenvolvimento do meu estágio.

2.1. A escola

A ESFN está agregada no Agrupamento de Escolas Amadora 3 (sendo a sede do mesmo), conjuntamente com a Escola Básica 2,3 Sophia de Mello Breyner Andersen (ESMB), a Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral, a Escola Básica 1/JI da Brandoa e ainda JI nº 2 da Brandoa. Este agrupamento encontra-se situado na freguesia da Brandoa, concelho da Amadora.

A ESFN integra o 2º e 3º ciclo, assim como o ensino secundário, pelo que serve um número bastante alargado de alunos (cerca de mil), que, segundo informação retirada de um dos documentos de autonomia da escola (ESFN, 2013), provenientes das Escolas Básicas de Alfovelos e Brandoa, com características muito diversas. Constituem um grupo extremamente heterogéneo, quer na origem (com proveniência dos PALOP, do Brasil, dos países de Leste e até da Ásia), como a nível de idades, de maturidade e socioeconómico (sendo que a maioria dos alunos se encontra num nível médio baixo), denotando-se alunos com grandes problemas económicos e sociais (ESFN, 2011).

Como afirma Formosinho (1992), à heterogeneidade deve corresponder um processo de diversificação curricular e metodológica tal como de orientação pedagógica. Assim, e de modo a harmonizar-se às distintas necessidades académicas e pessoais dos seus utentes, a escola proporciona diversos programas de apoio aos alunos e famílias, como é o caso do Gabinete de Apoio aos Alunos, Tutorias disponíveis, Apoios Curriculares, Serviço de Psicologia e Orientação, Projeto Eco-Escolas, entre outros. Para que tal seja possível, são necessários recursos materiais adequados na escola.

Analisando as infraestruturas disponíveis nesta escola, constata-se a existência de seis pavilhões, uma biblioteca, um refeitório, um pavilhão gimnodesportivo e um complexo de jogo exterior (um campo de 40x20m, um campo de voleibol e uma pista de 70m de atletismo). Dispõe ainda de material didático, como por exemplo computadores,

material de laboratório, quadros interativos e uma panóplia de material desportivo, sendo assim o material disponível diverso e adequado às necessidades de um processo ensino-aprendizagem completo, eficiente e motivador para alunos e professores.

2.2. Órgãos de gestão e administração

Esta escola (ESFN) faz parte de um agrupamento de escolas, com órgãos de gestão e administração comuns a todas as escolas que dele fazem parte. O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pelas linhas orientadoras da atividade da escola, que assegura a participação e representação da comunidade educativa, pois dele fazem parte vários representantes da comunidade (docente, dos alunos, dos pais e Encarregados de Educação (EE), do pessoal não docente, da autarquia e da comunidade local). É este órgão que elege o Diretor, que aprova o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, documentos centrais na orientação e gestão escolar, que competem ao Diretor em conjunto com o Conselho Pedagógico produzir (ESFN, 2012).

2.3. O grupo de Educação Física e o Núcleo de Estágio

O grupo de Educação Física (GEF) perfaz juntamente com os grupos de recrutamento de Artes Visuais, Educação Tecnológica e Ensino Especial, parte do Departamento de Expressões. O GEF era constituído por nove professores, aos quais se juntou o núcleo de estágio, composto por três elementos. Apesar de a EF estar menos valorizada a nível das políticas educativas, este grupo tem sempre promovido atividades que envolvem toda a escola, tanto no seu interior como fora dela, integrando-se em projetos a nível mais macro, dando visibilidade à escola e à disciplina, constituindo-se como uma boa influência na visão da comunidade em relação à disciplina (Brás & Monteiro, 1998).

Para a disciplina de EF a escola oferece um pavilhão gimnodesportivo, dividido em 3 espaços (2/3 do campo, 1/3 do campo e um ginásio) e um espaço exterior (campo e pista de 70m de atletismo). Apesar da polivalência destas infraestruturas, tendo em conta as suas características, cada uma delas propicia melhor a lecionação de certas matérias. Também o material didático disponível é bastante diversificado e atual.

De modo a que a totalidade dos professores passem por todos os espaços de forma equitativa, está definido um roulement, conformando à “solução estática” proposta

por Brás & Monteiro (1998), que determina que cada professor leciona uma semana em cada espaço.

A rotação parece ser demasiado curta a nível de tempo despendido em cada um dos espaços (90+45 minutos nos 2º e 3º ciclos). No entanto, a polivalência destes e a organização do roulement, em que o professor se encontra duas semanas consecutivas em espaços bastante idênticos no que às características físicas e didáticas diz respeito, permite aprendizagens concentradas, mantendo assim a perseguição dos objetivos por um período de tempo mais alargado. Foi também possível realizar aprendizagens distribuídas, dado que a rotação aconteceu mensalmente pelo mesmo espaço. Acresce referir que as diferentes características dos diversos espaços propiciam o ecletismo, uma vez que estes, assim como o material didático disponível, permitem a lecionação de pelo menos 15 matérias distintas.

Depois de destacados os bons recursos materiais existentes para o grupo de EF, realçarei os recursos humanos, sendo estes os nove professores de EF, os três estagiários e três assistentes operacionais. O grupo era presidido por uma professora, com bastante experiência na lecionação e relações humanas e que se encontra na escola há já vários anos, facto que penso ser fundamental para o bom funcionamento do mesmo. Por outro lado, salienta-se ainda, de forma bastante positiva, o bom ambiente entre os diversos agentes, nomeadamente na solidariedade, entre ajuda e companheirismo, fatores essenciais para um ambiente de trabalho favorável e motivador, que resulta num processo ensino-aprendizagem mais eficiente e completo. As assistentes operacionais assumem também papel preponderante na organização e funcionamento dos pavilhões e no bom estado dos materiais, uma vez que cumprem de forma exemplar as tarefas para as quais estão designadas, como por exemplo, a limpeza e arrumação/certificação do material didático.

Deve-se ainda realçar, como pontos positivos, a existência de um protocolo de avaliação inicial, que permite homogeneizar a forma de recolha de informações por parte do grupo de EF, existindo também um plano curricular para esta disciplina, abrangendo todas as suas áreas e subáreas para todos os ciclos. No entanto, é de referir que este plano curricular definido é algo díspar, em alguns aspetos, com os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), facto esmiuçado mais à frente, neste trabalho.

Por último, referir-me-ei às características do núcleo de estágio. Este foi constituído por três elementos, sendo que todos traziam já alguma experiência no ramo do ensino e/ou treino, o que beneficiou a sua integração em todo este processo. Neste grupo

vigorou sempre a entreatajuda, companheirismo e dedicação, fatores fundamentais para o sucesso deste ano letivo e do estágio pedagógico.

2.4. A turma

Foi-me destinada, para orientar durante este ano letivo, uma turma do 9º ano. Era constituída por vinte e sete elementos, sendo quinze do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os treze e dezassete anos. Considero, tal como refere Morgado (2004, p. 13) que um bom conhecimento da turma, das suas dinâmicas e características, assim como dos seus diversos elementos é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem seja o mais eficaz possível, uma vez que todos estes fatores têm papel determinante na disciplina e clima, beneficiando assim a motivação e dedicação dos alunos neste processo.

Com este intuito, tive como preocupação desde o primeiro dia em que me apresentei na escola, tentar conhecer as características gerais da turma, assim como dos seus elementos, essencialmente no que concerne à postura relativamente à escola (empenho e dedicação) e ao seu comportamento dentro e fora das salas de aula. Assim, estive presente no primeiro conselho de turma (CT), onde procurei retirar notas sobre as características gerais da turma e algumas das suas dinâmicas, tal como as dos alunos. Consegui ainda recolher algumas informações junto do orientador de estágio da escola e do estagiário que tinha trabalhado com esta no ano letivo anterior, uma vez que os dois detinham um conhecimento mais específico e aprofundado no que respeita à disciplina de EF.

A turma foi-me, então, definida como tendo algumas dificuldades na generalidade das disciplinas, pouco empenhada e bastante faladora, sendo na sua generalidade bem comportada, existindo, no entanto, alguns alunos com tendências para a indisciplina. Na disciplina de EF era bastante heterogénea, também pouco empenhada e faladora.

Obviamente que estas informações foram muito relevantes no sentido de me facilitar o meu trabalho no início do ano, em que as preocupações eram imensas e tão díspares, ajudando a organizar-me e começar a formar grupos, nomeadamente de modo a conseguir defini-los como homogéneos/heterogéneos no início das aulas, na utilização de agentes de ensino, etc.. No entanto, considerei que as podia complementar, e por conseguinte, foi aplicado um questionário a todos os alunos com o intuito de perceber os seus gostos, preferências, dificuldades e autoimagem/estima dentro e fora da escola, de modo a que o perfil de cada aluno fosse cada vez mais fidedigno e, conseqüentemente, a

minha intervenção com ele mais eficaz. Porém, este era um retrato singular e pretendia também completá-lo com as dinâmicas sociais da turma, tendo, para isso, aplicado o estudo sociométrico, de onde foram retirados dados bastante interessantes e até pouco esperados. Estes resultados, conjuntamente com o contacto regular com os alunos e turma, concorreu para que o meu conhecimento da turma fosse cada vez mais aprofundado e permitiu-me uma relação mais apropriada e atitudes mais adequadas que beneficiaram o clima de aula, a disciplina e a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Os resultados dos diversos testes foram utilizados para a formação de grupos, definição de perfis de alguns alunos, disposição das plantas de sala de aula, integração de alunos e determinação de alunos com maiores necessidades de acompanhamento, derivado da sua autoestima/imagem e do facto de terem baixos índices sociométricos.

Estes resultados foram ainda apresentados nas reuniões com os EE, onde foram ocultados os nomes dos alunos particularizados, de modo a que não existissem constrangimentos. No entanto, houve a preocupação de apresentar os principais hábitos de alunos de sucesso e compará-los com os hábitos gerais da turma, onde se verificou que muitos deles não eram cumpridos, definindo-se, assim, comportamentos benéficos para o sucesso académico, complementados por possíveis estratégias para os alcançar.

Nas reuniões de CT, onde também foram apresentados os diversos estudos efetuados e os seus principais resultados, nada foi ocultado, sendo possível definir algumas estratégias que pudessem beneficiar as aprendizagens dos alunos e a aquisição de competências. Focou-se a determinação da planta de sala de aula, a utilização de estratégias pedagógicas mais motivantes para os alunos e a utilização de alunos com maior relevância na turma a nível social e académico, que pudessem servir como exemplo para os restantes. Foram ainda referidos alunos cuja preocupação pelo seu bem-estar e integração social foi particularmente extrapolada, uma vez que estes demonstravam grandes carências nesta dimensão.

3. Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem

Neste capítulo irei realçar as dimensões englobadas na organização e gestão do ensino e aprendizagem, refletindo e descrevendo de forma clara e reflexiva o percurso do estágio, tanto sobre os pontos fortes como relativamente às dificuldades com que me fui deparando e como as fui superando.

Assim, debruçarei a reflexão sobre o choque inicial com a realidade e a superação dos problemas iniciais e depois sobre as dimensões que envolvem a função de professor na gestão do processo de ensino e aprendizagem: planeamento, condução do ensino e avaliação.

3.1. Choque com a realidade

Segundo Veenman (1989, citado por Onofre), os estagiários sentem o "*choque com a realidade*" quando se confrontam com situações na prática profissional muito diferentes das vividas no curso. Esta situação verificou-se nas diversas áreas do estágio pedagógico, essencialmente na que era mais pertinente na primeira fase do ano letivo – planeamento, condução e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Tendo em consideração que foi no estágio pedagógico a minha primeira experiência como professor de EF, senti grandes dificuldades nos primeiros momentos, apesar da boa abordagem por parte do orientador. De facto, este possibilitou que nós, os 3 estagiários, invertêssemos a pirâmide de planeamento, concentrando-nos inicialmente apenas no plano de aula, o que nos permitiu que numa primeira fase nos focássemos essencialmente na condução de ensino (primeira semana), planeando somente a curto prazo. Há ainda a referir que a avaliação inicial (AI) decorreu com a ajuda dos colegas.

Irei agora evidenciar as grandes dificuldades iniciais sentidas. Nas primeiras aulas, e centrando o foco primordial na condução de ensino, tracei como principais objetivos definir-me como professor rigoroso e autoridade na aula, perseguindo sempre os objetivos específicos para a sessão, esperando que os alunos correspondessem com empenho e motivação, uma vez que era a isto que estava acostumado como profissional do desporto e líder de jovens neste ramo (uma vez que tenho antecedentes como treinador de futebol e como monitor em férias desportivas). Porém, tal não aconteceu, uma vez que as dinâmicas eram lentas no decorrer dos exercícios, existia alguma conversa na explicação dos mesmos e alguns alunos, pura e simplesmente, não estavam motivados e empenhados nas tarefas propostas. Neste momento, percebo que isso é completamente normal e usual na realidade escolar, no entanto, esse foi para mim um dos maiores choques, e em consequência, existiram repercussões negativas, essencialmente no primeiro período, no clima de aula. Outro choque sentido nesta primeira semana, foi a grande heterogeneidade do corpo discente, quer em motivações, quer em capacidades, o que dificultou bastante o feedback e a capacidade de planear.

Passada a primeira semana, cresceram as preocupações, em menor escala na vertente do planeamento, mas acrescidas quanto à da avaliação. Em relação à primeira, conseguimos (núcleo de estágio), de forma relativamente simples, planejar esta primeira etapa, delineando o modo e momentos de recolher informações nas três áreas da EF e nas diversas matérias que iriam ser abordadas ao longo do ano letivo, tendo sempre por base o protocolo de AI. Já quanto à vertente da avaliação, os problemas foram bem maiores, e apenas com a ajuda e intervenção dos colegas de estágio me foi possível realizar uma AI coerente, eficaz e completa. As dificuldades maiores centraram-se em conseguir conciliar a recolha de informação nas diversas matérias (várias na mesma aula) e a condução de ensino, que implica feedbacks pertinentes e acompanhamento das tarefas propostas, e ainda aliar a capacidade de identificar os alunos e proceder à sua avaliação, percecionando os níveis em que os alunos se encontravam, associando-os aos critérios que os classificam nas diversas matérias.

Em síntese, destaco como maiores problemas, ao longo desta primeira etapa, a capacidade de proceder à AI de forma autónoma, a diferença entre o esperado por mim, no que ao empenho e motivação concerne e à realidade encontrada, espelhado nas dinâmicas dos exercícios, autonomia dos alunos, comportamentos e capacidades gerais de desempenho, o que levou a alguns problemas no clima de aula, essencialmente no primeiro período.

No final da primeira etapa surgiram novos problemas, derivados de situações também experienciadas pela primeira vez, o que gerou uma sensação de desconforto e até de alguma incapacidade. O primeiro foi ao nível do planeamento, com a necessidade de planejar ao longo de todo o ano letivo, integrando as três áreas da disciplina. O segundo foi um misto de planeamento e condução, uma vez que a minha intervenção e as aulas de EF não estavam a correr como perspetivei, muito por culpa do já referido antecedente desportivo e das expectativas (irreais) que trazia. E, para finalizar, a nível da avaliação, onde o choque foi menor, mas ter que definir uma classificação no final do período foi uma responsabilidade que nunca tinha experienciado e, por conseguinte, me marcou e “senti o peso” da mesma.

3.2. Superação dos problemas – Crescimento pessoal e profissional

De modo a conseguir lidar e ultrapassar as dificuldades sentidas na primeira fase, foram fundamentais dois processos, essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional, definidos por Onofre (1996): a autoscopia e os painéis de discussão.

A Autoscopia é “uma atividade de análise e reflexão Individual sobre um determinado assunto ou episódio da formação”, podendo convergir logo para que o problema que está na sua base se esclareça ou indo “até à consciencialização de sentimentos e ideias referentes ao conteúdo ou processo de formação”. Este processo engloba o registo escrito sistematizado e pode recorrer, com vantagem, à utilização de meios audiovisuais (Onofre, 1996).

A Autoscopia é “um tipo de experiência de formação que permite ao formando realizar a preparação ou conclusão da atividade desenvolvida em outras experiências de formação como a prática de ensino ou a entrevista” (idem, 1996). Dado que este processo se foca na reflexão sobre ideias ou competências do próprio formando, ajuda-o a desenvolver e consolidar uma consciencialização das suas capacidades e potencialidades mais consistente e prática (idem, 1996).

