



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



## Relatório Final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

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

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente:

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais:

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Mestre Maria de Lurdes Rovisco Curado Correia Machado

Sara Villamariz do Nascimento

**2015**



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



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

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, sob a supervisão do Professor Doutor Nuno Miguel Da Silva Januário e de Maria de Lourdes Rovisco Curado Correia Machado, no ano letivo de 2014/2015.

Sara Villamariz do Nascimento  
**2015**

“Educação é uma questão de coração”

Dom Bosco

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos as pessoas que, de uma forma ou de outra me acompanharam neste percurso, especialmente:

À professora Didi, por ter sido minha professora de Educação Física e, cinco anos volvidos, minha orientadora de estágio: por me mostrar que o papel do professor é dar vida ao sonho dos alunos. E por ser prática e compreensiva.

Ao professor Nuno Januário, por colocar à disposição a sua estante de conhecimentos. E por não tentar mudar o meu ponto de vista.

À Sandra, pelo ano de trabalho conjunto e de constante partilha de ideias e conhecimentos. E por me ter ensinado a dançar.

A todos os professores que, desde o primeiro momento da minha formação me ajudaram a percorrer o caminho e a sonhar um dia ser professora.

Aos meus amigos, pelos bons momentos e por crescerem ao meu lado neste caminho que é a vida, nunca me deixando sentir sozinha.

À minha mãe, a minha primeira e principal professora, ao meu pai, pela exigência e por nunca me deixar desistir e ao meu irmão pela herança de criatividade.

A todas as crianças e jovens com quem trabalhei e que marcaram o meu percurso, especialmente as crianças da Escola Básica e Jardim de Infância da Cesário Verde, em Queijas, os jovens da SportBosco – Escola Sócio Desportiva dos Salesianos de Manique, e todas as crianças da barraca, na ilha da Boa Vista em Cabo Verde.

Ao meu 10ºB da ESPJAL 2014/2015, a minha primeira turma “ a sério “.

## **Resumo**

Este relatório consiste na reflexão sobre o percurso realizado ao longo do processo de estágio pedagógico na escola Secundária Professor José Augusto Lucas. Este percurso concretizou-se numa história de superação de conflitos e barreiras que foram surgindo e que, de uma forma ou de outra, fui aprendendo a gerir e ultrapassar. Assim, este documento é uma narração desse percurso de um ano, em que cada situação é olhada através do meu espírito crítico e reflexivo e suportada pela pesquisa teórica de que me pude valer.

O objetivo do percurso é validar as minhas competências enquanto professora que procura o sucesso dos seus alunos e que domina os aspetos relacionados com a disciplina de Educação Física.

Palavras-chave: Educação, Educação Física, Estágio Pedagógico, Escola, Aprendizagem, Alunos

## **Abstract**

This report is the reflection of the journey undertaken during the teaching practice process. This route traces a story of overcoming conflicts, and some barriers that emerged and that, in one way or another, I've learned to manage and overcome. Thus, this document is an account of this journey of a year, where each situation is looked through my critical and reflective spirit and supported by a research that I've done.

The objective of the course is to validate my skills as a teacher who seeks the success of their students and is trying to dominate aspects related to Physical Education.

KeyWords: education , physical education, teaching practice , school, learning , students

## **Lista de Abreviaturas**

ESPJAL – Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

EB – Escola Básica

JI – Jardim de Infância

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

10ºB – Turma B do décimo ano

EG – Exterior Grande

EP – Exterior Pequeno

GG – Ginásio Grande

GP – Ginásio Pequeno

CAR – Centro de Alto Rendimento

DE – Desporto Escolar

GEF – Grupo de Educação Física

PAA – Plano Anual de Atividades

PAI – Plano Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

## Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO PRIMEIRO .....	3
Eu, professora estagiária.....	4
A Escola Secundária Professor José Augusto Lucas .....	5
O Projeto Educativo .....	9
Núcleo de Estágio .....	11
O 10ºB .....	12
CAPÍTULO SEGUNDO.....	17
Protocolo de Avaliação Inicial.....	18
A direção de turma.....	19
A classe profissional dos professores.....	20
O primeiro impacto .....	21
CAPÍTULO TERCEIRO .....	26
Da avaliação inicial à construção do plano anual de turma .....	27
Plano Anual de Turma.....	29
A aula de Educação Física.....	35
Avaliação Formativa.....	37
Avaliação Sumativa.....	38
A vida na/da escola .....	39
CAPÍTULO QUARTO.....	44
O ponto de viragem.....	45
O ecletismo e a inclusão e diferenciação .....	49
Organização das sessões .....	51
Formação de grupos .....	52
CAPÍTULO QUINTO .....	54
Investigação ao encontro das necessidades da escola .....	55
A lecionação no 1º Ciclo.....	56
A leccionação a tempo inteiro .....	59
O professor do clube de Desporto Escolar .....	64
CAPÍTULO SEXTO.....	68
Reflexão Final .....	69
Referências .....	73



## **Introdução**

Este documento é uma reflexão no processo do meu Estágio Pedagógico em Ensino da Educação Física, realizado na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas (ESPJAL) no ano letivo 2014/2015. Este estágio faz parte da minha formação enquanto professora de Educação Física e conclui o Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

O estágio surge como último momento de formação académica, que antecede o ingressar na carreira profissional. Baseia-se na passagem à prática de tudo o que foi aprendido anteriormente. Desta forma apresenta-se como um ano muito intenso de formação, que procura abranger o maior número de experiências possível de forma a aproximar o professor estagiário da sua intervenção futura (Onofre, 2003). A intervenção encontra-se dividida em quatro áreas, a saber:

- Área 1, referente à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, que corresponde à intervenção junto dos alunos e da comunidade, à aplicação dos saberes da especialidade, promoção de competências, organização do processo de ensino, promoção do envolvimento dos alunos e das suas aprendizagens com recurso as técnicas necessárias para tal;
- Área 2, que diz respeito à inovação e investigação pedagógica, relativa à projeção de um estudo de investigação-ação integrada na escola e no contexto em questão através de um processo de construção de competências de desenvolvimento;
- Área 3 relativa à participação na escola, no sentido da análise crítica do Projeto Educativo (PE) da escola e da intervenção ativa das iniciativas que dele fazem parte bem como a participação em regime de coadjuvação no Desporto Escolar (DE);
- Área 4 que confere à relação com a comunidade, correspondente à interação com as famílias no sentido da construção do projeto de vida do aluno bem como a integração nas práticas de aula do ensino de saberes e práticas sociais de relevância educativa para os alunos.

A intervenção em todas estas áreas e aquilo que me foi exigido enquanto professora estagiária requereu em mim um grande desenvolvimento na aplicação dos conteúdos e aprendizagens até então realizadas. Foi necessário realizar uma recuperação dos saberes outrora adquiridos e procurar colocá-los em prática nas situações devidas, com a desenvoltura necessária. Iniciei assim o processo de estágio enquanto estudante académica, que procura assentar conhecimentos e reunir todas as informações necessárias para realizar as tarefas que são solicitadas. Mas rapidamente percebi que era necessária uma fuga à postura enquanto estudante. Era preciso assumir as responsabilidades de professora e assim ser vista pelos vinte e oito sujeitos que se

apresentaram a minha frente, sedentos de que lhes ensinasse ou algo ou que os deixasse sair mais cedo.