Os Painéis de Discussão “constam de formas estruturadas de debate e de resolução de situações-problema desenvolvidas em coletivo e entre pares (professores com o mesmo estatuto) que possibilitam: a análise de assuntos teóricos fornecidos na formação; a exposição e discussão de problemas sentidos pelos professores na sua prática quotidiana; e a análise de dados de registo sobre a prática de formação”. Devem ocorrer em dois tempos-chave: num momento inicial, com um caráter mais exploratório, para análise dos diferentes pontos de vista dos intervenientes; e num momento final, com cunho de conclusão e síntese, que deve “caracterizar-se pela procura do consenso ou, na sua impossibilidade, na fundamentação das divergências de opinião, considerando as ideias analisadas” (Onofre, 1996).

Estes dois processos aconteciam no final de todas as aulas, sendo que as autoscopias eram obrigatórias e da responsabilidade de cada um dos estagiários após lecionar uma aula, e as discussões eram formais ou informais, ocorrendo em vários momentos e entre estagiários ou com a presença do orientador, e foram fulcrais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de ideias, estratégias e procedimentos. Para além destes processos, foi também bastante importante para o nosso crescimento, a

assistência às aulas, de forma assídua, de alguns professores mais experientes, nomeadamente do nosso orientador.

Assim, e com a aplicação constante destes processos, todos os dias nos deparávamos com novos problemas ou desafios, o que por vezes parecia esmagador, mas, no entanto, foi isto que nos levou a perseguir o aperfeiçoamento diário e a superação pessoal. Através da constante reflexão pessoal e de grupo, foram diagnosticadas várias problemáticas no término da primeira etapa.

Sintetizando, a evolução mencionada provém essencialmente da reflexão e da construção do conhecimento ao longo do tempo. De facto, Onofre (2003) refere que este processo decisório é definido pelo conhecimento prático do professor articulado ao conhecimento teórico formando um só (aludindo à ideia de Elbaz, 1983), traduzindo-se na combinação de um conhecimento consciente e reflexivo com um “conhecimento tácito”, incluindo tudo o que o professor traz de si próprio para o momento de ensino (referenciando Clandinin, 1991).

Onofre (2003) realça que o conhecimento tácito se reflete, em particular, nos guiões para a ação -"scripts" (citando Wein, 1995), representando estes um conhecimento padronizado transformado em ação mecanizada, que é utilizada regularmente pelo professor para responder a diversas situações do processo ensino-aprendizagem, independentemente de ser adaptado ao contexto ou não. Ou seja, são métodos de ensino que, por já terem dado garantias no passado e por estarem baseados nalgum pressuposto mais ou menos válido, demonstraram ser eficazes nalgum momento, são utilizados sempre por parte do professor.

Porém o conhecimento prático dos professores não deve ser apenas composto por guiões para ação. Quando a atividade do professor se torna mais reflexiva, a ação é menos delimitada pelos guiões e mais criativa e consciente, orientada por uma reflexão, que Schön (1983, citado em Onofre, 2003) refere dever incidir a dois níveis: na (durante a) ação e sobre a ação (antes e depois). Deve portanto existir uma relação entre o conhecimento tácito e o conhecimento reflexivo, ou seja, o professor deve refletir antes e após a ação, de modo a superar a complexidade, as singularidades, dificuldades e problemas encontrados nas aulas anteriores ou que espera encontrar nas aulas futuras. Deve ainda refletir durante a ação de modo a poder modificar a estrutura/organização ou instrução dada na aula para que as suas estratégias e métodos de ensino sejam os mais adequados e eficazes possíveis.

O ato de reflexão sobre e durante a ação torna-se assim fundamental para adequar os processos ao contexto em que se atua, mudando de ações rotineiras para ações refletidas e adaptadas.

Podemos então definir o conhecimento prático como uma matriz de referências, pessoal e subjetiva, que representa o modo real de pensar (interpretar) e agir de cada professor (Onofre, 2003)

Irei agora referir-me às vertentes inerentes ao processo ensino aprendizagem de planeamento, condução e avaliação, de forma mais diferenciada, sabendo, no entanto, que os três funcionam de forma conjunta e integrada, sendo que cada um influencia diretamente o outro. A avaliação orienta, regula e certifica as aprendizagens, o planeamento e a condução operam em função das informações retiradas ao longo de todo o processo, ou seja, decorrentes da avaliação sistemática.

3.3. Planeamento

A primeira contingência foi a necessidade de projetar e planear os conteúdos, estratégias e procedimentos a adotar com a turma, de modo a promover nos alunos um desenvolvimento pessoal e a aquisição do máximo de competências possíveis descritas nos PNEF e programa curricular da disciplina, definido pelo GEF.

Neste aspeto foi fundamental o trabalho cooperativo entre os estagiários, fator que destaco como muito positivo neste núcleo, uma vez que o apoio era constante e incansável entre os seus membros. Assim, e com reuniões sucessivas, rascunhos entregues e rejeitados pelo orientador e após algumas “dores de cabeça”, foi possível definir o que seria trabalhado ao longo do tempo, delineando essencialmente quais as matérias preferencialmente trabalhadas em cada espaço, quais os momentos mais indicados para realizar aprendizagens concentradas, e o modo como deveriam ser agrupados os conteúdos (matérias, conhecimentos e aptidão física) ao longo do tempo (anual, etapas, unidades de ensino e aulas). Ou seja, foram definidos os objetivos e operacionalizados os modos de os alcançar (Rosado A. , 1998)

Realizámos e entregámos um planeamento anual (macro) que ficou integrado no plano anual de turma, documento este que, para além de definir os conteúdos e objetivos a abordar, identificava os resultados alcançados na AI, as matérias e aptidões físicas mais prioritárias e algumas estratégias a utilizar face aos problemas encontrados na primeira etapa.

Ficou decidido que, para além desta etapa já realizada: 1ª) AI, iríamos ter mais três - 2ª) aprendizagem e desenvolvimento; 3ª) desenvolvimento e consolidação e 4ª) consolidação e revisão.

Podemos então constatar que o modelo adotado pelo grupo de estágio e também em todo o GEF, foi o modelo por etapas, tendo em conta que a distribuição das aprendizagens ao longo do tempo facilita a aquisição e a retenção, permitindo também tirar o máximo rendimento dos recursos materiais, espaciais e temporais (Rosado A. , 2003).

O processo de planeamento deve ter em consideração vários fatores, sendo que os essenciais são os objetivos definidos como prioritários para cada momento e cada aula e a determinação de matérias prioritárias. Para esta decisão foi tida em conta a diferença do nível geral da turma com o nível (definido pelos PNEF) em que os alunos se deverão encontrar, nessa matéria, no final do 9º ano de escolaridade.

De modo a excluir algum desacerto derivado da grande heterogeneidade da turma em algumas matérias, foi utilizado um segundo método, visto que a média sofre bastantes alterações caso os extremos das pontuações contenham muitos alunos, ou seja, caso existam muitos alunos com níveis na extremidade superior (PA) ou inferior (NI+PI), a média não reflete exatamente o nível desta. Para isso realiza-se o seguinte cálculo: $(NI+PI)-PA$ e, quando o resultado é positivo, conseguimos constatar que o nível da turma é baixo, ou, em oposição, este é alto quando a diferença é negativa. Assim, denotamos se a heterogeneidade é muito acentuada ou reduzida, consoante o valor seja mais ou menos alto. Verificando e comparando estes dois métodos foi possível denotar algumas discrepâncias entre eles.

Contudo, este tipo de análise (quantitativa), resultante do cruzamento dos dados dos dois processos, não dispensa uma apreciação qualitativa, podendo a última sobrepor-se à primeira, para efeitos de determinação de prioridades. Aliando os resultados das análises quantitativas com as qualitativas, foi-nos possível definir com maior grau de certeza, quais as matérias prioritárias para este ano letivo. No término de cada etapa foram sempre avaliadas e reformuladas.

No entanto, e apesar da definição de matérias prioritárias e de objetivos a perseguir nesta primeira etapa, o meu planeamento foi, nesta fase, muito castrado pelas características físicas do espaço que me estava destinado em cada semana, demonstrando eu pouca capacidade criativa para conseguir definir tarefas ajustadas às

reais necessidades dos alunos e aos principais objetivos definidos para aquela fase do processo ensino-aprendizagem. Este fator foi melhorando ao longo do tempo, principalmente depois de alertado pelos orientadores.

No plano anual de turma integrei, como já referido, uma caracterização geral da turma e específica de cada aluno, onde aglomerei as várias componentes e particularidades, desde o geral ao específico. Esta descrição permitiu-me refletir sobre as dinâmicas da turma, sobre modos de lidar com esta e com alguns alunos em particular, tornando assim o meu relacionamento com os alunos cada vez mais personalizado e eficaz. Foram também identificados os alunos com índices de desempenho mais extremados nas diversas áreas e matérias da disciplina, agentes de ensino e os alunos mais preocupantes, assim como os alunos a ter em maior consideração no que ao empenho e disciplina concerne.

Com a realização deste documento foi possível, para além de reforçar o conhecimento dos alunos, quer a nível pessoal e atitude face à disciplina, quer no seu desempenho em cada uma das áreas e subáreas da mesma, definir prioridades e objetivos, identificar agentes de ensino e alunos com especiais necessidades, decidir grupos de nível e estratégias a utilizar.

Terminado o projeto mais macro, foi necessário planear a nível meso, uma vez que o processo ensino-aprendizagem não é estanque e sofre constantes alterações, derivadas de ritmos de aprendizagem, da capacidade de superação dos alunos, da eficiência das tarefas propostas, da diferenciação de ensino, etc. Assim, torna-se essencial que o planeamento seja revisto e definido, tendo por base uma atualização constante das informações recolhidas ao longo das aulas, quer na perseguição de objetivos, quer na definição de tarefas, quer ainda na implementação/manutenção de estratégias definidas.

Então, é crucial a existência de planeamentos intermédios, como os planos de etapa e planos de unidade de ensino. Os planos de etapa caracterizam-se por um contributo único, para a concretização dos objetivos anuais, por um período de tempo do ano que se distingue dos restantes (Rosado A. , 1998), ou seja, documentos que definem objetivos intermédios ou terminais (caso da 4ª etapa) e estratégias para intervalos de tempo mais reduzidos (quatro etapas ao longo do ano letivo).

As unidades de ensino são conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos, como afirma Jacinto et al. (2001). Tendo em conta esta definição, optámos por

organizar a unidade de ensino, com o período temporal de duas semanas, aglomerando os dois espaços, cujas características físicas e didáticas permitiam uma maior viabilidade na perseguição dos mesmos objetivos e estruturas organizativas (2/3 do pavilhão e espaço exterior, 1/3 pavilhão e ginásio).

Seguindo a lógica do planeamento por etapas, assim como o propósito da definição de unidades de ensino, tivemos como preocupação reter algumas rotinas ao longo das aulas. Mantivemos locais de reunião, posicionamento para demonstrações, definição clara e consistente dos objetivos de cada tarefa (diferenciados por níveis), assim como a organização de grupos em todas as aulas nos meios auxiliares de ensino (quadro), emparelhamento de matérias onde a carga física era mais elevada com outras em que esta é menor (com o intuito de que os alunos em todas as aulas tenham um elevado dispêndio calórico), o emparelhamento (sempre que possível) de matérias cujo gosto geral da turma era bastante positivo com outras cuja relação aluno-matérias era menos positiva. A preleção acontecia em locais benéficos para a mesma, sendo esta curta, clara, concisa e objetiva, utilizando linguagem técnica e adequada, etc.. Todas estas estratégias surgiram com o intuito de tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficaz, motivante e aumentar o tempo de prática específica.

Sintetizando, considero que consegui na grande maioria das aulas ter um tempo de prática específica bastante elevado, como denotam os resultados alcançados no projeto de observação inter estagiários, onde a média deste tempo, nas aulas observadas, é de 76%. Este valor resulta da constante preocupação com esta vertente, e com a crescente organização ao longo do ano letivo, através de instruções curtas e objetivas, momentos de transição curtos e algumas rotinas de aula para aula, que beneficiaram o tempo de prática e conseqüentemente a aquisição de competências por parte dos alunos.

Apesar de pensar que consegui realizar de forma bastante satisfatória um planeamento vertical sustentado e adaptado consoante as necessidades, exigências e imprevisibilidade do processo ensino-aprendizagem, destaco como fator mais difícil de definir e executar, o planeamento da área dos conhecimentos. Considero que este foi o último a ser verdadeiramente implementado, o que aconteceu de forma gradual e posteriormente à colmatação das restantes dificuldades. Penso que houve dois fatores: a constante preocupação com o tempo de prática específica e a perseguição de objetivos concernentes com as matérias, e o facto de ser a primeira vez que tinha que transmitir conhecimentos, não os conseguindo integrar com os restantes objetivos das matérias. A partir do momento que fui alertado pelos orientadores para o facto de os conhecimentos

estarem a ser deixados para segundo plano, consegui contextualiza-los com as outras áreas da EF, transmitindo pequenas informações ao longo das várias aulas, permitindo assim que estes momentos fossem curtos, dinâmicos e contextualizados, o que levou a que a grande maioria dos alunos conseguisse reter estas informações, como verificado pelas boas notas nos vários momentos de avaliação desta área da disciplina.

Outro ponto fulcral e de principal preocupação ao nível do planeamento, foi a criação de tarefas focadas nos objetivos. Existiu continuamente o cuidado de criar situações dinâmicas, motivadoras e lúdicas (sempre que possível), com o intuito de melhorar o empenho e motivação dos alunos nas aulas, aperfeiçoar a relação alunos-matéria e procurar que os alunos tentassem em cada momento e em cada aula a autossuperação. Para esta capacidade contribuiu bastante o trabalho que já venho a realizar como treinador, o que beneficia a criação de tarefas centradas no objetivo e manipulação das variáveis. Para além disso, na definição das tarefas existiu sempre grande preocupação, recorrendo às recomendações dos PNEF, em utilizar contextos tão globais (contextualizados) quanto possível e tão analíticos quanto necessário, criando assim tarefas mais motivantes e recorrendo a situações analíticas apenas quando a necessidade de intervenção era muito específica e mais técnica. Mesmo em situações analíticas tentei sempre que os exercícios fossem dinâmicos e motivantes, não existindo grandes filas, nem repetições excessivas de movimentos sem objetivo, tentando integrar as ações nalgum contexto ou com competição/cooperação entre os alunos.

A definição das tarefas e dos objetivos intermédios tinham sempre em vista a obtenção de competências presentes nos níveis (Introdutório, Elementar e Avançado) definidos no projeto curricular de EF da escola, tendo como finalidade obter o máximo de aprendizagens, alcançando a melhor classificação possível.

Consonante com a preocupação relativa à (des)motivação dos alunos, quer dos que tinham mais competências, quer dos que tinham maiores dificuldades, esteve sempre presente no processo de planeamento a diferenciação de ensino. Esta acontecia, então, de formas distintas, consoante a etapa em que nos encontrávamos, o espaço disponível e os objetivos perseguidos. Se era uma situação mais analítica e mais focada no foro técnico, a diferenciação de ensino ocorria através de tarefas diferentes, conforme o nível dos alunos, progressões de ensino e aumento da complexidade da tarefa proporcionalmente com o nível das competências dos alunos. Nos casos da diferenciação de ensino em aspetos mais táticos ou em contexto de jogo, esta incidia muito mais na perseguição de objetivos distintos, consoante o nível em que os alunos se

encontravam e o nível seguinte (sendo que estes estavam sempre definidos nos meios auxiliares de ensino) e no feedback prestado, sendo este focado nos objetivos e componentes críticas para que estes fossem alcançados.

Por último resta-me referir um fator que foi crescendo de importância no meu planeamento, e que hoje em dia sinto como um dos principais elementos para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, que é a formação de grupos (Morgado, 2004, p. 13), articulada com um bom conhecimento da turma, das suas dinâmicas e características, assim como dos seus diversos elementos.

Sempre considerei a formação de grupos importante no planeamento, tendo em conta a possibilidade de entreajuda entre os colegas (grupos heterogéneos) ou a diferenciação de ensino (grupos homogéneos). No entanto, e no decorrer do ano letivo, constatei a grande relevância que tem a formação de grupos, pois aquando a troca de alguns elementos de grupo para grupo, ou mesmo apenas de um aluno, se verificava uma alteração completa do mesmo, ou de toda a turma, derivado das dinâmicas da turma e dos relacionamentos entre alunos. Assim, ao longo do ano letivo e mantendo a importância da organização de grupos heterogéneos ou homogéneos, consoante o momento do processo em que estávamos e a etapa em que este estava inserido, percebi que o facto de juntar apenas alguns alunos de nível superior com outros com mais dificuldades, e mesmo insistindo na cooperação e entreajuda, isto não era suficiente, ou porque os alunos não sentiam vontade em ajudar alguns colegas, ou porque, estando com algum amigo mais chegado, os comportamentos de desvio eram muito maiores.