Assim, este processo de estágio concretizou-se como o caminho que realizei na passagem de aluna a professora, fazendo-me perceber que este processo nunca será terminando, antevendo uma vida de aprendizagem, mutação e evolução, sempre na procura de aplicar conhecimentos, modificá-los, aumentá-los e principalmente transmiti-los às diferentes gerações com quem irei cruzar o meu caminho. Num mundo em permanente mudança e de uma globalização assustadora a atualização permanente urge a cada segundo, ficar parado é ficar para trás, e um professor que fica para trás arrasta outros consigo. Essa alteração e crescimento individual, naquilo que coloco em prática ao serviço dos outros enquanto professora, surgiu com o confronto com as situações que me colocavam em conflito. Ou seja, pela necessidade de agir e tomar decisões ou levar algo a cabo é que eu aprendi e desenvolvi as capacidades necessárias ao exercer desta profissão. Se era necessário saber mais sobre aquela modalidade, era então preciso ir ler e ir para o ginásio praticar. Se os meus alunos tinham curiosidade acerca da organização de uma modalidade, era necessário dar-lhes respostas rapidamente. Se na escola queriam uma aula de dança para todos e eu não sabia dançar, era preciso treinar. Foi assim que, durante este ano, aprendi e cresci: pela necessidade absoluta de o fazer, e rapidamente!

Este relatório é uma descrição fiel dos acontecimentos a longo do ano, amadurecidos pela minha reflexão e crítica, que me ajudaram assim a assentar os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos. Faço então uma descrição sumária dos acontecimentos mais importantes, mas principalmente reflito sobre eles numa tentativa de projetar o meu futuro com base nestes alicerces.

Tendo em conta o que referi, organizo este relatório em seis capítulos que vão introduzindo as temáticas e acontecimentos que mais me marcaram, procurando respeitar a ordem temporal com que ocorreram ao longo do percurso. Assim, o primeiro capítulo é referente à etapa antes do contato com os alunos, este ocorre como um impacto, descrito no segundo capítulo, onde são também abordadas as questões da direção de turma e da construção da relação educativa. A avaliação inicial e a construção do plano anual de turma são relatados no terceiro capítulo, bem como o trabalho realizado na área 3, de intervenção na escola. O quarto capítulo aborda o ponto de viragem, tocando em aspetos como as técnicas de ensino e as finalidades da disciplina. O quinto capítulo relata as experiências referentes à investigação, professor a tempo inteiro e lecionação no primeiro ciclo, cabendo ao sexto capítulo o papel de encerrar toda a minha reflexão.

## **CAPÍTULO PRIMEIRO**

As primeiras preocupações,  
a escola e os seus espaços: os materiais disponíveis para a prática.  
O projeto Educativo e «Leccionar e Aprender com qualidade».  
O núcleo de estágio e a minha primeira turma.

## **Eu, professora estagiária**

A chegada de um professor estagiário a uma escola é sempre alvo de atenção. De um modo geral, e baseando-me na minha experiência, mas também em relatos de outros colegas estagiários, a chegada de “sangue novo” e de alguém inexperiente, mas com muita vontade, disponibilidade e querer em fazer as coisas, traz novo ânimo aos grupos de trabalho em que é inserido. Foi nesse espírito que fui recebida, convidando-me a estar presente e a querer deixar também eu uma marca naquela escola na qual fui, em tempos, aluna.

Na chegada ao espaço de aula, quis controlar tudo, manter o silêncio e a calma e dar voz a um diálogo sereno e amigável com os alunos. Um décimo ano parece tarefa fácil para quem está habituada a trabalhar com crianças e jovens noutros registos. Pois bem, apesar de não ser uma tarefa árdua, também não teve os contornos levianos que preconcebi. Era difícil iniciar um diálogo sério com vinte e oito jovens de 14 anos, acabados de chegar das férias, a começar um ciclo novo, com uma turma nova e professores novos. Deixava-os impacientes, sedentos de conversa e liberdade para poderem estar juntos, conhecerem-se, conversarem e fazerem outras tarefas que não estar sentado, esperar a vez de falar e ouvir uma professora bastante jovem que estava, evidentemente, nervosa. Contudo, utilizando essa vontade de interação e a inquietude que os caracterizava, consegui cativá-los e conquistar a ordem para poder expor as primeiras regras e indicações que iria priorizar em todas as aulas ao longo do ano.

Não demorei a encontrar uma zona de conforto e, através do jogo e das propostas diferentes e motivadoras para os alunos, consegui reunir a sua atenção e observa-los naquilo que necessitava para iniciar o percurso que teríamos de percorrer juntos. A primeira aula após a apresentação foi então de jogos pré-desportivos e propostas diferentes, que muito animaram os meus alunos e que me deixaram também mais confiante. Uma coisa é certa, o rosto daqueles vinte e oito alunos, que foram os meus primeiros alunos de sempre, eu nunca esquecerei.

Iniciei então o meu percurso de professora estagiária preocupada em controlar tudo, manter os alunos em silêncio e em atividade, sem fuga às tarefas que eu propunha e visivelmente motivados, como é característico dos professores com menos experiência, em que as preocupações se centram precisamente no controlo da disciplina, motivação dos alunos e questões organizacionais da aula, (Teixeira & Onofre, 2009).

Realizei o meu Plano Individual de Formação (PIF) refletindo nas competências que deveria desenvolver mas também naquilo que tinha de saber, saber-fazer e saber-ser de forma conseguir realizar o ano de estágio com sucesso. Refletindo nas possíveis dificuldades com que viria a debater-me, pude reunir estratégias de prevenção e de correção dos erros mais comuns dos professores inexperientes, que me ajudaram, ao

longo do percurso, a agir rapidamente. A realização deste plano ajudou-me a refletir no meu percurso e na bagagem que tinha para encarar este ano mas sobretudo na bagagem que me faltava. Pensar naquilo que deveria desenvolver ajudou-me a evoluir reconhecendo as minhas falhas e fraquezas.

O início deste percurso enquanto professora estagiária prende-se, naturalmente, com a familiarização com o espaço de intervenção. Deste, faz parte o espaço físico da escola, os materiais disponíveis para utilização, as pessoas que constituem a comunidade educativa e o meio onde está inserida. Importa referir que fui aluna desta escola durante a concretização dos meus estudos no ensino secundário, tornando este percurso de formação enquanto professora neste espaço educativo ainda mais curioso e interessante.

### **A Escola Secundária Professor José Augusto Lucas**

A Escola Secundária Professor José Augusto Lucas está situada em Linda-a-Velha, no concelho de Oeiras, sendo a sede do Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha e Queijas (AELAV-Q) do qual fazem parte três escolas com jardim de infância e ensino básico do 1º Ciclo, duas escolas do 1º Ciclo, uma escola de 2º e 3º Ciclos e a Escola Secundária Professor José Augusto Lucas.

A população que reside em Linda-a-Velha é multicultural, constituída maioritariamente por pessoas originárias de diversas províncias que se mudaram para Lisboa entre os anos 50 a 80, mas também por imigrantes dos PALOP, Brasil e países da Europa de Leste. Na sua maioria é uma população ativa e que apresenta uma taxa de qualificação elevada, sendo que uma grande percentagem possui habilitações superiores (in Projeto Educativo ESPJAL).

Esta escola comemora o seu 34º Aniversário e é fruto de uma história que espelha a evolução social do país e da região em que se encontra. As instalações foram erguidas no final da década de 70, no seio de uma democracia muito imatura, num local de periferia junto da grande cidade de Lisboa. As redondezas eram então preenchidas por jovens famílias nas zonas de Linda-a-Velha, Carnaxide, Algés e Queijas, que necessitavam de estruturas para assegurar a educação dos seus filhos. Assim, um grupo de professores muito jovens abraçou esta escola com mais alunos que a capacidade física real das instalações. Nos anos 90 a escola recebeu bastantes alunos oriundos de bairros degradados que também se alojaram nas redondezas da escola, fazendo-se assim preencher de alunos filhos de emigrantes e com estruturas de apoio familiares e sociais mais frágeis. No entanto, a escola esteve à altura de os receber.