Através do crescente conhecimento dos alunos e da turma, percebi que podia jogar com a formação de grupos, influenciando de forma muito positiva vários fatores que beneficiam a eficácia do processo de aquisição de competências, não só motoras mas também pessoais. Comecei a ter em maior consideração as dinâmicas sociais da turma, as características pessoais dos alunos, sem perder nunca de vista os objetivos propostos e a fase em que nos encontrávamos do processo ensino-aprendizagem. As influências positivas foram então ao nível da motivação e empenho dos alunos. Neste ponto, comecei a colocar alunos que se davam melhor entre si e, por consequência, trabalhavam melhor a pares ou em grupo, o que beneficiou o seu desenvolvimento nas várias áreas da disciplina. Ao nível da perseguição de objetivos, continuei a definir grupos homogéneos/heterogéneos, no entanto, essa organização dependia muito se os objetivos eram técnicos ou táticos. Em relação aos primeiros, os grupos eram mais heterogéneos, sendo definidos alunos responsáveis pelo desenvolvimento dos seus pares, o que levava

a que estes trabalhassem mais em conjunto e a motivação de ambos aumentasse, tendo, no entanto, sempre a preocupação de criar também objetivos para os alunos mais evoluídos na matéria, de modo a que estes também se tentassem superar e melhorassem o seu desempenho. Relativamente aos objetivos mais táticos, os grupos eram normalmente mais homogéneos, sendo assim mais fácil definir objetivos distintos para os vários grupos, o feedback era mais grupal e os jogos normalmente mais motivantes e divertidos, contando com a participação de todos os elementos dos grupos (o que não acontecia em grupos heterogéneos).

3.4. Condução

Este processo pretende, segundo o Guia de Estágio (2013/2014), que possa aplicar critérios de qualidade de gestão da aula e da turma, usufruindo de determinadas estratégias de ensino, estruturas organizativas e procedimentos de otimização da Organização, Instrução, Disciplina e Clima em todas as aulas.

Proponho-me, assim, fazer uma reflexão da minha prestação enquanto professor, utilizando a sistematização proposta por Siedentop (1983), confrontando-a com os princípios que o professor deve perseguir na sua condução de aula e face ao contexto em que está inserido. A minha reflexão incidirá em sete vertentes da intervenção pedagógica, designadamente, as estruturas organizativas e procedimentos de gestão da aula, a instrução, estratégias utilizadas, os estilos de ensino, o acompanhamento ativo da aprendizagem dos alunos, o clima e a disciplina.

3.4.1. Estruturas organizativas, instrução e procedimentos de gestão da aula

Siedentop(2005) define professores eficazes como professores ativos; ativos porque são eficientes no controlo do tempo; porque estabelecem claramente as suas expectativas; porque proporcionam atividades onde haja entreaajuda para a aprendizagem; porque supervisionam as atividades com cuidado.

Desde o primeiro momento de contato com os alunos que tive grande preocupação na definição de estruturas organizativas, visando sempre a eficiência do processo ensino-aprendizagem, controlando e diminuindo o mais possível os tempos de organização (instrução e transição) e aumentando o tempo de prática específica, o que beneficia a aquisição de competências e aumenta a motivação e o empenho dos alunos ao longo das aulas.

Assim, tive, desde o primeiro momento, preocupação em definir locais de reunião (diferentes em cada espaço) adequados à transmissão de informação, modos de demonstração e colocação dos alunos, estruturas de aula comuns (a quase todas elas), apesar das tarefas serem distintas entre elas (aquecimento, parte principal com diversas estações, rotações e parte final com alongamentos e balanço da aula).

Os locais de reunião variavam consoante o espaço em que nos encontrávamos, sendo que estes foram definidos tendo em consideração a possibilidade dos alunos estarem colocados de forma confortável e de modo a conseguirem visualizar quaisquer demonstrações que pudessem acontecer, tendo ainda de ser propício para a transmissão de informação visual ou auditiva. Com esta definição ganhou-se tempo a nível organizativo nas partes iniciais da aula, sendo que os alunos quando chegavam aos espaços, já sabiam para onde se dirigir, sentando-se e aguardando pelas informações iniciais.

Nestes locais de reunião acontecia sempre uma breve instrução, que se pretendia clara, concisa e focada nos objetivos, indo ao encontro do que é referido por Onofre (1995), que afirma que o professor deve encurtar o tempo de duração de instrução, mantendo a clareza na informação. Foi sempre utilizado um quadro (meio auxiliar de ensino), recorrendo à utilização da informação visual, permitindo, como explica o mesmo autor, uma transmissão da informação mais efetiva do que o uso apenas da verbalização, e que o professor se pudesse focar nos objetivos das aulas, tarefas propostas e diferenciação de ensino. Estas informações, em conjunto com a formação de grupos, estavam definidas no quadro, organizadas em palavras-chave, cujo uso durante a explicação e a demonstração prendem a atenção do aluno e contribuem para a eficaz realização das tarefas, como referem Mesquita & Graça (Modelos instrucionais no ensino do Desporto, 2009). A linguagem utilizada era um misto de linguagem técnica, com linguagem mais informal, utilizando muitas vezes a interrogação, com o intuito de manter os alunos concentrados, focados e garantindo a perceção das informações transmitidas por parte dos alunos.

Para além dos momentos de instrução, foram criadas as rotinas nas demonstrações, definindo-se os locais de concentração dos alunos (normalmente em fila única e virados para a tarefa a ser demonstrada), a utilização de um agente de ensino e, onde eram focados pelo professor, os objetivos, componentes críticas para o sucesso e erros mais comuns.

Outro aspeto que beneficiou bastante o tempo de prática específica foi a definição de rotinas de aula para aula, como foi o caso das rotações, que eram normalmente realizadas de forma muito idêntica, apesar das tarefas e seus objetivos serem diferentes. Neste sentido, foi muito vantajoso a turma ter já algumas rotinas adquiridas em anos anteriores. Acresce que a continuação de tarefas nas aulas da mesma semana beneficiava também a diminuição do tempo de instrução e de organização na aula de 45 minutos (que era a última de semana), fazendo com que esta tivesse uma grande percentagem de tempo útil.

Outra rotina normalizada no decorrer do ano letivo foi a definição de um tempo para a melhoria da aptidão física, que decorria após o aquecimento na aula de noventa minutos. O modo de execução foi variando ao longo do tempo, embora organizada quase sempre por estações, o que permitia trabalhar diversas aptidões no mesmo momento. A forma de prescrição também evoluiu, passando de número de repetições para tempo de execução, uma vez que verifiquei que deste modo o trabalho efetivo era muito superior e existiam menos “cortes” por parte dos alunos. No planeamento destes momentos existiu sempre a preocupação de seguir os princípios de treino da especificidade, individualização, sobrecarga e ciclicidade.

Os momentos de transição foram também evoluindo ao longo do tempo, sendo que os alunos se foram tornando cada vez mais autónomos e responsáveis, uma vez que assumiam a capacidade de transitar entre tarefas e matérias, sabendo (ou consultando no quadro) quais os objetivos a perseguir e as condições de êxito para a mesma, sendo por isso apenas necessário informar o momento de rotação através de sinal sonoro e visual (assobio e rotação da mão).

Por último, realço a preocupação com a diferenciação de ensino e a constante redefinição de objetivos a perseguir (por vezes até na própria aula), com o intuito de manter os alunos motivados e empenhados na tarefa, mas também incentivando a sua tentativa de superação pessoal. Para que isto fosse possível, beneficiei bastante dos antecedentes pessoais como treinador, o que me facilita a criação de tarefas, e, por outro lado, o conhecimento aprofundado dos programas e critérios para cada um dos níveis em cada uma das matérias, permitia readaptar tarefas/objetivos consoante o desenvolvimento dos alunos. O contrário também aconteceu, tendo que criar progressões pedagógicas distintas das que estavam planeadas, de modo a que os alunos conseguissem ultrapassar as dificuldades encontradas, mantendo-os centrados, focados e motivados no processo ensino-aprendizagem.

3.4.2. Estilos de ensino

Os estilos de ensino utilizados ao longo do ano foram variados, tendo a sua justificação e implementação evoluído no tempo, uma vez que, numa fase inicial, estes eram usados quase exclusivamente tendo em consideração a matéria a lecionar e o espaço em que nos encontrávamos. Assim, na dança era utilizado o estilo por comando, nas modalidades coletivas e ginásticas era normalmente utilizado o estilo por delegação da tarefa. Tal acontecia derivado às rotinas criadas na primeira etapa, familiarização com este tipo de organização e pouca reflexão sobre a estrutura geral da aula, focando-me nas tarefas a definir, objetivos a perseguir e formação de grupos.

Após alguma maturação e desafios colocados pelos orientadores, de modo a experimentar novas organizações e vivenciar situações menos confortáveis, definiu-se o estilo de ensino a utilizar consoante os objetivos delineados e as vantagens que estes estilos podem acarretar. Assim, a organização das aulas passou a ser mais variada e os estilos de ensino diversificados e mais adequados revelaram-se mais eficientes e eficazes, favorecendo o acompanhamento das aprendizagens e a aquisição de competências dos alunos. Os estilos de ensino utilizados ao longo do ano foram, para além do comando e delegação da tarefa, o recíproco e a autoavaliação.

No entanto, os mais recorrentes acabaram por ser os primeiros, sendo o comando utilizado normalmente em novas aprendizagens e quando a dificuldade do grupo/turma era bastante similar, beneficiando assim do feedback grupal e do controlo da turma.

O estilo por delegação da tarefa, em que o aluno realiza a tarefa na sua vez e recebe feedbacks relativamente às suas aprendizagens, foi usado na grande maioria das aulas, por estações, permitindo aos alunos trabalhar diferentes objetivos. Por vezes estes complementavam-se, quando era necessária uma maior decomposição do movimento /objetivos a alcançar, facilitando assim a aquisição de competências, ou passando de matéria em matéria (podendo o objetivo ser similar ou completamente distinto), o que beneficiava bastante a motivação e empenho dos alunos, uma vez que os requisitos motores eram estimulantes e variados ao longo da aula. Este estilo permitia ainda conciliar matérias, cuja relação com a turma era mais positiva, com outras que provocavam nos alunos menor gosto, o que levava a que a desmotivação nessas aulas não fosse tão grande.

3.4.3. Estratégias implementadas

Ao longo do ano letivo, apesar de todas as preocupações descritas anteriormente, foram detetados na turma, desde cedo, comportamentos de desvio e que comprometiam o sucesso e eficiência do processo ensino-aprendizagem.

O primeiro que foi percebido e prontamente solucionado, ocorreu ao constatar que os alunos chegavam constantemente atrasados, em virtude de se terem de equipar. A solução foi simples, a partir da terceira aula comecei a marcar faltas de atraso aos alunos que não se encontrassem preparados para a iniciar no prazo máximo de cinco minutos após o toque para a entrada. No início ainda foram marcadas algumas faltas de atraso, no entanto, e derivado à minha perseverança, os alunos começaram a chegar a horas, deixando este problema de existir.

O segundo problema encontrado centrava-se num grande número de alunos que não realizava aulas, com justificações diversas, sendo que a principal era o esquecimento do material ou dores no corpo. Também este problema foi rapidamente ultrapassado, através da definição de um relatório de aula individual, em que estes alunos tinham de fazer um resumo da mesma (formação de grupos, matérias trabalhadas, rotinas de organização, tarefas propostas e critérios de êxito). Devido à complexidade deste trabalho, os alunos rapidamente começaram por preferir realizar a aula prática ao invés de assistir, indo assim ao encontro do objetivo desta estratégia.

A maior dificuldade encontrada foi ao nível da motivação e empenho dos alunos nas aulas, essencialmente em algumas matérias (variando o empenho pelo índice de relação aluno-matéria), sendo que um pequeno grupo de alunas se mostrava consistentemente desmotivada e realizava as tarefas propostas com níveis de produtividade muito baixos. A resolução deste problema foi bastante mais demorada, pois apenas no final do segundo período e ao longo do terceiro é que todos os alunos da turma se mostravam dinâmicos e empenhados na realização das tarefas propostas em quase todas as matérias. Considero que este facto muito se deve à perseverança do professor, reflexão e utilização de diferentes estratégias, umas com mais sucesso do que outras, tendo a capacidade de assumir o insucesso e redefini-las quando necessário. A grande maioria destas estratégias passou por conversas com os alunos em questão, maior diferenciação de ensino e grande preocupação na formação de grupos, tendo em consideração os índices sociométricos, as relações alunos-matéria e as dinâmicas da turma. É de referir que a que teve mais sucesso foi a formação de grupos e algumas

conversas menos formais em que o contato era mais colegial e por conseguinte tinha mais impacto no recetor.

3.4.4. Acompanhamento ativo da aprendizagem

Vários são os autores (Rosado & Mesquita, 2009; Carreiro da Costa, 1991; Graça 1991; Rodrigues, 1995) que mencionam a importância de um acompanhamento ativo das aprendizagens na eficácia do processo ensino-aprendizagem, ao afirmarem que tanto o *Feedback* como o Empenhamento Motor, são as duas variáveis com “maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem”.

A transmissão de feedback é um dos processos mais importantes no controlo e regulação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que fornece ao aluno, após a sua resposta motora, um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação, tendo por objetivo modificar e melhorar essa resposta.

Tendo isto em consideração, o feedback foi sempre uma grande preocupação do núcleo de estágio, nas suas diversas formas e frequência. O meu passado no desporto contribuiu para que possuía algumas características benéficas para um bom acompanhamento, encontrando-me desde o início do ano letivo com bons índices a nível de posicionamento, frequência de feedback e feedback motivacional.

Segundo Onofre (1995) o professor deve garantir o controlo da atividade de toda a turma, controlar as várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula e supervisionar de forma ativa a atividade dos alunos que estão mais afastados do professor. Também neste aspeto, mostrei desde cedo capacidade de gerir a turma, alunos e tarefas mais afastadas da minha posição, através de feedback, incentivo ou chamadas de atenção, o que beneficia a disciplina, o clima, o empenho e as aprendizagens dos alunos.

No entanto, no início impunha alguma pressão, vista como benéfica no contexto de treino, resultante de feedback motivacional frequente, focado na organização e dinâmica de exercícios. Após reflexão e painéis de discussão verifiquei que os níveis que queria implementar eram utópicos, devido à heterogeneidade técnica da turma e às poucas rotinas anteriores, e, apercebi-me que criei algum impacto negativo na relação aluno-professor, esmiuçado mais à frente.

A maior dificuldade que senti ao nível do feedback foi nas matérias em que estava menos familiarizado, facto que foi melhorando ao longo do tempo, através do estudo das componentes críticas de realização, erros mais comuns e progressões de ensino. Outro fator fundamental para o aperfeiçoamento do feedback prestado, foi a crescente

capacidade de observação, diminuindo por vezes a frequência do feedback motivacional, com o intuito de me afastar, observar e ter a capacidade de diagnosticar o erro e assim prescrever, de modo a que o feedback fosse mais efetivo, individualizado e eficaz.

O fecho do ciclo de feedback também foi evoluindo ao longo do ano letivo, e considero que ainda posso melhorar mais esta dimensão. Muitas vezes me dirigi aos alunos, prescrevendo e não observava o resultado deste feedback, não constatando se os alunos tinham evoluído ou se os erros de execução se modificavam ou mantinham. Isto resultou devido ao grande número de alunos, tarefas a executar no mesmo momento e o sentimento de necessidade de circulação e acompanhamento de mais tarefas/alunos num curto espaço de tempo. Tenho assim que melhorar a minha capacidade de definir quando devo fechar o ciclo de feedback ou quando devo circular.

Por último, uma das grandes dificuldades sentidas e já referido, essencialmente na AI, foi o facto de conseguir conciliar a recolha de informação e o seu registo com o acompanhamento ativo e eficaz das tarefas propostas. Esta questão foi melhorando ao longo do tempo, essencialmente por maior conhecimento dos critérios de avaliação e do aumento da capacidade de diagnosticar e prescrever nas diversas matérias. No entanto, nos momentos de avaliação sumativa do 1º e 2º período, devido à grande responsabilidade implícita, querendo recolher sempre a mais recente possível e o máximo de informação, com o intuito de ser justo para com todos os alunos, centrei-me demasiado na recolha de informação, negligenciando um pouco o acompanhamento das aprendizagens. No último período, uma vez que as aprendizagens novas aconteciam em menor número e o meu conhecimento dos alunos era muito maior, consegui melhorar bastante na capacidade de recolher informação útil e de acompanhar de forma ativa as aprendizagens dos alunos.

3.4.5. Disciplina e clima de aula

Ao nível do controlo da disciplina, e apesar de a turma apresentar alguns comportamentos de desvio ou fora da tarefa, considero que desde o início do ano letivo esta esteve controlada, sendo que o aluno mais problemático (identificado no início do ano) foi ficando cada vez mais calmo e empenhado, reagindo bem sempre que tive conversas individuais com ele.

O controlo da disciplina nunca foi uma grande preocupação da minha parte, visto que a minha postura desde o início do ano como professor exigente, autoritário e pouco flexível no que à disciplina e empenho diz respeito, não permitia aos alunos grandes atos

de indisciplina, apesar da existência de comportamentos de desvio e fora da tarefa, no entanto nenhum de indisciplina mais grave.

Assim, normalmente quando os alunos tinham comportamentos fora da tarefa, bastava apenas um olhar, uma sinalética ou chamar pelo aluno, para que este cessasse. Por outro lado, o ruído e a conversa é algo normal nesta turma, sendo que batalhei contra este facto, com diversas e distintas estratégias (desde estar calado, olhar fixamente para os alunos ou com intervenções mais ríspidas). No entanto, era bastante difícil conseguir que a turma ficasse em silêncio completo, o que era também mencionado em CT. Porém, nos momentos de instrução, garantia que existissem condições para que a informação fosse transmitida, de modo a que os alunos tivessem que estar em silêncio e predispostos para ouvir. Para acautelar a sua atenção e assimilação, recorria constantemente à interrogação, essencialmente aos alunos que me pareciam mais distraídos, tendo sido esta estratégia benéfica para a maioria das aulas. No entanto, noutras a turma estava demasiado exaltada, o que levava a que o tempo de instrução se alongasse um pouco mais.

Destaco como ponto positivo não ter existido nenhuma situação de indisciplina grave ao longo do ano letivo.

Apesar da tentativa de criar um bom clima de aula na primeira etapa, com a inclusão de jogos lúdicos, tarefas dinâmicas, motivadoras e tão contextualizadas quanto possível (ao invés de analíticas), derivado da minha postura e procedimentos, criei, no início, algum choque com os alunos menos disciplinados e empenhados nas aulas. Refletindo agora, considero que, por vezes, fui excessivamente severo e autoritário, gerindo mal os conflitos e situações de stress. Parece-me que o motivo desta atitude tem a ver com o choque de realidade supramencionado e com os contextos a que vinha habituado (treinos), mas como foi verificável ao longo do ano, a minha perseverança e dedicação, assim como a crença (compartilhada pelo núcleo de estágio) de que as regras, organização e empenho são essenciais para a eficácia do processo ensino-aprendizagem e consequente aquisição de competências motoras, sociais e humanas, permitiram que os alunos se tornassem mais disciplinados, empenhados e melhorassem até na maioria dos casos a relação aluno-disciplina e aluno-matérias.

Para que tal fosse possível, não foram apenas os alunos que modificaram os seus comportamentos, também eu através de autoscopias e painéis de discussão, verifiquei que em certos casos teria que gerir melhor os conflitos, ganhando pequenas batalhas ao longo do tempo, indo melhorando assim a relação professor-aluno de forma gradual,

garantindo que o impacto das minhas palavras e ações tivessem um maior significado nos alunos, beneficiando o clima de aula e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem. De facto, a capacidade que o professor demonstra na organização e gestão adequada da turma, no ritmo e fluxo das atividades de aprendizagem, nas transições rápidas e ordeiras, gera que gaste pouco tempo com chamadas de atenção aos alunos (Carreiro da Costa, 1991), promovendo mais tempo realmente usado por estes nas atividades de aprendizagem, tornando mais eficaz a sua atuação (Siedentop, 2005).

Como é obvio este processo foi longo e algumas vezes cansativo, exigindo constante reflexão, implementação e redefinição de estratégias, que foram desde conversas formais e informais com os alunos, criando uma maior aproximação, demonstrando preocupação com o seu bem-estar e desenvolvimento fora da aula, através de momentos de maior descontração e interação sempre que possível, tendo, no entanto, sempre como preocupação, não descurar nos princípios básicos que considero fundamentais para o sucesso não só na disciplina, como para o futuro dos alunos, de disciplina, respeito e empenho nas tarefas a realizar. Estas mudanças de comportamento ao longo das aulas são constatáveis através da análise do relatório de observação inter estagiários, onde se denota uma abordagem por parte do professor bastante mais positiva para com os alunos, tendo uns índices de características e ações que promovem maioritariamente o bom clima de aula. Denota-se, então, que as categorias destacadas como benéficas para o clima perfazem um total de 88.29% das ações registadas ao longo das aulas, ficando assim 11.71% de ações que podem prejudicar o bom clima de aula. Parafraseando o relatório: "Analisando os dados com maior cuidado, destaca-se como fatores positivos o controlo da irritabilidade, conseguindo assim gerir de melhor maneira os conflitos e situações de stress, a constante preocupação com os feedbacks positivos, em detrimento da afetividade negativa e a interação positiva com os alunos, quer seja através de elogios, encorajamentos, sorrir, atenção individual ou vocabulário positivo".

No entanto, considero que as minhas capacidades de gerir o clima de aula têm evoluído bastante ao longo do ano, sendo que, caso este sistema de observação fosse aplicado no início do ano letivo, verificar-se-ia certamente um índice bastante antagónico ao verificado nestes momentos de análise das aulas, uma vez que nessa primeira fase as minhas interações com a turma tinham um cariz bem mais autoritário, pressionante e distante, o que levava a que a relação professor-alunos e alunos-matéria/disciplina saísse prejudicada.

Destaco então, como maior evolução a capacidade de gerir conflitos e situações de stress, conseguindo também distinguir os momentos em que devo pressionar ou dar maior liberdade aos alunos, consegui também criar relações mais próximas com estes, de modo a ter uma intervenção mais eficaz e “bem recebida” da sua parte”.

Conciliado com as mudanças de comportamentos, considero também fundamentais as reflexões e alterações registadas ao longo do ano letivo, fundamentalmente na definição de tarefas lúdicas e motivantes, estilos de ensino variados, autonomia dos alunos, definição de rotinas, o que levou a aulas dinâmicas e motivantes, beneficiando assim a relação dos alunos com matérias, disciplina e professor.

No final do segundo período e ao longo do terceiro, apraz-me registar que a relação professor-aluno era bastante positiva com todos, para além da melhoria da relação da grande maioria dos alunos para com as matérias e disciplina.

Concluindo, considero que o facto de ser justo, perseverante, ambicioso e coerente, levou a que os alunos passassem de uma perspetiva do “professor mau” para o “professor exigente”. Realço no entanto que tive que adaptar alguns comportamentos e maneiras de demonstrar os sentimentos, de modo a conseguir ter um impacto positivo nos alunos.

3.4.6. Semana a tempo inteiro e Aulas ao 1º ciclo

Outras experiências bastante positivas para o meu desenvolvimento profissional foram a semana a tempo inteiro e a lecionação de duas aulas ao 1º ciclo.

A semana a tempo inteiro acarreta novas vivências, o que por sua vez levanta novos problemas, possibilitando novas aprendizagens e comportamentos. Com a experiência de lecionar a tempo inteiro e a 6 turmas distintas (3 de 9º ano e 3 de 10º ano), denotei que existem problemáticas que não se levantam com a lecionação de apenas uma turma e sempre nos mesmos horários. É, então, necessária alguma capacidade de adaptação às turmas e momentos do dia em que lecionamos, adaptando-me ao contexto encontrado, e nalgumas situações, não senti que tivesse ainda essa capacidade, sendo por isso um fator a melhorar no futuro.

Outra situação que destaco é a capacidade de intervenção e energia despendida em cada aula. Senti que o acumular do cansaço prejudica bastante a organização da aula, principalmente com turmas com maior predisposição para comportamentos fora da

tarefa, sendo portanto necessário guardar as energias para estas aulas, ou geri-las da melhor maneira, situação que nem sempre ocorreu.

Saliento ainda a diferença de postura, empenho e motivação entre as turmas de secundário e básico, tendo denotado que as turmas do secundário são bastante mais empenhadas, motivadas e maduras, enquanto no básico os alunos se dispersam com muito mais facilidade, com comportamentos de desvio mais constantes. Derivado a esta situação é necessária a tal capacidade de adaptação de modo a ser eficaz na minha intervenção.

Por último destaco as diferenças nas dinâmicas das turmas, ritmos de aprendizagem, rotinas e modos de intervenção eficazes distintos, apesar do mesmo professor regente, sendo por isso necessário uma constante adequação às turmas e contextos de modo a liderarmos um processo ensino-aprendizagem eficaz.

Relativamente à lecionação de duas aulas a turmas de 1º ciclo, considero também uma experiência bastante positiva, visto que mais uma vez potencia a capacidade de adaptação ao contexto. Assim e prevendo que nesta faixa etária (3º ano) as regras e rotinas organizativas estão bastante distantes daquelas adquiridas pelos alunos de 9º ano, uma das minhas principais preocupações foi desde logo definir sinais e regras para os momentos de instrução e transição, incorporando-os num jogo, de modo a que os alunos os percebessem e interiorizassem de forma divertida e dinâmica, o que resultou bastante bem. Para além das diferenças encontradas ao nível da organização e rotinas, planeando exercícios menos complexos e adaptados às exigências dos programas reguladores desta faixa etária, denotei (com enorme agrado) a motivação, empenho e gosto pela prática demonstrada por todos os alunos, não conseguindo perceber como esta se vai perdendo ao longo do tempo.

Apesar da grande motivação dos alunos, denotei outros fatores também eles bastante relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o nível e capacidade de atenção é bastante menor, sendo por isso ainda mais importante a diminuição e dinâmica dos momentos de instrução, o facto dos tempos de espera nas filas (que eram poucos) proporcionarem momentos de desconcentração e brincadeira. Também o contexto de jogo é ainda muito anárquico e por conseguinte os jogos reduzidos e redução da complexidade assumem um papel ainda mais importante. Todos estes fatores servem de alerta para este tipo de contextos e são integrantes do ser professor.

Ressalto que os professores destas faixas etárias, assim como das seguintes, deveriam ter como preocupação manter e estimular o gosto pela prática da atividade física, dentro e fora da disciplina, diminuindo o número de alunos cuja motivação e empenho (no 3º ciclo e secundário) se torna bastante diminuto, comparando com estes alunos. Penso que esta situação poderia mesmo ser alvo de análise científica.

3.5. Avaliação

A avaliação, encarada como orientadora, reguladora e certificadora, deve servir de suporte às decisões curriculares (Cardinet, 1986, citado em Araújo, 2007), dimensões fundamentais para que o processo ensino-aprendizagem seja coerente e eficaz.

Derivado da necessidade de ajustar os objetivos intermédios, as tarefas e estratégias ao contexto encontrado, deparei-me, desde a primeira semana, com a necessidade de realizar avaliações (recolha de informação), que me permitissem verificar os níveis dos alunos e da turma, em geral, nas três áreas da disciplina de EF.

A avaliação realizou-se tendo por base os documentos já existentes na escola, desde o projeto curricular de EF, atendendo ao protocolo de AI, sendo que este último foi alterado pelo núcleo de estágio, sempre que se sentiu a necessidade de o fazer, com o intuito de realizar uma avaliação mais contextualizada e ajustada às características espaciais e da turma.

3.5.1. Avaliação Inicial

Nos dias de hoje, a função de avaliar torna-se necessária em qualquer operação de planeamento, tanto de curto como de longo prazo, pois existem sempre metas ou objetivos que devem ser atingidos. Para que toda esta operação seja bem-sucedida no ensino, é necessário avaliar se os alunos possuem as aptidões e os conhecimentos necessários para dar início a novas aprendizagens, se todos os objetivos estão a ser cumpridos como o previsto e se de facto são realizados. (Ribeiro, 1989)

Assim, incide-se sobre a avaliação que deverá ser realizada no início do ano letivo, isto é uma avaliação diagnóstica, uma AI. Segundo Rosado & Silva (s.d.) estas não devem ser confundidas, uma é complementar à outra, pois a avaliação diagnóstica deve prover informações que orientem o processo formativo de um objeto avaliado. A AI, por seu lado, deverá prever o que é possível aprender e decidir os objetivos formativos.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica apresenta um cariz inicial, devendo ser aplicada antes de o aluno ter contato com os conteúdos programáticos que deverá aprender. Segundo Gandin (1995), esta define-se pela verificação do presente para o

futuro, analisando as condições de determinada prática (de uma realidade) com o objetivo de verificar as mudanças necessárias para atingir os objetivos pré-estabelecidos.

Podemos então verificar a importância da AI na orientação e definição de todo o processo ensino-aprendizagem, pois, apesar das constantes adaptações e recolhas de informação que nos permitem juízos de valor constantes ao mesmo, é a AI que vai definir os primeiros objetivos, o tipo de tarefas a executar e as estratégias a implementar, face ao contexto encontrado e às necessidades do corpo discente.

Para a realização da AI, o núcleo de estágio funcionou de forma conjunta, utilizando os mesmos contextos (tarefas propostas) e os mesmos critérios de avaliação, que visavam verificar quais as principais dificuldades dos alunos, o nível geral da turma, identificar os agentes de ensino e as relações da turma com as diversas matérias. Assim, readaptamos algumas tarefas propostas no protocolo de AI, de modo a contextualizá-las o mais possível ao espaço em que nos encontrávamos e à turma que estávamos a avaliar, nomeadamente ao número de alunos, mantendo, no entanto, as características gerais do exercício. Optámos ainda, em algumas matérias, por realizar um exercício mais analítico e outro mais contextualizado (situação de jogo), sendo assim mais fácil verificar alguns elementos simples (como passe, receção, remate, etc.), definindo com mais facilidade o nível em que os alunos se encontravam.

Também as grelhas de registo foram alvo de adaptação da nossa parte, uma vez que constatámos que estas eram exatamente iguais às fichas de registo de avaliação sumativa, o que conduzia a que o número de critérios de avaliação fosse demasiado elevado e, por conseguinte, a sua observação para todas as matérias, aptidão física e conhecimentos era utópica no espaço de tempo definido para a AI, sendo definidos os critérios que considerámos mais pertinentes para cada nível em cada matéria.

Nas primeiras aulas, senti grandes dificuldades em conseguir corresponder aos exigentes e diversos objetivos desta etapa. Para além da recolha de informações para formação de grupos, definição de alunos agentes de ensino ou com maiores dificuldades, decidir matérias prioritárias, diagnosticar e projetar os níveis dos alunos, existiu ainda uma grande preocupação em criar um bom clima de aula, e definir-me como professor, assim como determinar rotinas de organização e normas de funcionamento.

Partindo destas premissas, senti grandes dificuldades para conseguir corresponder a tão grandes objetivos, nomeadamente na vertente de recolher informação nas várias matérias (visto que o tempo disponível para a AI era curto – 4 semanas) e prestar um

acompanhamento ativo e motivante das tarefas propostas. Deste modo, e de forma a conseguir corresponder ao máximo de objetivos possíveis desta etapa, o núcleo de estágio optou por uma solução que me parece extremamente pertinente e benéfica para esta etapa, mas também para aferir diferenças na avaliação de cada um dos seus elementos. Decidimos por, em alguns momentos, definir uma matéria para cada um dos estagiários em cada aula, sendo que o que orientava a sessão devia recolher o máximo de informações sobre mais do que uma matéria, comparando depois os seus registos com o dos colegas. Posteriormente eram discutidas algumas diferenças que existissem, o que levou a um crescimento pessoal de todos no que à capacidade de avaliar diz respeito, assim como a uma uniformização deste processo por parte de todo o núcleo de estágio.

No cômputo geral considero que esta etapa foi realizada e concluída (PAT) com bastante sucesso, sendo que os dados recolhidos foram na sua grande maioria (excetuando duas matérias, derivado das maiores dificuldades de avaliação da mesma) muito fidedignos, o que levou a que a projeção dos objetivos, estratégias e tarefas a realizar fosse bastante adequada ao contexto encontrado e às necessidades dos alunos e da turma.

3.5.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa é aquela que mais vezes se realiza ao longo do ano letivo, uma vez que esta contribui para a regulação do ensino, permitindo ao professor verificar a evolução dos alunos, analisando e refletindo sobre a eficácia pedagógica do seu desempenho, como constatado pelas palavras de Araújo (2007) *“a avaliação formativa deverá assumir-se como parte integrante do processo de desenvolvimento curricular, regulando o ensino e o seu planeamento, na perspetiva da melhoria da aprendizagem”*.