Designada como Escola Secundária de Linda-a-Velha (ESLAV) desde 1980, em 2009 o nome da escola foi alterado para Escola Secundária Professor José Augusto

Lucas, em tributo à memória do diretor desta escola durante tantos anos e que desempenhou junto desta um papel de dedicação exemplar e marcante para todos aqueles que passaram na escola durante os seus anos de tomada de posse. O aniversário da escola é comemorado a 17 de dezembro.

A escola tem cerca de 1020 alunos, distribuídos por uma faixa etária compreendida entre os 12 e os 18 anos, a frequentar o 3º ciclo e o ensino secundário. Como forma de responder às necessidades e interesses dos alunos e da comunidade envolvente, a escola oferece para além dos cursos científicos, ainda o curso de Educação e Formação – Assistente Administrativo e o curso profissional de Técnico de Contabilidade, no ensino secundário. A ESPJAL é uma escola em que o nível de ensino é bom: observando as diferenças entre classificações de exame e classificações de frequência entre a escola e a distribuição nacional, assiste-se a uma aproximação de valores em praticamente todos os níveis de classificação face ao panorama nacional. No ano letivo de 2013/2014, 135 alunos completaram o secundário e 91% dos alunos foram colocados na primeira fase de acesso ao ensino superior. Cinquenta por cento desses alunos conseguiram entrar na primeira opção que escolheram. No que diz respeito aos comportamentos desviantes e problemas disciplinares estes são cada vez menos representativos. É uma escola familiar, na qual os alunos passam tempo e gostam de estar, participando e envolvendo-se nos diversos projetos da escola (grupo de teatro, cinema, eco escolas, grupos do desporto escolar). A interação dos alunos com os professores é na sua grande maioria boa, proporcionando uma relação de ensino aprendizagem bastante salutar.

No que diz respeito aos professores, a sala dos professores tem um ambiente de companheirismo e entreajuda observável, onde todos os professores encontram o seu lugar e passam os intervalos, passando da interajuda na leccionação e projetos escolares à partilha amigável do quotidiano. Neste aspeto importa realçar que pelo facto de não existir gabinete de Educação Física os professores desta disciplina estão integrados nesta dinâmica e são sempre bem recebidos e acolhidos no grupo docente da escola. A escola é um espaço muito vivo onde estão permanentemente coisas a acontecer: debates, exposições, ateliers, apresentações de livros etc., em que toda a comunidade escolar se empenha em participar.

No que diz respeito aos recursos espaciais disponíveis, a escola é constituída por 9 pavilhões ligados entre si por um pátio jardimado e com campo de jogos. Existem seis pavilhões de salas de aula onde também se encontra a biblioteca/Centro de Recursos, o Anfiteatro, os Laboratórios de Física, Química, Biologia e Geologia, as salas de Informática e as de Desenho, a Reprografia e Papelaria, a sala da Associação de Estudantes e alguns gabinetes de trabalho); um pavilhão de serviços (que alberga as

salas da Direção, a Secretaria, o Bar e o Refeitório, o PBX, a sala polivalente de alunos, a sala de Professores, os Serviços de Psicologia e Orientação, a sala de Diretores de Turma e um pequeno anfiteatro); e um pavilhão gimnodesportivo. No que diz respeito aos espaços disponíveis para a prática desportiva e para as aulas de Educação Física, a ESPJAL dispõe de “dois” espaços exteriores e “dois” espaços no interior. Foram organizados desta forma para rentabilizar a utilização por várias turmas. Assim, a zona denominada exterior grande (EG) possui um campo de andebol atravessado por dois campos de basquetebol, circundado por uma pista de atletismo de 200m e pelo exterior pequeno (EP) onde existem dois campos de voleibol e duas tabelas de basquetebol para 3x3 pois o campo é atravessado pela rede de voleibol. O piso das zonas exteriores é alcatroado. No interior o ginásio (40m x 20m entre paredes) está também dividido em dois espaços: o ginásio grande (GG) onde existe uma baliza e 4 tabelas de basquetebol, com local para erguer dois campos de voleibol; e o ginásio pequeno (GP) com uma baliza, duas tabelas de basquetebol e todo o material de ginástica de solo e aparelhos.

O *roulement* está organizado para que cada turma, durante três semanas, utilize um espaço pequeno numa das aulas semanais e um espaço grande na outra aula semanal, da mesma forma que um desses espaços é de interior e o outro é de exterior.

Relativamente aos recursos temporais disponíveis para a Educação Física, está determinado que para as turmas de secundário existem 4 tempos letivos (90min + 90min). De acordo com o que foi acordado no grupo de Educação Física, os alunos terão 5 minutos de tolerância na entrada da aula e deverão sair da aula 10 minutos antes como forma de poderem cumprir a higiene e a mudança de equipamento. Já no que diz respeito aos equipamentos disponíveis para a leccionação, a ESPJAL encontra-se numa situação de fragilidade, já que dispõe de pouca quantidade e variedade de equipamentos, havendo também degradação dos materiais existentes. As bolas das diversas modalidades são em número reduzido não existindo, para nenhuma modalidade, uma bola por aluno da turma. Existem poucos arcos e poucas cordas, e pinos e sinalizadores são também em número reduzido. Estas condicionantes obrigam a que a planificação seja ajustada em cada aula para otimizar os poucos recursos existentes, por exemplo ao nível dos exercícios propostos, para que estas limitações não afetem a aprendizagem dos alunos. O espaço onde o material é guardado também carece de melhores condições já que esse armazenamento é realizado numa despensa de dimensões muito reduzidas, que dificulta o acesso a alguns materiais e também à preservação dos mesmos.

São 15 os professores que integram o Grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas Linda-a-Velha e Queijas, integrando já desde há alguns anos

dois professores estagiários provenientes da Faculdade de Motricidade Humana perfazendo um total de 17 docentes.

O Grupo de Educação Física (GEF) funciona bem, sendo que a relação entre os diversos intervenientes é positiva e existe trabalho de equipa e companheirismo. O clima de trabalho é agradável e de profissionalismo. Como reflexo disto tem-se os diversos eventos que ocorrem na escola ao longo do ano e que exigem o trabalho e intervenção de todo o grupo. Os professores partilham também espaços de aula e materiais com facilidade, abdicando de algumas condições de aula de forma a possibilitar a realização das aulas planeadas pelos colegas. Ocorre também com regularidade a mobilidade de alunos dentro das várias aulas a decorrer de acordo com necessidade dos professores, principalmente durante o período em que decorrem avaliações. Contudo, existem falhas de comunicação e partilha de informações e metodologias a aplicar dentro do grupo. Atribuo a principal responsabilidade para este facto à falta de um espaço comum de trabalho já que não existe sala para os professores de Educação Física. Os professores utilizam então a sala de professores geral da escola, onde o espaço é também reduzido e onde, devido à quantidade de pessoas no decorrer dos intervalos, se torna difícil comunicar e partilhar ideias. Se por um lado uma sala de professores comum faz com que os professores de Educação Física estejam mais inseridos na comunidade escolar e contatem mais com os professores das outras disciplinas, também retira alguma partilha e proximidade necessária a este grupo mais específico de professores. A escola carece assim de um espaço próprio para o grupo de Educação Física poder reunir-se e trabalhar.

Esta lacuna dificulta o trabalho de partilha e de cooperação entre o grupo de Educação Física, que realiza o trabalho conjunto através da marcação de reuniões com alguma periodicidade e onde se procede à divisão das tarefas por todos. Contudo, talvez pela habituação ao método de trabalho, o grupo de Educação Física funciona bem, na sua generalidade os professores utilizam o protocolo de avaliação inicial dando ênfase aos testes do *Fitnessgram*, muito valorizados dentro do grupo. A aprovação do *roulemant* e as decisões de avaliação curricular são também feitas em grupo e debatidas dando voz a todos os intervenientes.