Assim, a avaliação formativa era realizada sistematicamente em todas as aulas, uma vez que tinha como preocupação recolher informação de forma constante, com o objetivo de verificar a pertinência e adequação da tarefa às necessidades dos alunos e apurar se esta conduzia à aquisição ou melhoramento de novas competências. Caso o resultado não fosse de encontro com o esperado, na própria aula, ou nas seguintes, procedia a um reajustamento da tarefa, de modo a torná-la mais eficaz, traduzindo-se na melhoria da aquisição de aprendizagens por parte dos alunos.

Por outro lado, a avaliação formativa assumiu também um papel fundamental na integração do aluno no seu processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente no seu

processo de avaliação, uma vez que os dados recolhidos eram transmitidos para os alunos de forma regular, num contexto mais informal, através de feedback ou conversas no final da aula (balanços), outras vezes de forma mais formal, nomeadamente duas vezes no primeiro período e uma vez nos dois períodos seguintes.

A avaliação formativa de forma formal foi efetuada no final da primeira etapa, no início do segundo e no do terceiro período e funcionou através da entrega aos alunos de uma ficha, onde constava informação relativamente a cada matéria e ao nível em que estes se encontravam na mesma. Juntava-se comunicação relativa aos outros critérios inerentes à avaliação sumativa: a aptidão física, os conhecimentos e as atitudes. No final existia ainda um comentário do professor, focando os pontos fortes do aluno, os aspetos em que este se deveria centrar para melhorar e motivá-lo a melhorar a sua classificação no final do período. Estas fichas pretendiam ainda relacionar os níveis com as classificações finais, sendo que era descrita a forma de avaliação sumativa e os parâmetros que a compõem. Todos estes dados eram transmitidos de forma gráfica, assegurando assim uma fácil compreensão e maior atenção por parte dos alunos. Esta informação era também dirigida aos EE, uma vez que estes tinham que a assinar, integrando assim não só os alunos no seu processo ensino-aprendizagem e de avaliação, mas também os seus EE.

Destaco de forma positiva o impacto que a avaliação formativa teve no empenho dos alunos, uma vez que o conhecimento das suas dificuldades, dos critérios de avaliação (critérios em cada nível nas diversas matérias, performances no fitnessgram, “nível” das atitudes e dos conhecimentos) e do que era necessário para obter uma melhor classificação, levou a uma procura mais assertiva na superação pessoal.

3.5.3. Autoavaliação

Segundo Black et al (2004) os alunos só podem autoavaliar-se se conhecerem claramente os objetivos da sua aprendizagem. Só com este conhecimento se poderão envolver e empenhar nas suas aprendizagens. As suas próprias avaliações devem tornar-se objeto de discussão com os professores e com os pares, promovendo ainda mais reflexão, essencial para uma boa aprendizagem.

Podemos então afirmar que a integração da autoavaliação no processo ensino-aprendizagem é extremamente profícua para os vários intervenientes, nomeadamente no que concerne à clarificação do processo de avaliação, aos fatores motivacionais e à integração dos alunos e EE (que vão tomando conhecimento) em todo o processo.

Neste sentido, a autoavaliação esteve presente, de forma formal, no final de cada período letivo, e de forma informal, através de feedback interrogativo e no balanço final de algumas sessões, sendo que o principal objetivo destes momentos informais era fazer com que os alunos percebessem (tal como na avaliação formativa) as suas dificuldades, como melhorá-las, integrando-os, assim, em todo o processo, quer de aquisição de competências quer no de avaliação.

O modo como se procedeu à autoavaliação (em termos formais), foi através do recurso a fichas, onde os alunos tinham que se classificar em cada uma das matérias, na aptidão física e nas atitudes, levando posteriormente a uma consequente classificação final. Após esta fase, os alunos tinham uma pequena discussão com o professor, onde este expunha a sua perspetiva e os dados por si recolhidos, contrapondo-os (caso necessário) com os dos alunos, permitindo assim um processo de avaliação transparente e coerente para todos, não facilitando assim as frases “o professor é que não gosta de mim”, “ele é pior que eu”, etc. Penso que este processo beneficia o empenho e motivação dos alunos para se superarem, atingirem os objetivos propostos e obterem melhores classificações, visto que sentem que depende deles e não de fatores externos que não podem controlar. Considero que esta responsabilização e integração dos alunos (e EE) são fundamentais para um processo ensino-aprendizagem mais eficaz.

Apraz-me ainda constatar que no decorrer das diversas autoavaliações, a esmagadora maioria dos alunos (excetuando 2 a 4 alunos em cada período) acertou na classificação final que lhes seria atribuída nesse período. Este facto revela conhecimento por parte dos mesmos dos critérios de avaliação e uma capacidade de ser retrospectivos, sérios e autocríticos no momento de ajuizar as suas aprendizagens.

3.5.4. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa segundo Rosado & Silva (s.d.) acontece regularmente no final de cada período letivo, ano letivo e de cada ciclo de ensino. Este tipo de avaliação tem como objetivo certificar as aprendizagens, sendo consequentemente atribuída uma classificação no término de cada período letivo.

O fator que mais impacto me causou neste tipo de avaliação, essencialmente nos primeiro e terceiro períodos (no 1º por ser a primeira vez que atribuíam classificações no ensino e no 3º pela possibilidade de reprovar alunos e a consequência que tal pode ter na retenção dos mesmos no ano letivo), foi o sentido de responsabilidade na atribuição de classificações dos alunos, que tinham impacto no percurso académico dos alunos.

Procurei assim, nos três momentos de avaliação sumativa, ter redobrada atenção, coerência e justiça, de modo a que o processo decorresse de forma equitativa para todos e que todos os alunos fossem avaliados de forma criteriosa e em igualdade de circunstâncias. O facto mais difícil para mim, foi no 3º período ter que atribuir uma classificação negativa a uma aluna, com a consequência de esta ficar retida no 9º ano de escolaridade. No entanto, e derivado da coerência, transparência e profissionalismo que sempre incuti neste processo e ao longo do ano letivo, senti que não poderia ter feito mais para tentar alterar a classificação da aluna.

O processo de avaliação sumativa decorreu com base no Projeto Curricular de EF da ESFN, tendo assim por base os critérios definidos (45% para AFD, 20% atitudes, 15% conhecimentos e 20% aptidão física).

Deste modo, nas semanas finais de cada período, procedia-se a uma nova recolha de informação nas variadas matérias, utilizando as tarefas adequadas para tal, tendo por base as fichas de registo e os critérios a atingir em cada um dos níveis. Na vertente da aptidão física procedeu-se aos testes de fitnessgram para cada uma das aptidões, e a avaliação era realizada consoante o número de repetições executada pelos alunos, sendo posteriormente provida uma classificação consoante o género e a idade. A média de todos os testes proporcionava a classificação obtida nesta área.

Na área dos conhecimentos, o núcleo de estágio optou pela realização de um teste escrito nos primeiros dois períodos e de um trabalho de grupo no período final, sendo que foi disponibilizado um guião com os procedimentos de realização, estrutura, forma de apresentação e critérios de avaliação. Foi também alvo de avaliação a apresentação oral dos trabalhos, sendo também transmitidos aos alunos os critérios de avaliação da mesma. Todas estas informações foram transmitidas na aula de forma oral e no quadro, assim como enviadas para o e-mail da turma. A prescrição do trabalho de grupo visava um crescendo de autonomia dos alunos, assim como pretendia que os alunos fossem capazes de transmitir de forma oral aquilo que tinham aprendido com os trabalhos, permitindo que o resto da turma também adquirisse esses conhecimentos, uma vez que todos os trabalhos tinham um tema distinto.

As atitudes, também alvo de avaliação, foram definidas em três vertentes: pontualidade, empenho e cooperação com colegas e professor. O modo de proceder à avaliação foi através do registo diário dos comportamentos dos alunos, que sabiam perfeitamente os critérios de avaliação nesta vertente, sendo também chamados à

atenção sempre que as suas atitudes tivessem um impacto mais negativo na sua classificação.

Por último gostava de realçar as diferenças encontradas entre as normas de sucesso definidas nos PNEF e o projeto curricular de EF da ESFN, sendo que considero que existem alguns pontos positivos nesta forma de avaliar, no entanto estas não seguem os padrões recomendados a nível nacional.

Destaco como fatores negativos a diferenciação das “atitudes” como uma vertente independente da avaliação, sendo que esta deveria ser integrada nas AFD, como defendido por Araújo (2007). O parâmetro das atitudes deve ser um complemento a todas as áreas abrangentes da EF e não apenas a uma, com uma ponderação específica. Outro fator bastante negativo são as diferenças encontradas nos critérios de cada nível nas diversas matérias na ESFN, quando comparados com os dos PNEF. Ainda no que concerne à avaliação dos alunos na área das AFD, o aluno (ao contrário do que é definido nos PNEF, em que tem que cumprir todas as competências de um nível para que seja considerado que o atingiu), é considerado no nível I caso obtenha uma determinada classificação (ex. no futebol é nível I se tem 5 créditos, PE se tem 6-16 e assim sucessivamente) sendo que a cada critério, dependente do seu nível correspondem x créditos (ex: critério I -1 crédito; critério E- 2, etc) e o somatório é que perfaz o seu nível na matéria. Este tipo de avaliação tem como fator positivo o facto de a todas as competências adquiridas, o nível em que o aluno se encontra aumenta, levando a que o aluno procure a superação e se foque nos seus pontos fortes.

Outra diferença para as normas de sucesso nos PNEF, é a atribuição de uma classificação para a aptidão física e para os conhecimentos, ao contrário do que é recomendado, que defende que os alunos apenas podem ser considerados como alunos de sucesso, caso estejam aptos em ambas as áreas (pré-requisito). No entanto, considero que esta forma de avaliar pode trazer benefícios para os alunos e para o seu crescimento pessoal, uma vez que, deste modo, os alunos que se superam a nível de ambas as áreas, vêm correspondido esse esforço e superação com o melhorar da sua classificação, sendo que também a superação, dedicação e foco nos pontos fortes dos alunos são fatores relevantes e mencionados nos PNEF.

Estas diferenças no processo avaliativo dos alunos têm repercussões negativas para a EF, uma vez que os critérios são distintos em cada escola, mas também para os alunos, dado que estes saem beneficiados ou prejudicados na sua avaliação consoante a escola em que estão inseridos, sendo que, em casos extremos, um aluno pode ser

reprovado derivado do projeto curricular da escola que frequenta e não das competências que adquiriu ao longo do tempo.

4. Participação na Escola

Este capítulo pretende refletir a participação na Escola que desenvolvi durante o período de estágio.

Assim, incidirá, primeiramente, sobre a promoção do ensino do Desporto Escolar, a sua relevância na Escola, nos alunos e na comunidade, visando promover estilos de vida ativos e saudáveis

Numa segundo momento debruçar-me-ei sobre a minha função como acompanhante da direção de turma.

4.1. Promoção do ensino do Desporto Escolar

O Desporto Escolar aparece como uma oferta que as escolas têm como estratégia de combate ao insucesso e abandono escolar, promovendo a inclusão dos alunos. Este tem ainda o intuito de promover nos alunos hábitos de vida saudável e a formação integral dos mesmos em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas, contribuindo ainda para o desenvolvimento desportivo a nível Nacional.

A prática desportiva nas escolas, para além de um dever decorrente do quadro normativo vigente no sistema de ensino, constitui um instrumento de grande relevo e utilidade no combate ao insucesso escolar e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Complementarmente, o Desporto Escolar promove estilos de vida saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos e permitem o desenvolvimento da prática desportiva em Portugal. Assim, o Projeto de Desporto Escolar deve integrar-se, de forma articulada e continuada, no conjunto dos objetivos gerais e específicos do Plano de Atividades das Escolas, fazendo parte do seu Projeto Educativo (ME, 2009).

4.1.1. O Professor treinador do desporto escolar

A coordenação do Desporto Escolar é da responsabilidade da Direção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular, sendo que é estruturada a nível central, regional e local. A nível local, o Desporto Escolar é organizado pelo órgão de gestão e administração de cada escola, composto pela Diretora da Escola e por um Coordenador do Clube de Desporto Escolar e um Presidente do Clube de Desporto Escolar no

Agrupamento de Escolas Amadora 3. A ESN, enquanto escola inserida no Agrupamento de Escolas Amadora 3, este ano letivo participa no Desporto Escolar através dos núcleos de Basquetebol, Badminton, Voleibol, Futsal, Ginástica, e esta faz parte da Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo, e especificamente na zona Amadora/Oeiras/Cascais.

A escolha da modalidade foi tomada, pelo núcleo de estágio, com base nos horários dos treinos e a sua compatibilidade com os nossos horários, tanto na escola como na faculdade.

Este acompanhamento foi importante na minha formação, dado que melhorei o meu conhecimento na modalidade, quer ao nível técnico-tático, quer ao nível do planeamento e da condução da modalidade. Assim, ao longo do ano letivo consegui perceber como se processa a atividade do Desporto Escolar na sua vertente organizativa (inscrições, regulamento, transportes, calendarização das atividades, autorizações para os EE, entre outros), tendo contato com o professor responsável, com ambos os coordenadores do Desporto Escolar do Agrupamento de Escolas, sendo este um cargo que se deixa também afogar em processos burocráticos.

4.1.2. A divulgação

Sendo esta uma equipa criada de raiz, tornou-se bastante pertinente que a divulgação fosse potenciada ao máximo para que existisse uma larga captação de interessados. Assim, o processo de divulgação para além de ocorrer através da sensibilização dos professores de EF do Agrupamento de Escolas Amadora 3, foi também realizado um cartaz, com as informações mais pertinentes, como os dias e horários de treino da equipa. Poderia ainda ter sido utilizada a divulgação pelo site do agrupamento, tal como a transmissão desta informação no dia de receção aos alunos, no entanto, esta última apenas se pode concretizar caso a definição das modalidades de desporto escolar no agrupamento esteja efetuada, o que não foi o caso.

Também a divulgação aos EE poderia ser benéfica, uma vez que o conhecimento da oferta das várias modalidades, aliado ao gosto dos educandos, com as vantagens que advêm da AFD regular, e ainda com a benesse de o desporto escolar ser de carácter totalmente gratuito, pode consistir num fator motivacional e de apoio para os educandos, contribuindo talvez para que exista um maior acompanhamento dos EE à componente não letiva dos mesmos.

No entanto, e apesar da possibilidade da divulgação ter sido mais exaustiva, a adesão à modalidade foi bastante positiva, aumentando de treino para treino ao longo das 3 primeiras semanas e posteriormente estabilizando nos 15 atletas, dos quais 2 não podiam competir devido à idade, pois ambos já tinham uma idade superior à do escalão de competição.

A equipa, tal como referido anteriormente, foi então constituída por 15 alunos da ESFN e da ESMB, escolas constituintes do agrupamento de Escolas Amadora 3 (o qual deu o nome à equipa).

4.1.3. O Planeamento

A realização do Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar, no qual foram explicitados os objetivos gerais e individuais, as estratégias de formação individual bem como o delineamento do planeamento anual da atividade do Desporto Escolar constitui-se como uma peça importante para me orientar ao longo de todo o processo.

A equipa realizou dois treinos por semana, perfazendo uma carga horária de 135 minutos (90+45).

As atividades de desporto escolar visam proporcionar aos alunos o aperfeiçoamento das técnicas desportivas, de acordo com a modalidade escolhida, o desenvolvimento do espírito de cooperação e respeito mútuo, bem como experiência na prática de competição desportiva formal, num ambiente regulado por critérios pedagógicos.

Ponderando estas premissas, e tendo em consideração que o planeamento tem por base o quadro competitivo, (o qual será explicado pormenorizadamente em seguida), foi realizada uma análise sobre as capacidades dos atletas a nível individual e no modo como se comportavam enquanto equipa, tornando assim possível o estabelecimento de metas a nível coletivo e individual.

4.1.3.1. O diagnóstico da equipa e o trabalho realizado ao longo dos treinos

Nos primeiros contactos com a equipa constatei que se tratavam de alunos com poucos fundamentos básicos do jogo, uma vez que, há exceção de dois, nunca tinham

praticado esta modalidade em regime competitivo. Assim sendo, o primeiro objetivo pretendido foi a desmontagem do jogo anárquico.

Para que essa desmontagem fosse realizada de um modo simplificado e de modo a aproveitar o facto de serem alunos que têm uma resistência e velocidade características da modalidade, foram impostos alguns exercícios com esse intuito, como por exemplo, o condicionamento do drible. Ainda para que esta desmontagem fosse de fácil perceção, a procura dos exercícios recaiu sempre sobre os que promovessem o jogo reduzido e situações de superioridade numérica.

A primeira grande definição foi a dos corredores, um central e dois laterais, sendo que o central era para o transporte da bola e os laterais para a corrida dos jogadores sem bola, potenciando não apenas a profundidade ao jogo como também o espaço entre os jogadores, ou largura.

Após a definição dos corredores, o pretendido era a adaptação de uma estratégia de jogo às características próprias dos alunos, nomeadamente o facto de saltarem e correrem muito. Optou-se, por isso, na iniciação ao jogo através de transições da defesa para o ataque, iniciando esta transição na fase de ressalto e aproveitando para introduzir a primeira linha de passe com conseqüente ocupação dos corredores até ao ataque.

Este tipo de exercício permitiu não apenas que a equipa conseguisse, em situação de jogo, transitar de forma rápida e organizada, como também cada um dos alunos fosse capaz de “lutar” pelo ressalto.

A aplicação de situações de superioridade numérica, ao longo dos treinos, fez com que os alunos evoluíssem, no sentido de transpor para situações de jogo uma maior largura ao mesmo, sendo que o jogador sem bola já se afastava do portador de bola, assim como permitiram uma fácil introdução do passe e do corte, isto numa fase posterior, que evoluiu numa última etapa, para o sistema de jogo de 5 abertos.

No que diz respeito à defesa, foram aplicadas algumas regras com o intuito de melhorar a noção de defesa homem a homem de cada um dos alunos, tal como promover um sentido de responsabilidade individual para os momentos de competição. Assim, as regras aplicadas foram:

1. Cada um defende o seu – no treino esta regra era aplicada pela definição prévia de quem defende quem;
2. O defesa tem sempre que estar de costas para o cesto que defende;

3. Nenhum atacante pode estar mais perto do cesto que o defensor;
4. O defesa tem sempre que ver o seu atacante e a bola.

4.1.3.2. O desenvolvimento da técnica individual

Visto tratar-se de uma equipa com pouco conhecimento técnico, teve que se encontrar um momento específico para treinar esta componente característica da modalidade, que passou a ser o aquecimento. Assim, foi criado um circuito que incluía, para além do treino da técnica de drible, as diversas mudanças de direções e os diferentes tipos de lançamento, nomeadamente na passada e parado. No entanto, foi ainda necessário abordar com o grupo os diferentes tipos de lançamento na passada, com o intuito de potenciar um maior desenvolvimento a nível de técnica individual.

No que diz respeito à técnica de lançamento em si, e visto o tempo de treino ser consideravelmente reduzido, apenas pudemos corrigir pormenores, como por exemplo, a posição dos pés ou a pega da bola, que, apesar dos hábitos que estes alunos já adquiriram e dos jogos entre amigos, careciam de mais trabalho, que não foi possível.

4.1.4. Condução

Relativamente à condução do grupo “equipa de basquetebol do agrupamento amadora 3”, foi um fator bastante benéfico para a minha formação pessoal, uma vez que ao lidar diariamente com preocupações de planeamento, definição/construção de exercícios e técnico-táticas, obrigou-me a pesquisar, dialogar e observar, melhorando assim os conhecimentos na modalidade, sendo que ao longo do ano senti uma evolução bastante positiva ao nível do conhecimento do jogo, principalmente nas vertentes técnico-táticas e no feedback a transmitir. Outro fator positivo, e como a modalidade onde obtive maior formação também é coletiva (futebol), existiram alguns conceitos e metodologias que pude adaptar e utilizar de modo a tornar o processo de treino mais eficiente e motivador.

Assim, e tendo em conta que as sessões tinham durações diferentes, optámos por uma gestão diferente entre elas, com o intuito de mantermos o máximo de motivação nos atletas. Ou seja, ambos os tipos de sessões eram finalizados com situações de jogo, embora existisse uma variação do número de exercícios entre os treinos, não apenas dependendo da duração de cada exercício, como de fatores diretamente relacionados com os atletas, criando assim uma rotina e um leque variado de exercícios para o conhecimento dos atletas.

Aproveitando o facto da total responsabilidade das sessões de treino, sendo que antes de cada uma dessas sessões tínhamos que explicar a lógica e o intuito de cada um dos exercícios ao nosso orientador, visto ser ele o professor responsável pela modalidade, optámos por menos exercícios de cariz técnico, pois a parte técnica é sempre parte integrante de todos os outros exercícios de situações de jogo, e mais exercícios de cariz tático com o intuito de fomentar o jogo de equipa e da técnica coletiva. Assim, na escolha dos exercícios estavam sempre presentes a componente técnica, como a realização do passe correto, o drible e o lançamento, a componente tática, aliada às decisões de jogo do jogador com bola e sem posse de bola, a componente de treino das capacidades físicas, não apenas características do próprio exercício, como posteriormente à realização do mesmo. Os exercícios mais técnicos eram apenas utilizados em momentos de aquecimento e de forma desafiadora para os alunos.

Ao longo das diferentes sessões de treino foram estabelecidas regras, com o intuito de as aproximar ao máximo a um verdadeiro “treino”, como por exemplo, o facto de o apito ser sinal que algum dos professores/treinadores queria falar, e de os atletas terem que respeitar esses momentos. Para além deste tipo de regras, foi criada uma rotina de início e término do treino, ou seja, no início os atletas, à medida que iam chegando pegavam numa bola e começavam a lançar e essencialmente descarregavam energias para que se acalmassem um bocado. No que diz respeito ao final do treino, cada jogador era responsável por pendurar o seu colete e já sabiam que não podiam lançar mais ao cesto, sendo que sempre que sentíamos necessidade, procedíamos a uma breve análise do decorrer do treino.

No entanto, a condução do desporto escolar e a responsabilidade de ter uma equipa deste género, não passa apenas pela condução do treino, mas também pela coordenação de toda a burocracia envolvente. Apesar dos locais e datas de competição serem definidos na reunião dos núcleos com o Coordenador Regional, existe um leque de tarefas a realizar para a inscrição da equipa e dos jogadores. Assim, as tarefas consistiram em:

- a. Distribuição das fichas de inscrição dos jogadores e estabelecer prazos de entrega dos mesmos, garantindo assim a inscrição a tempo de todos os jogadores
- b. Participação na reunião de coordenação da modalidade e marcação do encontro realizado no agrupamento de acordo com a disponibilidade do pavilhão da escola

- c. Confirmação da inscrição dos atletas todos junto do coordenador do desporto escolar do agrupamento
- d. Pedido de transportes para as diferentes deslocações e confirmação dos mesmos com o coordenador do desporto escolar do agrupamento
- e. Entrega das autorizações de deslocação e participação para cada um dos encontros
- f. Garantir que os equipamentos estão disponíveis para as datas dos encontros

À semelhança da condução dos momentos de treino, também a condução dos momentos de competição era da nossa responsabilidade, sempre supervisionados pelo orientador. Durante os mesmos, eramos responsáveis pela escolha dos jogadores a entrar em cada uma das partes, as substituições durante os jogos, os pedidos de descontos de tempo descontos de tempo e intervalos, e as diferentes palestras realizadas no decorrer dos minutos antes do apito inicial, tornando-se por isso numa experiência bastante proveitosa tanto para mim, como para os atletas. Isto por ter já alguma experiência em palestras antes, durante e após jogos competitivos, podendo, assim, transmitir os sentimentos que achava necessários, tal como focar fatores técnico-táticos a melhorar, com o intuito de aperfeiçoar o desempenho em jogo. Ao longo das mesmas, foram transmitidos ao máximo valores como o *fair-play* desportivo e o companheirismo em campo, assim como a aceitação pelas decisões tomadas pelos árbitros.

A formação desta equipa, ou seja, a criação deste projeto previa uma continuidade do mesmo durante o próximo ano letivo, pois a preparação das equipas não se deve restringir somente a um ano letivo, mas deverá sim, ser uma visão projetiva dos anos seguintes. Este pensamento está em concordância com aquilo que se projeta para a EF, através da concretização de planeamento Plurianual. Assim, o investimento nestes alunos tem como objetivo primordial que o projeto se realize até a conclusão dos mesmos do ensino secundário. Para além disso, à medida que forem progredindo, estes podem servir de modelos para os alunos mais novos, facilitando a renovação das equipas. A meu ver, este núcleo de basquetebol tem neste momento uma base bastante sustentada e deverá, num futuro próximo, apostar numa forte divulgação do seu trabalho e recrutar mais alunos, para que seja dada continuidade ao mesmo e, assim, abranger novos escalões e, quem sabe, a formação de equipas femininas.

4.1.5. O clima de treino

Este fator foi preponderante para o sucesso do grupo-equipa, ao longo do ano letivo, uma vez que se tratava de um núcleo novo no desporto escolar, o que dificulta, por vezes, recrutar elementos suficientes e, mais ainda, mantê-los assíduos ao longo do ano letivo.

No entanto, este foi um dos pontos mais fortes nesta equipa, uma vez que se conseguiu alcançar uma média bastante positiva de presenças nos treinos, ao longo do período letivo, através de uma boa relação professores-alunos, alunos-alunos e alunos-matéria.

A relação alunos-alunos foi algo mais fácil de conseguir, visto que alguns deles já se conheciam fora do contexto do desporto escolar e, por conseguinte, traziam já amizades sendo, assim, mais fácil integrar os restantes alunos. No entanto, este facto foi preocupação constante no planeamento e na condução do processo, procurando criar exercícios que beneficiavam a utilização de todos, de modo a ter sucesso, procurando a valorização do grupo, em detrimento da valorização pessoal e através do feedback, que também foi mais focado no sucesso do grupo do que no pessoal.

Outro fator que foi indispensável para o sucesso do grupo-equipa foi a relação professores-alunos, que desde cedo se tornou uma relação com bastante respeito mútuo, mas, no entanto, pessoalizada, tendo sempre preocupações com o bem-estar dos alunos, o seu sucesso académico e a sua motivação, sendo que se notava facilmente a boa relação entre todos.

Por último, destaco a evolução da relação aluno-modalidade, visto que esta foi crescente ao longo do ano letivo, muito derivado do supramencionado, mas também da evolução técnico-tática na modalidade, o que conduz a um aumento do rendimento e por conseguinte melhora o gosto pela mesma. Também nesta vertente existiu uma preocupação no planeamento e metodologia de treino utilizada, sendo que uma das grandes premissas era a criação de tarefas motivantes que elevem o gosto pela modalidade.

Destaco, assim, como fatores mais benéficos, a integração de alguns alunos pertencentes a este grupo-equipa em equipas federadas, assim como o facto de muitos deles se começarem a juntar em grupos, fora do horário de aulas/treinos, com o intuito de irem treinar basquetebol.

4.2. Direção de turma

A colaboração com o diretor de turma (DT) foi preponderante para a aquisição de competências nesta área, mas também para compreender a influência bastante positiva que este pode ter em todo o processo ensino aprendizagem quando executa o seu papel de forma ativa e reflexiva, pondo no centro de todo este processo as necessidades de alunos e professores, com o intuito de tornar o processo o mais eficaz possível, adequando-o ao contexto e às necessidades.

4.2.1. O Professor Diretor de Turma

O DT, enquanto líder do CT, assume-se como um órgão de orientação educativa, articulando a sua ação com o Conselho Pedagógico e restantes órgãos de gestão de administração e adquire assim uma posição estratégica e privilegiada no contacto entre estes e restantes membros da comunidade educativa (EE, alunos, professores e órgãos sociais).

De acordo com o artigo 7º do Decreto Regulamentar n.º10/99, a coordenação das atividades do CT é realizada pelo DT, o qual é designado pela direção executiva entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado. O CT é composto pelos professores da turma nas diversas disciplinas, e a eles compete planificar, acompanhar e avaliar todo o trabalho que é realizado durante o ano letivo. Este órgão reúne ordinariamente no início do ano letivo e no final de cada período e extraordinariamente, sempre que necessário. Por vezes, principalmente em reuniões extraordinárias e em que não se discutem avaliações, sendo a principal preocupação o comportamento e aproveitamento geral da turma, definindo estratégias e modos de intervenção geral a todos os professores (como por exemplo a planta da sala de aula, como reagir aos constantes atrasos, etc.) são parte integrante do CT, um representante dos EE e um dos alunos, de modo a que estes estejam integrados no processo e percebam quais os pontos fundamentais a alterar e a sua razão. Estas estratégias conjuntas beneficiam todos os intervenientes, uma vez que demonstram a união do corpo docente e a perseguição de objetivos específicos, uniformizando os modos de atuação.

Segundo o artigo 14º do Decreto-Lei nº 94/2011, o CT poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, fundamentadamente, caso este não realize as aprendizagens definidas no projeto curricular de turma, depositando assim a este órgão, uma das decisões mais importantes no percurso escolar dos alunos.

As competências do DT desenvolvem-se, assim, na sua relação com os professores, com os alunos, respetivos EE e ainda ao nível das tarefas burocráticas. Segundo Marques (1997) são competências indispensáveis à função de tal cargo, uma relação fácil com todos os membros da comunidade educativa e outras características de personalidade como a tolerância, compreensão e firmeza. Além disso, um bom DT deverá ainda possuir bom senso, ponderação, dinamismo e método aliados à capacidade de prever e solucionar problemas. O DT que tive oportunidade de acompanhar enquadra-se bem nesta fotografia e demonstra uma excelente adaptação a situações que exijam maior transparência de uma, ou outra, característica com um elevado nível de assertividade e perseverança. O DT que tive a acompanhar, demonstra ainda características pessoais e humanas que permitem um relacionamento com todos (professores, EE e alunos) bastante próximo, num clima de respeito, confiança e profissionalismo, fator este que beneficia a desenvoltura com que os problemas com que se depara ao longo do ano letivo são ultrapassados.

No âmbito do estágio pedagógico, o desenvolvimento de competências relacionadas com a atividade de direção de turma, é garantida através de um acompanhamento do professor que assume esse cargo na turma à qual o estagiário leciona a disciplina de EF. É particularidade do Núcleo de Estágio da ESN, desenvolver uma refletida e planeada relação de reciprocidade e cooperação ao longo de todo o ano.

Numa primeira abordagem existiu um acompanhamento à preparação dos processos dos alunos da turma e, posteriormente, foram assumidas comparências assíduas nas reuniões de pais, auxílio à preparação de algumas reuniões de CT e realização do Estudo de Turma. Este constitui-se como um auxílio fundamental na caracterização da turma que o DT tem que realizar no primeiro período. Este estudo de turma foi realizado e apresentado em dois momentos distintos, o primeiro na reunião intercalar do 1º período, onde foram destacadas as principais características da turma no que consiste às idades, locais de residências, hábitos de vida e de estudo. No segundo momento, realizado em Dezembro na reunião de CT de final de período, foram apresentados os resultados obtidos nos testes sociométricos, assim como os índices de autoimagem e autoeficácia por parte dos alunos, sendo também destacados os casos a ter maior preocupação, assim como algumas estratégias que poderiam ser adotados de modo a contornar alguns problemas encontrados ou problemas que pudessem surgir no futuro.

A este trabalho acresce a apresentação do Estudo de Turma na primeira reunião de EE. Nesta apresentação o principal objetivo foi identificar os hábitos de vida e de estudo, criando um transfer para os mesmos hábitos em alunos de sucesso académico, tentando assim alertar os EE para comportamentos de risco, identificar os comportamentos que aproximam o seu educando do sucesso, assim como algumas possíveis estratégias que os aproximem do sucesso académico.

Contextualizado o meu acompanhamento, apresenta-se de seguida uma análise crítica e reflexiva do trabalho realizado pelo professor que assumiu o referido cargo na turma no presente ano letivo. Esta reflexão será abordada através da relação entre a) o DT e as funções organizativas e administrativas, b) o DT e os professores, c) o DT e os EE e finalmente d) o DT e os alunos.

4.2.2. O Diretor de Turma e as funções organizativas e administrativas

Como já foi referido o contacto com o cargo de DT começou através de trabalho burocrático, que assumiu papel um papel importante no conhecimento prévio da turma e na consciencialização de alguns casos mais complicados, tanto a nível académico como social, procedendo-se à análise dos processos dos alunos da turma. Através desta análise o professor (DT) pode não só organizar e catalogar os processos dos alunos, mas também, fazer uma caracterização geral da turma. A partir deste tipo de informação podemos aferir que tipo de intervenção poderá ser necessária e onde esta terá ação. Assim podemos definir estratégias programando intervenções caso seja necessário.