Desta forma pude vivenciar e perceber a importância do trabalho em grupo e o enriquecimento que se pode encontrar quando este trabalho é bem realizado, bem como a forma como a ação fica facilitada. Contudo, fica a necessidade de melhorar e aumentar a partilha e a comunicação dentro dos grupos de trabalho em que me possa vir a inserir, sendo esta a principal permissa de sucesso para o trabalho em grupo. A principal mensagem que pude retirar com o contato com o GEF foi precisamente a necessidade de aumentar o trabalho em equipa e a qualidade do mesmo, com uma

correta divisão de tarefas e comunicação entre todos, otimizando o trabalho realizado e enriquecendo as propostas dadas aos alunos. Toda a vida na escola e familiarização com tudo o que acima pude descrever abre a reflexão à necessidade futura de, ao ingressar na carreira profissional de professora de Educação Física, integrar-me na escola de forma completa, conhecendo os seus espaços, as pessoas que fazem parte dela, explorando as suas potencialidades e trabalhando em grupo reunindo os talentos e capacidades de cada um em prol de uma escola melhor e de um ensino de qualidade para os alunos. Os professores não devem, por isso, trabalhar de forma independente e despreocupada dos restantes currículos existentes e da transversalidade de disciplinas que os alunos frequentam, já que o trabalho em grupo, e a criação de projetos comuns irão decerto melhorar a aprendizagem dos alunos e motivá-los para a mesma. Ao refletir sobre isto idealizo-me como uma futura professora presente na escola, com motivação e disponibilidade para colaborar com os meus colegas e criar movimento na escola em redor do conhecimento e da aprendizagem dos meus futuros alunos.

### **O Projeto Educativo**

A ideia de Projeto Educativo Escolar (PEE) é equivalente à de projeto empresa, na medida em que "...se trata de um projeto global que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções...", (Barroso, 1992). Neste sentido, a empresa e a escola apresentam então um conjunto de características comuns que permitem definir projeto como: uma visão do futuro, uma vontade coletiva, um sistema de valores partilhados e um conjunto de prioridades.

A importância da existência de um PEE numa escola é indiscutível. O seu papel de guia e orientador do dia-a-dia na escola é bastante relevante, unindo toda a comunidade escolar tendo em vista um objetivo comum. Uma escola com um bom PEE elaborado, conhecido, explícito e partilhado por todos, sob a forma daquilo que é vivido e sentido (muito mais do que aquilo que está escrito) é uma escola que caminha a passos largos para o sucesso – o seu, e o de todos os seus alunos.

O PEE deve ser o espelho da missão da escola e do trato assumido pelos professores perante os seus alunos. Nele deverá estar explícito o que se espera de todos e de cada um. A missão da escola pública é o alcance de uma escola para todos, que a todos saiba acolher, ensinar e apetrechar para um futuro de sucesso. Na ESPJAL esta missão está bem presente no dia-dia, sendo uma escola que se orgulha de ter gente de todas as classes sociais, etnias e com vidas e opções muito diferentes. É também uma escola que procura dar respostas às necessidades de todos os jovens que a frequentam, procurando encaminhar todos para o sucesso. É uma escola inclusiva.

O lema da escola, que espelha a sua missão é “ Lecionar e aprender com qualidade “. A visão da escola é a visão da escola pública, em que o público é com letras grandes, que é feita de toda a gente, de todas as classes sociais, de todas as etnias, e que se orgulha de ter alunos, de poder transformar alunos que podem sonhar com profissões, com entradas no ensino superior, e a esses alunos é dado tudo e toda as possibilidades para poderem ser tão bons quanto possível. A escola orgulha-se disto e defende isso em tudo o que faz e apresenta. Os resultados escolares no ranking são verdadeiros, não são à custa da exclusão de alunos que não têm bons resultados.

O trabalho de grupo de alguns professores, inseridos em grupos de trabalho pelas áreas de estudo a que pertencem, faz com que se trabalhe no sentido da concretização dos objetivos que constam no PEE. Também o contato com os professores da direção e da comissão que elabora o PEE faz com que os professores sejam incitados a seguir algumas normas de comportamento, trato com os alunos e atitudes que levam ao cumprir da missão explícita no PEE. Se na escola se caminha para uma aprendizagem de qualidade, os professores são incentivados a ensinar com qualidade.

Por outro lado, e com o aumento das formas de divulgação e comunicação, os pais e encarregados de educação estão cada vez mais envolvidos na escola e nas ações que aqui se vão realizando, sendo possível fazer chegar a informação de um acontecimento, um evento realizado e campanhas a decorrer, com muita facilidade, chamando mais pessoas a participar e inculcando nos EE a responsabilidade de incentivarem os filhos a participar na escola. No mesmo sentido estão a funcionar as associações de pais, que estão cada vez mais ativas e preocupadas com a dinâmica escolar.

A variedade e qualidade das atividades extracurriculares é uma das marcas desta escola. Dentro de áreas como o desporto, a literatura, o cinema, o ambiente, entre outros, há espaço para todos participarem. São de salientar os projetos “4D” promovido por professores de História, Geografia e Artes - que inclui teatro, exposições e outras atividades, o projeto “aLeR+”, articulado com o Plano Nacional de Leitura, o Clube de Cinema, a revista “Crítica”, o projeto “Ambiente e Saúde”, o programa “Eu passo”, o “Desporto Escolar” e o Eco Escolas. O departamento de Educação Física aparece nestas atividades através do seu Plano Anual de Atividades (PAA), próprio da disciplina.

A familiarização com o Projeto Educativo foi para mim muito importante, já que este me ajudou na interpretação do espaço onde estava a tentar inserir-me. Quase como um código de conduta e um contrato que desejava assumir e cumprir, para me poder juntar àqueles que remavam rumo ao sucesso da escola. O grau de exigência era

muito alto: “Leccionar e aprender com qualidade”. Curiosamente, passei o ano letivo a tentar fazer essas duas coisas.

Este contato com o PEE abriu espaço a que pudesse refletir sobre a importância que tantas vezes não é dada ao mesmo. Como pude constatar e como me foi relatado pelos professores que fizeram parte da equipa que o elaborou, a maioria dos restantes professores não tem como preocupação a familiarização com este documento nem a percepção da mensagem que estes contem. Isso afasta os professores da escola e da unidade pedagógica que esta podia e devia ter. De facto, quando for professora, gostaria que assim não fosse e que o meu contributo para a escola fosse positivo e de união de esforços com a restante comunidade educativa.

### **Núcleo de Estágio**

Do núcleo de estágio a que pertenci, fazem parte quatro intervenientes, duas alunas do mestrado em Ensino da Educação Física da Faculdade de Motricidade Humana, entre as quais eu, e dois professores orientadores pertencendo um à escola em questão e outro à faculdade.