Contudo o trabalho burocrático não se limita a este tipo de lida e em pouco tempo apercebi-me da quantidade de tarefas a desempenhar. Estas proporcionam que todo o tipo de informação possa ser sistematizada e processada de maneira a disponibilizá-la a toda a comunidade educativa. Apesar deste processamento e sistematização serem facilitados pelo sistema Inovar, as tarefas não deixam de ser inúmeras. A marcação, justificação e controlo de faltas diário, a análise de participações disciplinares, o acompanhamento constante das informações sobre cada aluno mantendo contacto com os pais sempre que necessário, a preparação de reuniões de CT, a organização do dossier de turma (onde se encontram informações relativas a justificações de faltas, registos de contactos de qualquer tipo e registo de reuniões extraordinárias com EE e ainda atas das várias reuniões de EE e do CT) e o eventual contacto com instituições sociais são algumas das inúmeras tarefas com as quais me fui deparando durante a minha “escolta” ao DT. Ainda assim, a quantidade de tarefas não deixa de estar ligada às

características da turma, pelo que a turma poderá ser considerada como extremamente trabalhosa, derivado dos casos em que se deparou com a necessidade de uma intervenção regular e atenciosa de modo a resolver os problemas encontrados ao longo do ano letivo. Estas tarefas caminham para satisfazer o papel do DT que coordena o ensino, controla a disciplina dos alunos e mantém contacto com as famílias (Sá, 1997).

Deste modo com o intuito de conseguir satisfazer a inúmera quantidade de tarefas inerentes ao trabalho de DT, o horário deste incorpora uma hora para atendimento aos EE e uma para tarefas burocráticas. Parece-me preponderante que tal aconteça, de modo a dar resposta a todas as exigências do cargo. Contudo com o seu cunho marcante de elevada assertividade, perseverança e preocupação, o DT acabou por resolver as inúmeras tarefas com que se deparou no ano vigente com grande capacidade. A capacidade de resposta de um DT a tarefas burocráticas está, assim, intimamente relacionada com uma boa capacidade de planeamento e organização, facto que se destaca em todos os momentos, mais notórios na preparação e realização dos conselhos de turma e reuniões com EE. Não esquecendo que antes de serem Diretores de Turma são indivíduos com as suas agendas pessoais, é premente que exista uma grande capacidade de articular os vários aspetos da vida pessoal e profissional, que, com certeza, não se encerram nas tarefas de DT.

4.2.3. O Diretor de Turma e os Professores

Durante todo o ano letivo foi constatável a boa relação e conseqüente bom clima no que concerne à relação do DT com os restantes colegas professores da turma. As constantes conversas informais que presenciei, demonstrando preocupação pessoal, mas também pelo desempenho e comportamento da turma, acontecendo o mesmo comigo, onde demonstrava sempre grande preocupação a nível pessoal e com o decorrer do estágio, mas tendo sempre o cuidado de perguntar pela turma. Esta característica pessoal concorria para que os restantes colegas demonstrassem interesse e preocupação em resolver os problemas que iam surgindo no decorrer do ano letivo.

Destaco como fator bastante positivo esta constante preocupação de criar um bom clima no CT, para além dos procedimentos normais destas reuniões, onde eram tratadas as avaliações e os problemas mais preocupantes decorrentes do processo ensino aprendizagem, o DT proporcionava sempre um pequeno “mimo” para os seus colegas, desde bolo, biscoitos, chocolates ou chá. Este procedimento permitia não só favorecer a relação entre professores, mas também descontraír durante alguns minutos, permitindo

recuperar a atenção e concentração. Para além do bom clima criado, saliento a integração de todo o CT nas decisões tomadas, tanto a nível académico, como na definição de estratégias com o intuito de integrar todos os professores, o que leva a uma maior responsabilização e a uma atuação mais ativa e participativa por parte de todos.

Outro fator que considerei preponderante neste DT foi a constante preocupação com os seus pares, estando sempre disponível para solucionar alguns problemas que decorriam com outros professores, uma vez que o DT detinha uma relação mais próxima com alunos e EE, sendo que já seguia esta turma há três anos. Outro pormenor que demonstrou solidariedade e união para com os pares foi o facto de em algumas reuniões com os EE existirem certas reclamações para com os métodos e procedimentos dos docentes, e o DT tentar defendê-los ao máximo através de explicações pedagógicas e de fazer ver a necessidade de implementação de algumas estratégia, que visam a melhoria do processo ensino aprendizagem

4.2.4. O Diretor de Turma e os Encarregados de Educação

Muitas são as atribuições do DT, sendo que de acordo com o artigo 46º do Regulamento Interno (ESFN, 2012), uma delas trata, como referido anteriormente, da realização de uma ligação entre a escola e a família, garantindo assim uma atualização de informações junto dos pais e EE. Estas informações reportam à integração dos alunos na comunidade escolar, ao aproveitamento escolar, às faltas a aulas e às atividades escolares. Esta transmissão de informações foi acrescida neste ano letivo, visto tratar-se de um 9º ano e conseqüentemente ano de exames dos alunos a várias disciplinas, o que acresce o número de informações a passar aos EE e a importância da mesma informação, uma vez que esta é vital para o sucesso académico dos mesmos. Desta transmissão de informação e preocupação constante em informar os pais resulta uma carga de trabalho considerável que muitas vezes acaba por não ser correspondida.

Atendendo às características da turma e do acompanhamento prolongado com a mesma (três anos), o DT adotou um comportamento de aproximação aos alunos de tal forma que os EE têm uma grande admiração e confiança, o que beneficiou também os alunos e a resolução de alguns problemas encontrados, melhorando o empenho e sucesso destes. Foi interessante reparar na diferenciação e adequação do discurso feita para EE e colegas do CT. Durante o CT o DT utilizou sempre uma linguagem terminológica mais técnica, contudo não deixou de procurar momentos de maior informalidade e descontração. Durante a reunião de EE, apesar de demonstrar grande

experiência e à vontade no contacto com os mesmos, acabou por utilizar uma linguagem menos técnica, mantendo sempre alguma formalidade durante os momentos em que transmitia informações, apesar do relacionamento próximo com muitos dos EE, transparecendo sempre o seu profissionalismo e papel de DT e professor. Esta informação por norma dizia respeito ao aproveitamento, ao comportamento e faltas de comparência a aulas. Através da plataforma Inovar, o DT imprimia este tipo de informação, que disponibilizava aos pais (também previamente por e-mail e de forma sistemática ao longo do tempo) e propunha que assinassem comprovando que tomaram conhecimento. Depois de tratados todos os assuntos que pretendia, o DT proporcionava sempre um espaço final em que os pais poderiam tirar dúvidas individualmente, de maior informalidade, mais pessoal e íntimo, sendo que o próprio discurso do DT se alterava para tal.

Todavia não deixou de ser curiosa a maneira como se dirigia aos EE e em alguns casos chegou a aconselhar os mesmos sobre estratégias a utilizar para orientar os seus educandos. Se seguirmos a ordem do desenvolvimento da reunião de EE reparamos que existe uma estratégia idêntica àquela que foi montada para as reuniões de CT (constituída por momentos formais e informais). No entanto, a escolha no momento de introdução dos mesmos, altera completamente a imagem de uma reunião para a outra. Para além disto, na reunião de CT é aberto espaço a debate, coisa que não se repete com os EE a não ser individualmente. Parece existir assim uma grande preocupação decorrente da necessidade de adaptação por parte do DT aos variados contextos a que é proposto e este fá-lo com bastante pertinência.

Apesar de todas estas preocupações e procedimentos, foram vários os casos e momentos em que o DT tentou contactar os pais de várias formas, sem obter resposta. Contudo é desta maneira que se verifica a perseverança, característica deste DT. Destaco aqui, mais uma vez, a capacidade do DT na criação de laços e na sua valorização perante os EE, uma vez que estes tinham grande respeito e admiração pelo seu papel, pela constante preocupação demonstrada pelos seus educandos (não só a nível académico mas também social), demonstrando-se sempre disponível para ajudar a resolver qualquer situação ao longo do ano letivo.

As tarefas burocráticas são acrescidas com este cargo, mas o verdadeiro interesse do aluno é defendido. Como se verifica, esta função de fazer a ponte entre a escola e o meio familiar, coloca não só grande responsabilidade sobre o DT, mas também, grande carga emocional e psicologicamente cansativa. Deste modo poderia acrescentar-se ao

perfil do DT a capacidade de resiliência. Não deixa de ser curioso que, numa altura em que se fala tanto sobre a importância desta capacidade nas crianças para atingirem aprendizagens, os professores também a tenham de possuir para acompanhar o processo de ensino.

4.2.5. O Diretor de Turma e os alunos

Saliento primeiramente, a constante preocupação e interesse pelo sucesso académico dos vários alunos, mas também com o seu bem-estar físico, psíquico e social. Destaco novamente a capacidade do DT de se relacionar com os alunos, num clima de respeito, preocupação e amizade, o que permitiu uma ação e intervenção mais assertiva e eficaz, pois todos os alunos têm um enorme respeito pelas decisões do DT e, por conseguinte, acatam-nas com maior receptividade, o que leva a uma melhor resolução dos problemas encontrados. Exemplo da excelente relação entre o DT e os alunos é o facto de na festa de anos do primeiro, o seu copo ter sido identificado pelos segundos como “pai”, circunstância que realça o modo como este era visto pela turma. Lembro também um episódio muito elucidativo destas características do DT, em que uma das alunas tinha fugido de casa e o seu EE se dirigiu logo à escola e o DT de imediato se encontrou com ele de modo a definirem uma estratégia para fazer a aluna regressar e posteriormente para que tal não voltasse a acontecer, o que acabou por acontecer, integrando alguns alunos da turma neste processo, destacando-se assim a interligação entre DT, EE e alunos.

A escola como meio de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem deverá garantir o equilíbrio físico, social e mental do aluno. Esta turma preconiza alguns casos de destruturação familiar muito graves. No entanto o interesse do aluno prevalece e todos os casos que surgiram ao longo do ano foram tratados com esse intuito, tentando e trabalhando com os EE de modo a que todos integrem o processo, chegando ao desfecho mais favorável possível. Neste ponto enquadra-se o segundo caso, de um aluno que deixou de comparecer às aulas derivado de um problema psíquico, no entanto e mesmo sem este estar presente na escola desde o final do 1º período, o acompanhamento do DT continuo ao longo do ano letivo, através de contactos regulares com o EE e ocasionais com o próprio aluno, tentando realizar o que estivesse ao seu alcance de modo a que o estado de saúde do aluno melhorasse.

O DT, mostrou-se então sempre disponível para os alunos acompanhando-os de forma muito próxima e ativa, quer em assuntos académicos quer em assuntos pessoais.

A identificação dos alunos com défice de aprendizagem e realização de Programas Educativos Individuais, em conjunto com o professor do Ensino Especial, é um dos exemplos desse acompanhamento dos assuntos académicos.

Esta capacidade de negociação com os alunos e conseqüente relação com estes (para além de com os EE) é uma das grandes virtudes deste docente. De facto, ninguém aprende ou apreende algo que seja feito contra a sua vontade.

Foi reveladora a maneira como todos os casos foram rapidamente identificados e tratados com grande assertividade e perseverança. Apesar de que muitas vezes os problemas encontrados não prejudicavam o desempenho académico dos alunos, mas sim o bem-estar psíquico ou social e conseqüentemente o desenvolvimento multilateral do aluno, este DT garante da sua parte mobilização para que estes problemas sejam resolvidos da melhor maneira possível. Todavia parece-me que pecam por escaços a mobilização de meio externos à escola.

5. Investigação e Inovação

Como membros ativos do panorama escolar, encontramos-nos muitas vezes deparadas por várias situações que consideramos que podem ser melhoradas, e verificamos que muitas vezes tal não acontece derivado da falta de informação sobre os temas mais variados, esta situação verifica-se nos vários agentes do ensino (corpo docente, docente e não docente). Após análise do contexto em que nos encontrávamos inseridos, diagnosticando alguns problemas através da constante observação do meio e conversas com os vários agentes participantes no contexto escolar, beneficiando das informações retiradas a partir da lecionação das aulas, mas também estando integrados na direção de turma, e em concordância com os requisitos do estágio pedagógico da Faculdade de Motricidade Humana, optámos por implementar dois projetos distintos ao longo do ano, com o intuito de aumentar a informação disponível sobre dois temas, de modo a que se alterassem alguns comportamentos, melhorando a qualidade de vida dos alunos e o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o público-alvo dos dois projetos era por sua vez alunos e professores.

5.1. Ação de intervenção escolar

Este projeto advém da observação do elevado número de alunos que apresentavam níveis de obesidade elevado, da vontade de alguns alunos demonstravam em realizar dietas que pura e simplesmente se resumiam quase em deixar de comer e

dos maus hábitos alimentares apresentados por um grande número de alunos do Agrupamento 3 da Amadora.

Diagnosticada esta situação, tentámos constatar qual a sua causa e deparamo-nos com um grande défice de informação no que à alimentação saudável concerne. Verificando que o período da adolescência é um período marcado pelas inúmeras modificações, uma vez que estas desde modificações físicas, sociais e psicológicas, sendo que:

“todas as transformações da adolescência têm efeito sobre o comportamento alimentar, influenciado por fatores internos, auto-imagem, necessidades fisiológicas e saúde individual, valores, preferências e desenvolvimento psicossocial; e por fatores externos, hábitos familiares, amigos, valores e regras sociais e culturais, mídia, modismos, experiências e conhecimentos do indivíduo” (Farthing, 1991 em Guimarães, Santos, & Viana, 2008),

Assim como:

“as preferências alimentares infantis são determinadas fundamentalmente pelo critério “gostar ou não gostar”. Já as atitudes dos jovens face aos alimentos implicam fatores bastante mais complexos que interagem entre si de forma integrada. As razões que os levam a consumir este ou aquele produto relacionam-se com as qualidades intrínsecas do mesmo (como ser ou não saudável, ser ou não natural, ser gostoso, ter aspeto atraente, etc.), com as consequências do seu consumo no evoluir do peso corporal, e ainda com as influências sociais decorrentes da observação dos modelos juvenis, com hábitos de vida que facilitam ou estimulam o consumo de este ou aquele produto, e com antecedentes relativos às preferências quando criança e com as influências familiares” (Murcott, 1996; Stafleu, Van Staveren, De Graff, Burema, & Hautvast, 1996 em Guimarães, Santos, & Viana, 2008).

Verificada a problemática e as implicações positivas de hábitos de vida saudável, que quando adquiridos precocemente, têm tendência a manter-se ao longo da vida, optámos por realizar uma ação informativa “A importância da regulação do peso corporal na adolescência”, que consistia na exposição de informação que considerámos relevante e capaz de provocar algum choque nos alunos, seguida de uma sessão aberta a questões, onde participou um colega vegetariano, com o intuito de clarificar alguns conceitos e desmistificar este estilo de vida aos alunos.

A primeira parte desta ação decorreu então através da apresentação de conteúdos, sendo esta realizada pelos três elementos do núcleo de estágio, sendo que decorreu de forma dinâmica e utilizando sempre imagens apelativas ao público-alvo (os alunos, apesar de ser aberta a toda a comunidade escolar do agrupamento), tentando também criar algum choque nos alunos, de maneira a que a informação transmitida tivesse impacto e assim modificasse comportamentos, ou pelo menos os fizesse refletir.

A informação apresentada focou-se minoritariamente em alguns aspetos teóricos, apresentando-se características dos nutrientes principais responsáveis pela regulação do peso, assim como as principais funções no organismo, fazendo-se a ligação com a “imagem corporal perfeita” tão mediatizada, partindo destas informações, procurámos transmitir alguns conhecimentos de forma mais prática, e que pudessem trazer benefícios imediatos para a melhoria da sua alimentação e aquisição de hábitos saudáveis. Para isso foi ensinado a ler um rótulo presente em todos alimentos vendidos e explicado que algumas refeições tomadas pelos alunos em dez minutos (batatas fritas, refrigerantes, mcdonalds, etc.) contêm mais kcal que aquelas que os alunos devem consumir ao longo do dia. Pós esta fase foram expostos alguns fatores preponderantes para uma vida mais saudável, com exemplos de refeições, a necessidade de atividade física, etc.

Na segunda parte da sessão, com a comparência de um colega, que expôs a sua experiência de vida como vegetariano, desmistificou alguns conceitos e pôs termo a muitas das curiosidades dos presentes.

Fazendo uma breve análise à forma como decorreu esta sessão, considero que foi benéfica para os alunos, infelizmente a comparência dos alunos foi quase exclusivamente de turmas lecionadas pelo NEEF, apesar da forte divulgação realizada (cartazes, apelos aos alunos, no site do agrupamento), no entanto os alunos demonstraram interesse ao longo de toda a apresentação, essencialmente com algumas informações mais “chocantes” e na parte final da sessão, demonstrando muito interesse e bastante desconhecimento da realidade de um vegetariano, sentindo-se ainda alguns preconceitos e crenças distantes da realidade.