Dentro do núcleo é necessária a cooperação e é essencial o trabalho de equipa, já que durante um ano letivo inteiro essas mesmas pessoas farão parte do dia-a-dia de uma forma muito significativa. No seio do grupo mais restrito do núcleo, constituído por mim, pela minha colega e pela professora orientadora de escola, a relação estabelecida foi muito positiva. Existia um sentimento de partilha muito grande, bem como de interajuda e compreensão. A relação informal estabelecida foi também importante no sentido de aumentar a confiança e a familiaridade existente entre as pessoas. Assim, a troca de ideias era constante, a preocupação com os aspetos de aula e com tudo o que diz respeito à tomada de decisão e organização das aulas era fruto de uma reflexão conjunta o que configurava uma maior confiança nas decisões tomadas. Este aspeto foi muito positivo e potenciou a minha aprendizagem enquanto professora estagiária, deixando-me também mais confiante e com maior força para superar os erros e melhorar em todos os aspetos da minha formação. O apoio da minha colega e da professora orientadora de escola foi assim fundamental. O fato da professora optar por uma postura que convidava à nossa reflexão, abrindo espaço a que fossemos nós próprias na relação com os alunos e na condução das aulas, não impondo a sua forma de ser e pensar, também corroborou para o sucesso deste processo, já que o clima era de aceitação e convite à reflexão e nunca de imposição ou correção independente das falhas por nós cometidas. Neste trajeto tomei assim contato com diferentes formas de supervisão pedagógica, utilizadas pelos professores que me orientaram neste percurso. Apraz-me dizer que o que mais me ajudou neste percurso foi sem dúvida a partilha de

ideias e a discussão sobre os acontecimentos, conduzindo-me à aquisição de um espírito mais crítico e reflexivo.

No que diz respeito ao professor orientador de faculdade, com um papel menos presente devido a todas as condicionantes provenientes das suas responsabilidades assumidas na faculdade, a postura adotada identificava-se também com esta linha de pensamento. Era assim um guia que nos convidava à reflexão e à nossa própria busca pelas respostas que procurávamos. Desta forma, o professor questionava-nos e colocava hipóteses, seja na observação das nossas aulas, da colega ou em momentos de reunião, oferecendo-nos um leque de caminhos possíveis e respeitando a nossa própria maneira de ser, as nossas crenças e a postura que adotamos no decorrer das aulas.

Relativamente à minha colega de estágio a relação estabelecida foi muito positiva já que o ambiente era de partilha, permanente comunicação, divisão de tarefas e coadjuvação. Foi também ainda mais enriquecedor porque somos muito diferentes, refletindo-se essa diferença na forma como conduzíamos as aulas e principalmente na relação que foi estabelecida com os alunos.

A adoção deste tipo de condução do processo de estágio, assumida pelos dois professores orientadores, e vivida por mim e pela minha colega de estágio foi muito benéfica para mim. No sentido de um maior ganho de autonomia e aumento da minha capacidade de reflexão, espírito crítico e busca de soluções para superação das dificuldades com que me fui deparando e que destaquei no meu PIF. Neste sentido, o caminho da independência e de crescente aproximação à realidade profissional foi feito gradualmente e com um sentido muito maior para mim, facto que pude constatar com o apoio das minhas avaliações intercalares. Deste aspeto tenho apenas a percepção que os constrangimentos temporais e, mais uma vez, a falta de um espaço físico adequado, impediram que essa comunicação e debate conjunto fossem de maior qualidade, exigindo assim, mais uma vez, maior autonomia e espírito crítico da minha parte.

## **O 10ºB**

A turma com a qual trabalhei é o ponto fulcral de todo este processo, pois foi com este grupo de alunos que decorreu a minha intervenção e que, pelas suas características, influenciou todo o processo, todas as decisões tomadas e todos os acontecimentos que me ajudaram a crescer e aprender. Torna-se assim da maior importância clarificar e caracterizar este grupo de alunos. Para a realização da caracterização da turma realizei um estudo de turma através das fichas individuais dos alunos e de um questionário que apliquei.

O 10º B era uma turma da área de ciências e tecnologias. No início do ano letivo todos os alunos tinham completado 14 anos a exceção de um aluno, com 15 anos. Nenhum aluno era repetente, o aluno mais velho teria mudado de área de estudos e por esse motivo encontrava-se um ano para trás relativamente aos jovens da sua idade. Os alunos da turma eram na sua maioria oriundos do 9º ano desta mesma escola, havendo contudo um grupo coeso de sete alunos que provinham da Escola Básica Professor Noronha Feio, escola que pertence ao mesmo Agrupamento.

Os alunos vinham com um passado escolar de sucesso, na sua maioria, com classificações elevadas, existindo um número significativo de alunos que recebeu menções de mérito pelo percurso escolar até então realizado. Existia ainda uma aluna que venceu o prémio de melhor aluna da escola que frequentou no passado ano letivo, correspondente à conclusão do 9º ano de escolaridade. Esta aluna realizou todos os seus estudos em escolas que pertencem ao AELAV-Q.

O 10º B tinha, inicialmente, trinta e um alunos, contudo, por motivos de mudança de residência, houve dois alunos que saíram da turma e um aluno que mudou de área de estudos. Fiquei assim com vinte e oito alunos, dos quais dezasseis eram rapazes e doze eram raparigas. Os alunos provinham, na sua maioria, de famílias estruturadas e com possibilidade de apoio à escolaridade dos educandos, não existindo nenhum caso que necessitasse de maior atenção ou apoio nesse sentido. Contudo, existiam dois alunos com acompanhamento por parte da professora de Educação Especial, por casos de dislexia e défice de atenção. Existia também um aluno da turma que terá tido esse acompanhamento no passado, prescindindo dele mais tarde, embora ainda apresentasse características que requeriam alguma atenção nomeadamente no seu desenvolvimento motor. As classificações na disciplina de Educação física, no ano anterior, foram muito boas. Todos os alunos obtiveram aprovação, existindo apenas três alunos com nível de três, dez alunos com nível de cinco e os restantes com nível quatro na classificação final nesta disciplina.

Metade dos alunos da turma, cerca de quinze, deslocavam-se para a escola de carro, com os seus encarregados de Educação. O regresso a casa era feito a pé, para os alunos que residiam em Linda-a-Velha, ou de transporte para os alunos que residem em Queijas.

No que diz respeito às matérias da EF de preferência dos alunos no início do ano letivo foi possível notar uma grande irregularidade. Era difícil chegar a uma ideia padrão e realizar generalizações pois os alunos eram todos muito diferentes. O voleibol, a ginástica e o futebol foram matérias apontadas como preferidas por mais de seis alunos da turma. Contudo, existiam alunos a referir o basquetebol e o atletismo, alguns por serem ou terem sido praticantes destas modalidades. Relativamente às matérias de

que os alunos menos gostavam, as ideias dividiam-se muito também. A matéria referida mais vezes, ainda que apenas cinco, era a dança. Havia alguns alunos a referir que não gostam de correr durante muito tempo, recordando alguns professores que no passado escolar destes alunos terão concentrado muitos esforços do trabalho da resistência dos alunos através da corrida.

No início do ano nenhum aluno da turma tomava banho depois das aulas de Educação Física. A principal razão que explica este facto era, segundo os alunos, a falta de condições da escola para tal. Outros motivos para que essa higiene não fosse realizada era o reduzido tempo de intervalo. Alguns alunos referiam também não transpirar o suficiente nas aulas de Educação Física que justificasse tomarem banho, facto que, desde o início do ano, procurei combater. Apesar de ter aumentado os níveis de sudação, fato assumido e manifestado muitas vezes pelos alunos, estes continuaram a não tomar banho devido à falta de condições. Este fato considero-o como muito prejudicial já que a escola e principalmente a Educação Física deverão ter um papel importante na educação para a saúde e higiene e nesta situação específica é a própria escola, devido à falta de condições, que impossibilita os alunos de realizarem a sua higiene com correção.

De acordo com o que percecionei no início do ano, as maiorias dos alunos da turma eram saudáveis e estavam aptos para a prática desportiva. Existiam dois alunos com asma, mas cuja situação de encontrava controlada. Havia uma aluna com passado clínico de taquicardias embora o caso esteja também controlado. Existia ainda uma aluna que, por estar a estudar no conservatório de música, no instrumento de violino, tinha algumas impossibilidades de prática por perigo de lesão dos dedos (principalmente em momentos próximos das avaliações e recitais).

No que diz respeito à prática desportiva fora da escola, existia uma parte significativa de alunos que não praticava qualquer atividade física. Apontando como principal razão a necessidade de concentrarem esforços nos estudos, pela exigência da área que seguiram, ciências e tecnologias. Contudo, para aqueles que assumiam a prática desportiva como ocupação de tempos livres, a diversidade de modalidades era interessante: golf, surf, patinagem artística, diversos tipos de dança, equitação, artes marciais, natação, entre outras. Dentro dos alunos que praticavam atividade física fora da escola, a maioria fazia-o com uma periodicidade grande (três a quatro vezes por semana). O passado desportivo da maioria dos alunos passava essencialmente pela natação, existindo alguns alunos com um ou dois anos de experiência noutras modalidades. Existiam três alunos federados em clubes de futebol mas não existiam alunos inseridos em alta competição.

No que diz respeito às horas de repouso destes alunos, a maioria dos alunos afirmava cumprir as oito horas de sono desejáveis, não existindo discrepâncias muito acentuadas nem em excesso nem por defeito. Relativamente às atividades de lazer, os alunos da turma referiam bastante o passeio e a realização de exercício físico recreativo como atividade recorrente, existindo contudo alunos que assinalam as compras e o “estar em casa” como atividade preferencial. Existem dois escuteiros CNE na turma.

Daquilo que pude vivenciar e observar nos meus alunos, esta era uma turma que, apesar das diferenças e da grande heterogeneidade em diversas áreas, apresentava um espírito de turma interessante. A dinâmica era bastante boa, a organização para formação de diversos tipos de grupos, seja pares ou grupos de maior número, era relativamente rápida e não apresentava problemas. Não parecia haver discussões ou problemas de exclusão dentro da turma. Não havia *outsiders*, e apesar dos diversos grupos sociais que pareciam existir dentro da mesma, todos pareciam tomar o seu lugar, interagindo salutarmente entre si. No que diz respeito ao trato, seja comigo ou entre si, era uma turma educada, com uma maneira correta de comunicar e expor as situações, e com a qual não tive problemas. A minha relação com a turma era de proximidade, sendo que as tarefas de gestão e organização da turma foram rapidamente cumpridas bem como a noção de regras e de rotina adquirida por todos os alunos.

A turma era interessada e curiosa, reagindo bem a novas propostas e apresentando entusiasmo quando trazia desafios diferentes para a aula. Respondiam bem ao que propunha e exigiam isso de mim: que existissem sempre desafios diferentes e uma meta a alcançar. Apesar de ser um 10<sup>o</sup> ano e de serem jovens educados e respeitadores, a sua maturidade era ainda reduzida. Mesmo fisicamente eram na maioria alunos pequenos, de baixa ou média estatura, e apresentavam alguns comportamentos que, não sendo desviantes, eram algo infantis. A apetência motora era baixa, apresentavam muito entusiasmo na realização das tarefas mas alguma descoordenação e falta de controlo da emoção, o que por vezes atrapalhava a execução das tarefas que propunha.

O conhecimento da turma e de cada aluno em particular constituiu também uma aprendizagem. Perceber minimamente como funcionava cada um dos alunos, de que forma poderia levá-los à realização das tarefas e entusiasma-los pela sua aprendizagem foi um processo de aprendizagem para mim. A criação de uma relação de confiança com cada um e a necessidade de cativar todos para conseguir que as aulas funcionassem em pleno e que os alunos estivessem envolvidos nas tarefas exigiu de mim uma gestão que tive de aprender. No entanto, percebi que esse processo é necessário e que as aulas serão tanto melhores quanto melhor for a relação dos alunos

com o professor. Situações de tensão e repreensão exagerada não corroboram com o objetivo do professor, bem como o abuso da elevação da voz e da expressão facial rígida. Os alunos reagem melhor ao incentivo, ao elogio, à conversa educativa para corrigir do que à humilhação perante todos e repreensão geral. Por esse motivo, privilegiei muitas vezes a conversa individual para solucionar as situações que foram acontecendo.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

Elaboração do Protocolo de Avaliação Inicial.

O diretor de turma e as primeiras dificuldades: o confronto com a realidade vivida na escola.

O primeiro impacto com a turma.

Relação educativa, clima positivo e a gestão das agendas pessoais dos alunos e do professor.

### **Protocolo de Avaliação Inicial**

No início do ano letivo, o meu trabalho iniciou-se com a análise cuidada do Protocolo de Avaliação inicial (PAI) do grupo de Educação Física. Este constitui uma ferramenta que deve ser aplicada por todos os professores do grupo de Educação Física do agrupamento de escolas e que engloba um conjunto de matérias que permitem a recolha de informação relativa à aprendizagem dos alunos, de acordo com os objetivos da avaliação inicial. O PAI deverá estar de acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), deve espelhar as decisões tomadas no departamento no que diz respeito à avaliação das Atividades Físicas e Desportivas (AFD), conhecimentos e matérias abordadas. O PAI deve estar organizado segundo a atribuição de níveis de especificação, Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A), possibilitando a aplicação do protocolo a todos os alunos de todos os níveis de escolaridade. O período de avaliação inicial deverá acontecer durante as três ou quatro primeiras semanas de aulas e desta forma devem estar asseguradas, por parte do departamento, a rotatividade pelos diferentes espaços de lecionação de todas as matérias de EF. O Grupo de Educação Física da escola prevê, no *roulement*, essa rotatividade necessária às primeiras semanas. Importa referir que as informações que advêm da Avaliação inicial não são de carácter definitivo e podem sempre sofrer alterações de acordo com a evolução dos alunos.

Eu e a minha colega de estágio, após análise do protocolo vigente na escola, realizámos pequenas alterações, basicamente no que diz respeito à forma de registo (alteração das tabelas). Criámos também uma forma de avaliar os conhecimentos, já que realizámos um teste diagnóstico aos nossos alunos, que testou o conhecimento teórico sobre as matérias da disciplina. A construção desse teste baseou-se no que nos descreve o PNEF como conhecimentos a adquirir para o ano de escolaridade que nos encontramos a lecionar – 10<sup>o</sup>. Também foram discutidos métodos de aplicação do protocolo. Este trabalho foi realizado ainda sem conhecimento da turma.

Neste período houve também espaço para a primeira reunião do Grupo de Educação Física (GEF), para discussão do modelo de avaliação, e para o conhecimento de todos os colegas, dos espaços e do método de trabalho. Nessa reunião deparei-me com uma dificuldade que ainda não me havia sido apresentada. Vinha da faculdade com as ideias assentes nas orientações no PNEF e naquilo que durante três anos de licenciatura e um ano de mestrado pude adquirir, assumindo muitas vezes como minhas as conceções que me iam sendo apresentadas. Exemplo disso é o modelo de avaliação defendido no PNEF. Segundo este documento, a avaliação não deverá ser de domínios fracionados, com a divisão dos objetivos e específicos da tríada constituída pelo domínio motor, cognitivo e sócio-afetivo. Considera-se que a atividade dos alunos e os efeitos

integram esses domínios (PNEF). Contudo, o GEF do qual fiz parte durante este ano, cujas conceções tive de assumir, defendia uma avaliação fracionada, a saber, para o 10º ano: «No final do ano, das matérias lecionadas, consideram-se as cinco matérias onde o aluno atingiu melhores resultados, sendo obrigatórias uma da categoria A, uma da categoria B, uma da categoria C, uma da categoria G e uma das categorias E, F e G. A atribuição de níveis dá-se através da seguinte ponderação: Desempenho - 75% (Atividade Física 60%; Aptidão Física 30%; Conhecimentos 10%); Atitudes e Comportamentos - 25%.»