Apraz-me ainda referir que alguns alunos a longo das semanas seguintes, vieram fazer algumas questões e apontamentos sobre os seus novos hábitos alimentares, assim como as suas novas preocupações na altura de consumir algum produto. Este facto demonstra que a informação sobre a alimentação e estilos de vida saudável é ainda muito insuficiente no contexto escolar, essencialmente quando este é um problema crescente e assumido por todos, tendo repercussões imensas na qualidade de vida da

sociedade. Seria então benéficos mais intervenções deste género, uma modificação do currículo neste sentido, ou a implementação de um programa que acompanhasse e aconselhasse os hábitos alimentares de alunos e familiares.

5.2. Investigação e Inovação Pedagógica

O outro projeto implementado ao longo do ano letivo, teve como público-alvo o corpo docente do agrupamento, e tentou corresponder à problemática encontrada neste contexto do baixo sucesso escolar dos alunos, existindo classificações bastante baixas e consequentemente um elevado número de retenções.

Assim, e com a possibilidade de continuar com o estudo realizado pelo NEEF do ano letivo anterior, realizando um estudo longitudinal dos fatores intrínsecos dos alunos mais relevantes para o sucesso académico e para cada disciplina, tentando assim confirmar a tese verificada no ano transato, que constatava correlações diretas entre os processos cognitivos do planeamento e da atenção com o sucesso académico. Tais evidências têm influencia direta no processo ensino-aprendizagem, uma vez que estes processos podem ser treinados e melhorados ao longo do tempo, essencialmente em idades mais jovens. Esperávamos que os resultados modificassem a crença de algum do corpo docente de que os alunos são os únicos culpados do seu próprio insucesso, fazendo transparecer que a modificação de estímulos podem melhorar os resultados académicos.

Partindo das mesmas premissas do estudo realizado em 2012/2013, sendo que este estudo visa averiguar a evolução/modificação destas variáveis após um ano letivo com a mesma amostra, na mesma escola com as mesmas condições, estudando o seu impacto no sucesso académico, iremos então abordar os fatores cognitivos intrínsecos, nomeadamente no modelo de processamento cognitivo PASS (Planificação, Atenção, processamento Simultâneo e processamento Sucessivo), de acordo com o Sistema de Avaliação Cognitiva (SAC), é considerado como algo dinâmico e não como uma capacidade ou habilidade estática (Donnelly & Lambourne, 2011 referindo Carlson & Das, 1997, Das e cols., 2001, Das, Kar & Parrila, 1996, Das & Kendrick, 1997, Das & Naglieri, 1997, Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

Neste estudo iremos abordar a atenção e o planeamento, o primeiro refere-se ao processo cognitivo através do qual a pessoa, de um modo seletivo, se orienta para um estímulo particular e inibe a orientação para um estímulo que compete com o primeiro. Para ter êxito nas tarefas de atenção é necessário que esta seja utilizada de um modo

focalizado, seletivo, sustido e sem esforço (Luit & Naglieri, 2005 citando Naglieri, 1999 e Naglieri & Das, 1997), sendo que o planejamento se traduz no processo mental pelo qual a pessoa determina, seleciona, usa e avalia uma estratégia ou método para resolver um problema de um modo eficiente, deste modo, os processos de planificação fornecem os meios para resolver problemas para os quais não existe um método ou solução imediatamente aparente. A planificação também é importante para o controlo da impulsividade bem como para a utilização do conhecimento (Luit & Naglieri, 2005 citando Naglieri, 1999 e Naglieri & Das, 1997).

Tivemos então como objetivo verificar também se os níveis destes processos aumentam ao longo da idade (infanto-juvenil), no entanto este aumento tende a ser cada vez mais diminuto ao longo da idade ((Best, Miller, & Naglieri, 2011 referindo Davidson et al., 2006; Huizinga, Dolan, & van der Molen, 2006; Huizinga & van der Molen, 2007; Luciana, Conklin, Hooper, & Yarger, 2005; Somsen, 2007, and see Romine & Reynolds, 2005, Best & Miller, 2010), verificar se mais uma vez, se existe correlação entre os scores dos processos cognitivos da atenção e planejamento têm consequências diretas no sucesso académico, como defendido por diversos autores ((Best, Miller, & Naglieri, 2011 citando Bull, Espy, & Wiebe, 2008; Georgie & Greenfield, 2005; Hitch, Towse, & Hutton, 2001; Miller & Hinshaw, 2010), analisar a relação destes processos cognitivos com as disciplinas específicas encontramos que os processos cognitivos preponderantes para português e matemática são distintos ((Best, Miller, & Naglieri, 2011 referindo Altemeier, Jones, Abbott, Berninger, 2006), esperando-se assim correlações distintas entre os scores dos processos cognitivos estudados e o sucesso escolar nas diferentes disciplinas de EF, matemática e português. E por último identificar possíveis diferenças entre géneros.

A metodologia utilizada teve por base a definição de dois grupos distintos dentro da amostra, os alunos de sucesso (aqueles que transitam de ano letivo) e os alunos de insucesso académico, correlacionando estes resultados escolares com os seus scores de planejamento e atenção. Aconteceu o mesmo em relação às disciplinas, verificou-se se existe uma correlação significativa entre ambos os processos e as classificações obtidas no término do segundo período. Por último, para analisar diferenças entre géneros, apenas às diferenças existentes nos scores entre ambos. Os instrumentos utilizados neste estudo para a recolha dos scores, foram o teste SAC (Sistema de avaliação cognitiva), sendo que contamos com a ajuda de um doutorando da nossa faculdade para

implementar e analisar os dados recolhidos. Destaco o grande número de questionários analisados (145) e a complexidade do processo.

Os resultados obtidos foram ao encontro do esperado através da análise bibliográfica e dos dados alcançados no ano transato, podemos assim constatar que existe uma relação significativa entre os processos cognitivos da atenção e do planeamento e o sucesso escolar, sendo por isso fatores preponderantes para obter boas classificações nas disciplinas de Português e Matemática. É por isso fundamental trabalhar os processos cognitivos dentro e fora do contexto escolar, principalmente nos mais jovens, uma vez que a aquisição de conhecimentos é mais facilitada e a relação entre os processos cognitivos e o sucesso escolar é tanto maior quanto menor for a idade do indivíduo e o nível escolar.

No que concerne à EF, denota-se também um papel preponderante ao nível do planeamento, sendo que na atenção não é possível retirar ilações, uma vez que os dados obtidos em ambos os estudos são díspares.

Observando as diferenças entre géneros quanto a ambos os processos cognitivos, os dados obtidos no presente estudo vêm confirmar o verificado no ano transato, uma vez que se demonstra que não existem diferenças significativas, apesar do género feminino apresentar valores médios de score ligeiramente superiores na atenção relativamente ao género masculino.

6. Reflexão Final

Com a realização deste relatório, denotei ainda mais a preponderância deste estágio pedagógico para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo de todo o ano letivo deparei-me com novas realidades, experiências e problemáticas, o que levou à necessidade de aquisição de novas aprendizagens, competências e comportamentos.

No início deste processo, o choque com a realidade foi enorme, tendo tido dificuldades em conciliar a realidade encontrada com o que eu perspetivava, ou seja, da teoria à prática. Ora, tendo como fundamento do processo de ensino e aprendizagem o conhecimento da turma, das suas dinâmicas e características, assim como dos alunos que a compõem, foi difícil para mim conciliar a recolha de informação (AI) e o seu registo com o acompanhamento ativo e eficaz das tarefas propostas.

No entanto, considero que consegui realizar de forma bastante satisfatória um planeamento vertical sustentado e adaptado consoante as necessidades, exigências e imprevisibilidade do processo ensino-aprendizagem, sempre com a preocupação de proporcionar o maior tempo de prática específica, reduzindo os tempos de instrução e criando rotinas de aula.

Existiu continuamente o cuidado de criar situações dinâmicas, motivadoras e lúdicas (sempre que possível), com o intuito de melhorar o empenho e motivação dos alunos nas aulas, aperfeiçoar a relação alunos-matéria e procurar que os alunos tentassem em cada momento e em cada aula a autossuperação. Para esta capacidade contribuiu bastante o trabalho que já venho a realizar como treinador, o que beneficia a criação de tarefas centradas no objetivo e manipulação das variáveis. Se por um lado a minha experiência beneficiou esta dimensão, os contextos de treino induziram-me a ser mais incisivo e, por vezes, no início, demonstrar uma postura e procedimentos excessivamente severos e autoritários. Aprendi a garantir que o impacto das minhas palavras e ações tivessem um maior significado nos alunos, beneficiando o clima de aula e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem. Também fui adquirindo uma crescente capacidade de observação, diminuindo por vezes a frequência do feedback motivacional, com o intuito de me afastar, observar e ter a capacidade de diagnosticar o erro e assim prescrever, de modo a que o feedback fosse mais efetivo, individualizado e eficaz.

Para além disso, na definição das tarefas existiu sempre grande preocupação, recorrendo às recomendações dos PNEF, em utilizar contextos tão globais (contextualizados) quanto possível e tão analíticos quanto necessário, criando assim tarefas mais motivantes e recorrendo a situações analíticas apenas quando a necessidade de intervenção era muito específica e mais técnica. Mesmo em situações analíticas tentei sempre que os exercícios fossem dinâmicos e motivantes, não existindo grandes filas, nem repetições excessivas de movimentos sem objetivo, tentando integrar as ações nalgum contexto ou com competição/cooperação entre os alunos.

É de referir um fator que foi crescendo de importância no meu planeamento, e que hoje em dia sinto como um dos principais elementos para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, que é a formação de grupos articulada com um bom conhecimento da turma, das suas dinâmicas e características, assim como dos seus diversos elementos. Sempre considerei a formação de grupos importante no planeamento, tendo em conta a possibilidade de ajuda entre os colegas ou a diferenciação de ensino. No entanto, e

no decorrer do ano letivo, constatei a grande relevância que tem a formação de grupos, pois aquando a troca de alguns elementos de grupo para grupo, ou mesmo apenas de um aluno, se verificava uma alteração completa do mesmo, ou de toda a turma, derivado das dinâmicas da turma e dos relacionamentos entre alunos.

Foi ainda muito relevante a aplicação constante da autoscopia e dos painéis de discussão, onde, todos os dias nos deparávamos com novos problemas ou desafios, o que, por vezes, parecia esmagador, mas, no entanto, foi isto que nos levou a perseguir o aperfeiçoamento diário e a superação pessoal. Através da constante reflexão pessoal e de grupo, foram diagnosticadas várias problemáticas que foram sendo ultrapassadas e superadas.

Foi fundamental o trabalho cooperativo entre os estagiários, fator que destaco como muito positivo neste núcleo, uma vez que o apoio era constante e incansável entre os seus membros, tendo contribuído muito, em todos os momentos, para a superação das dificuldades.

Considero que uma das maiores conquistas deste ano letivo foi a capacidade de proporcionar um processo ensino aprendizagem eficiente e eficaz, destacando a adaptação ao contexto encontrado, tendo sempre como preocupação a turma no geral e o aluno no particular, procurando intervir e criar estratégias benéficas para a aquisição e desenvolvimento de competências motoras e humanas ao longo do ano letivo.

Desde sempre que o aluno foi o centro das minhas preocupações, estando por isso o processo ensino aprendizagem em constante reflexão, de modo a que este fosse o mais adequado às necessidades encontradas, porém considero que para além das competências motoras, consegui também obter algum impacto na relação alunos-matérias, alunos-disciplina, mas também alunos-escola, tentando sempre (umas vezes com mais sucesso do que outras) que os alunos priorizassem mais as suas atividades escolares, tendo assim mais opções para o seu futuro.

Considero que as diferenças verificadas na avaliação sumativa da EF nas diversas escolas são algo prejudicial para o conceito e preponderância da mesma no currículo dos alunos. Tal acontece, uma vez que os parâmetros de avaliação são ainda muito díspares e, por conseguinte, torna a disciplina menos credível e pode mesmo ter impacto negativo no percurso académico do aluno, uma vez que um aluno pode adquirir uma boa classificação numa escola, e exatamente com as mesmas competências ser retido no mesmo ano letivo noutra. Atento que a avaliação sumativa devia assumir contornos mais

rígidos, pelo menos no que concerne às referências de sucesso, de modo a que a disciplina seja cada vez mais credível e homogênea. Acresce referir que as diferenças significativas no processo de avaliação podem levar a diferenças significativas na conceção, metodologia e, conseqüentemente, no currículo dos alunos, prejudicando assim o desenvolvimento e uniformização da disciplina ao longo das últimas décadas.

Também a convivência na escola e no meio escolar foi de enorme relevância para o meu desenvolvimento holístico, uma vez que adquiri competências nas vertentes do Desporto escolar, na implementação de projetos e na Direção de Turma. Destaco como fator decisório para o sucesso do estágio pedagógico o excelente clima existente entre o núcleo de estágio, mas também entre o Grupo de EF e para com os Diretores de Turma, todos estes fatores beneficiaram o número de vivências, a transmissão de conhecimentos e de experiências, mas também o modo como as adquiri e o seu contexto, fundamental para que aproveite ao máximo todas estas vivências, transformando-as em conhecimento e desenvolvimento profissional.

Existe porém, pessoal docente e não docente que não se rege pelos mesmos princípios que aqueles com os quais tive o privilégio de trabalhar com mais frequência e proximidade, assim, através da convivência com outros profissionais, constatei a grande heterogeneidade existente, o que leva a que as perspetivas educativas sejam distintas, prejudicando, por vezes, o processo ensino aprendizagem e por conseguinte os alunos. Destaco como modo negativo a falta de atitude de alguns professores perante os alunos e o seu sentimento de impotência na alteração de comportamentos, o que considero errado, uma vez que se conseguirmos chegar aos alunos e ao que estes sentem, conseguimos que a sua atitude mude, quer perante disciplinas que perante a escola. É para isso necessário no entanto perseverança e voluntariedade.

Considero então, que o professor para além de proporcionar um processo ensino aprendizagem adequado e eficaz, deve ter em preocupação as necessidades dos alunos, não só a nível da disciplina, mas também pessoal, uma vez que por vezes, a implementação de uma estratégia ou uma simples conversa pode alterar comportamentos do aluno ou mesmo a sua perspetiva perante a disciplina e escola.

Concluindo queria destacar como fatores essenciais para o sucesso do professor (de EF ou não) o facto de ser um professor ativo, reflexivo e atual, mantendo-se atualizado nos métodos e preocupações do ensino, disciplina e contexto, procurando então uma formação continua adequada e constante.

Bibliografia

- Best, J., Miller, P., & Naglieri, J. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learn Individ Diffe*, nº 21, pp. 327-336.
- Black, p., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, nº 86, pp. 9-21.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da EF. *Revista Horizonte*, vol. XVI - nº 86.
- Costa, F. C. (1991). A Invstigaçãõ sobre a Eficácia Pedagógica. *Inovação*, nº 4, pp. 9-27.
- Donnelly, J., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, nº 52, pp. 36-42.
- Araújo, F. 1. (2007). A avaliação e a gestão curricular em EF - um olhar integrado. *Boletim SPEF*, nº 32, pp. 121-133.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 23-48.
- Gandin, D. (1995). *A prática do planeamento participativo*. Petropolis: Vozes.
- Guimarães, M., Santos, P., & Viana, V. (2008). Comportamentos e Hábitos Alimentares em Crianças e Jovens: Uma Revisão da Literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças*, nº 9, pp. 209-213.
- Luit, E. K., & Naglieri, J. (2005). Utility of the PASS theory and Cognitive Assessment System for Dutch Children with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, nº 38, pp. 434-439.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de EF (reajustamento) - Ensino Básico, 3º CCiclo*.
- Marques, R. (1997). *O Director de Turma, o Orientador de Turma - Estratégias e actividades*. Lisboa: Texto Editora.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. Em I. Mesquita, & A. Graça, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em EF. *Boletim SPEF*, nº 1, pp. 75-97.
- Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física*. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C.

Pestana (Eds.), *Formação de professores de Educação Física. Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.

Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55-67.

Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora Lda.

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

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

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

Rosado, A., & Silva, C. (s.d.). *Estágio - Conceitos*. Obtido de Conceitos Básicos sobre avaliação das aprendizagens: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

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

Siedentop, D. (2005). The Effective Physical Educator: The and Now avec les hommages de l'auteur à Maurice. Em F. C. (Eds.), M. Cloes, & M. G.Valeiro, *The Art and Science of Teaching in Physical Education* (pp. 89-104). Lisboa.

Documentação Consultada

ESFN. (2011). *Projeto Educativo de Escola 2011/14*. Amadora: ESFN.

ESFN. (2012). *Regulamento Interno*. Amadora: ESFN.

ESFN. (2013). Relatório de autoavaliação 2012-2013. Amadora:ESFN.

ME. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Lisboa: Ministério da Educação.

Legislação Consultada

Decreto Regulamentar n.º10/99

Decreto-Lei nº 94/2011