Ao confrontar-me com este hiato nas conceções, fiz questão de assumir a minha posição da reunião do Grupo de Educação Física, apoiada pela minha colega de Estágio. Contudo, pela habituação a este método de trabalho, justificada pelos professores com o facto de a disciplina ter deixado de contar para a média de acesso ao ensino superior e assim ser necessário motivar os alunos a melhorarem a classificação através das atitudes e do comportamento assumido em aula, bem como pelo empenhamento colocado nas tarefas, e apesar de nós termos defendido a nossa conceção, a escola manteve a sua forma de ver a avaliação. Fiquei, porém, com o sentimento de desejo de deixar uma marca na escola no sentido de igualar as normas que existem no PNEF e aquelas em que o GEF acredita e com as quais trabalha.

### **A direção de turma**

O contato inicial com os alunos foi feito com uma aula de apresentação da direção de turma, com a presença do diretor de turma à turma em questão, juntamente com a minha apresentação enquanto professora de Educação Física e professora de apoio à direção de turma. A coadjuvação na direção de turma foi uma das tarefas que tive de desempenhar na realização deste estágio. Essa tarefa permite-nos ter uma perceção das responsabilidades do professor diretor de turma, bem como de todas as tarefas que lhe estão atribuídas. O conhecimento dos alunos e a criação de uma boa relação com estes é um dos pontos cruciais da direção de turma. Os alunos devem sentir na figura desse professor alguém a quem podem recorrer para apoio da resolução dos seus problemas. Estanqueiro (2010) afirma que o diretor de turma tem um papel preponderante na articulação com os encarregados de educação e a escola, devendo por isso ser uma figura de proximidade e que chama os pais a participar no processo educativo dos filhos de forma ativa. O diretor de turma atua perante os diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação (Roldão, 1995). Neste aspeto penso que poderia ter levado a minha atuação mais longe, já que o desejo de trazer os pais à escola, a convite de uma participação conjunta em atividades desportivas em família ficou pelo caminho. Considero da maior importância que desde

cedo os encarregados de educação sejam chamados a participar na vida escolar dos filhos e, sobretudo, que exista continuidade nessa participação, até à finalização dos estudos. Esse fator poderá ser preponderante para o alcançar do sucesso escolar por parte dos jovens ajudando também a elevar a exigência e a qualidade do ensino.

Faz também parte das funções do diretor de turma, e por isso das tarefas que pude realizar durante este ano, a caracterização da turma e de cada aluno em particular para apresentação ao conselho de turma e encarregados de educação. É neste sentido que o diretor de turma é definido por Roldão (1995), como o agente que tem a responsabilidade de caracterizar os alunos, em relação a aspetos socioculturais, familiares e escolares, de modo a transmitir e debater essa informação com os colegas do conselho de turma, sem que sejam criados preconceitos em relação a nenhum dos alunos, devido às particularidades referenciadas, visando adequar o trabalho a realizar com o grupo com o intuito de atingir os objetivos definidos para o mesmo.

Na minha visão, o diretor de turma deverá estabelecer com os seus alunos uma relação de confiança e proximidade que permita aos alunos comunicarem com este sempre que for necessário, vendo o diretor de turma como uma figura que os poderá ajudar a superar problemas que digam respeito ao seu percurso académico mas não só. Essa relação de proximidade e a sua construção tem vindo a ser afetada, a meu ver, pela crescente degradação da educação. Também o facto de no 10º ano de escolaridade não existir tempo letivo para a educação para a cidadania faz com que não exista tanto tempo e espaço para a construção dessa relação. Contudo, esta minha reflexão não é um espelho de algo de mal que tenha acontecido já que os alunos da turma tiveram um percurso normal e não existiram problemas de maior. Relativamente a este assunto, considero ainda que tenho uma ideologia semelhante à apresentada por Coutinho (1998), que afirma que o diretor de turma se afigura como orientador, facilitando a aprendizagem do aluno e conduzindo-o à máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo lhe apresentará no futuro, na mira da autorrealização. Esta ideologia apresenta-se como um bom resumo da importância que deverá ter um diretor de turma no futuro do aluno e da sua responsabilidade para com o seu crescimento.

### **A classe profissional dos professores**

Na continuidade da temática referente ao diretor de turma e ao exercer das funções que lhe estão atribuídas, pude refletir sobre diversos aspetos que dizem respeito ao exercer dessa função na classe profissional dos professores, o que abre inevitavelmente espaço a outro tema. Talvez devido ao fato da profissão docente ter vindo a sofrer

bastante desvalorização e devido ao aumento do número de alunos por turma e decréscimo das condições de trabalho, bem como degradação dos espaços disponíveis para a prática do ensino, a maioria dos professores com quem contactei durante o ano encontra-se bastante descontente com a sua profissão. Embora existam exceções, o sentimento geral é negativo e de desânimo, levando a que a profissão seja desempenhada com menor brio e satisfação, espelhando-se esse facto para os alunos. Daquilo que pude perceber, este aspeto reflete-se bastante no papel do professor diretor de turma, talvez por se tratar de um conjunto de tarefas extra àquelas que o professor regular, na sua disciplina, tem de desempenhar.

Na tentativa de explicar este fenómeno, Marques (2002; citado por Silva, 2007) aponta vários fatores limitativos ao bom desempenho do diretor de turma como: ausência de formação específica, limitações na sua formação pedagógica, desmotivação para a realização de tarefas relativas ao cargo, limitação da coordenação da equipa pedagógica, limitação de formação para o cargo de diretor de turma, limitações de meios, elevado número de alunos por turma e tempos letivos elevados, excesso de trabalho burocrático, limitação de ambientes propícios ao trabalho de equipa e dinâmica de grupo e limitações no espaço para receber os pais ou encarregados de educação.

Este facto é preocupante já que a classe profissional dos professores se encontra numa luta constante pela credibilização da sua profissão e pelos seus direitos, sempre a par com os dos alunos e de um melhor ensino. O facto dessa luta ser sentida como sendo de difícil solução, com poucos ganhos e fim a vista, está cada vez mais a dificultar o trabalho dos professores, tornando o dia-a-dia numa escola numa constante luta e reivindicação pelos direitos que são consecutivamente negados pelo governo. Essa condição de professores lutadores foi muito vivida por mim durante este ano letivo, seja pela minha condição de futura professora de Educação Física, grupo de professores que estão, também eles, em luta devido a crescente descredibilização da disciplina, redução dos tempos letivos e retirada da importância na média de acesso ao ensino superior, como pela generalidade dos professores que conheci. Conscientes da sua missão no mundo e com vontade de melhorar as condições do ensino e as suas condições de trabalho, este conjunto de professores, particularmente os da escola em que estagiei, afiguram-se lutadores e prometem não baixar os braços. Mas o futuro revela-se difícil.

### **O primeiro impacto**

Após essa aula em conjunto com a diretora de turma tive também eu uma aula de apresentação com os meus alunos. Nessa aula, através do conhecimento dos nomes

dos alunos, realizei um pequeno suporte de apoio à apresentação dos alunos através do tema “Ser Super-herói” com o objetivo de deixar nos alunos a vontade de se superarem nas aulas de Educação Física. Foi uma apresentação informal que utilizei para me aproximar dos alunos e semear neles a vontade de irem as aulas e participarem ativamente. Foi também nessa aula que realizei os questionários de estudo de turma e que transmiti as regras pelas quais rego as aulas.

Devido a problemas de organização da escola fiquei impossibilitada de lecionar nas duas primeiras semanas de aulas, tendo então existindo um grande período de intervalo entre esta primeira aula de apresentação e o início efetivo das aulas. Esta questão de impossibilidade não foi caso único no início do ano já que, por diversas vezes e em todos os períodos letivos existiram aulas que não pude cumprir. Isto dificultou bastante o meu percurso enquanto professora estagiária. Foram diversas as aulas que me vi impossibilitada de lecionar, seja devido a condições atmosféricas aliadas à falta de condições dos espaços de prática ou ainda devido à falta de funcionários que assegurassem a abertura e manutenção das instalações. Este assunto recupera o que anteriormente referi sobre a falta de condições para o ensino, dando ainda mais força ao sentimento de impotência por parte dos professores o qual pude experienciar na primeira pessoa: tinha um programa a cumprir e um plano anual de turma que queria ver assegurado. Contudo, e apesar de todas as condicionantes terem impedido a ocorrência de algumas aulas, considero que o confronto com esta realidade também me ajudou a não ficar com uma ideia irrealista da profissão e das condições reais disponíveis para o ensino. Obrigou-me a ser flexível e a desdobrar-me em trabalhos para conseguir alterar os planos e, sem prejudicar a aprendizagem dos alunos, alcançar os objetivos que estabeleci. De facto, tomei contacto com o que de mais real acontece nas escolas e preparei-me para o futuro.

Após superado o tempo de espera inicial de impossibilidade de lecionar, iniciei as aulas com a minha turma com um ritmo algo acelerado pela pressa de concretizar a avaliação inicial sem prejuízo para a gestão das aulas ao longo de todo o ano. Os alunos souberam acompanhar bem esse processo já que, vendo-se confrontados com matérias diferentes a cada aula, apresentavam um nível de motivação muito elevado.

Os pilares de uma boa relação educativa são lançados neste primeiro impacto, que parece influenciar todo o restante processo. Tendo em conta as minhas características pessoais e também as minhas crenças e forma de estar e trabalhar considero da maior importância a relação humana estabelecida dentro da relação educativa. Desta forma trabalhei sempre no sentido do estabelecimento de uma boa relação entre mim e os meus alunos, na procura de um clima de aula positivo e que propiciasse uma aprendizagem saudável e feliz, ao encontro do que afirma Mesquita (2004), ao

reconhecer que os praticantes conferem primazia às qualidades humanas e relacionais dos professores. Sabia, contudo, que a preocupação com o clima positivo das aulas seria uma constante.

No entanto, considero que o primeiro impacto foi muito positivo. Os alunos mostraram-se recetivos e também eu, entusiasmada e com vontade de iniciar o processo, estava motivada e visivelmente feliz por estar ali. Procurei que os alunos sentissem isso. Eram, à primeira vista, um conjunto de alunos agitados mas bem-dispostos, respeitadores quando a ordem e o silêncio era pedido, e muito participativos. A vergonha inicial foi rapidamente vencida e posso dizer que o primeiro impacto me deixou animada e descansada. De facto, o primeiro impacto espelhou a realidade do ano letivo: os meus alunos eram motivados e bem-dispostos, respondendo bem às propostas de aula.

A criação de ambientes adequados de aprendizagem exige uma análise das agendas pessoais dos alunos e dos professores e da sua interação nos contextos de ensino (Rosado, A., Ferreira, V, 2009). O facto das duas agendas não serem coincidentes determina um processo de negociação entre professores e alunos, de formas muitas vezes subtil por parte do professor no sentido da concretização dos objetivos estabelecidos (Doyle, 1986). A agenda dos alunos envolve diferentes propósitos tais como o divertimento, a socialização, a aprovação social, a minimização do esforço, o evitamento do aborrecimento e o afastamento dos problemas e a tentativa da concretização das suas expectativas, desejos e emoções, (Carlson & Hastie, 1997). Tudo isso é comprovável e foi claro desde as primeiras aulas com a minha turma. Os jovens procuram situações que provoquem o bem-estar e o riso, dispendo-se de forma a poderem conversar e comentar as situações que os rodeiam sempre no sentido de se valorizarem e evitando cair no ridículo perante os pares. Organizam-se de acordo com os seus grupos sociais de referência, os amigos, e procuram no geral evitar situações de muito esforço físico ou intelectual. Sabendo isto, o professor deverá utilizar estes conhecimentos a seu favor, e numa negociação que se prevê que atinja um equilíbrio, ganhar os seus alunos a favor da aprendizagem.

Desde cedo no processo de estágio percecionei os comportamentos acima referidos, e assumindo-os, procurei revertê-los a meu favor. Como? Trazendo para a aula situações que possibilitassem aos alunos o sentimento de valorização pessoal, dando sentido ao esforço exigido. Possibilitando que em algumas partes da aula fossem eles a escolher os colegas com quem trabalham em detrimento de, noutras alturas, ser eu a organizar os grupos de trabalho por necessidade no sentido do cumprimento dos objetivos. Procurava situações de descontração e de clima positivo e usava de algum humor, possibilitando o divertimento procurado pelos jovens. Usei também as suas

expectativas relativamente à disciplina e a sua curiosidade face ao desporto e às atividades físicas para, cumprindo algumas das suas vontades, realizar todo o trabalho que necessitávamos de realizar. Ao encontro disto realizava com frequência jogos pré desportivos no aquecimento ou experiências na prática de outras modalidades, de forma adaptada.

Procurei assim, desde o início, contagiar os meus alunos com o meu gosto pelo desporto e pela aprendizagem, demonstrando que aprender e conquistar, ou a passagem que ocorre entre o não saber fazer e o passar a conseguir realizar resultam numa alegria e prazer indecifrável. Ao encontro disto, Rosado e Ferreira (2009) afirmam que a convicção e a paixão dos professores bem como o seu entusiasmo, constituem uma arma negocial poderosa para com a agenda social dos alunos. Se o seu entusiasmo contagiar e afetar os objetivos, os sentimentos e as emoções dos alunos, o sistema de tarefas, quer na sua expressão instrucional, quer organizacional ou social, pode ser profundamente alterado. Nesta linha de pensamento, Siedentop (1983) refere que um professor, ao ensinar uma determinada matéria pode comunicar com ou sem entusiasmo: a presença ou ausência de entusiasmo na mensagem torna-a mais ou menos convincente. Foi essa convicção que procurei espelhar, sem fugir ao profissionalismo que me era exigido, empenhando-me e focando-me nas aprendizagens. Procurei ser sempre esse exemplo de gosto e satisfação por aquilo que estava a fazer, exigindo aos meus alunos esse mesmo contentamento.

Segundo Teixeira e Onofre (2009), o clima relacional é uma dimensão na qual as conquistas são crescentes ao longo do ano, pelo que as dificuldades, em relação a este aspeto vão diminuindo à medida que o ano letivo vai decorrendo. Como referem (Rosado, A. & Ferreira, V, 2009), a criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve também a capacidade, por parte do professor, de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos praticantes, para que as tarefas não sejam muito difíceis ou muito fáceis. No caso das tarefas difíceis, estas poderiam conduzir à não realização das mesmas ou à incorreta realização, fugindo assim aos objetivos. Por outro lado, a proposta de tarefas demasiado fáceis poderá levar ao desinteresse e aumenta da socialização e desvio para tarefas que poderão, até, ser de risco para os alunos. Procurei assim, desde o início, encontrar o meio-termo nas tarefas que propunha aos alunos, tornando-me numa observadora das suas reações. Mentiria se não assumisse que a cada aula criticava decisões que outrora havia tomado e registava transformações a fazer aos exercícios dentro dessa escala que vai do muito fácil ao impossível.

No que diz respeito ao modo de organização das sessões, esta é apresentada por vários autores como determinante para a elevação do clima positivo das aulas. Por

exemplo no que diz respeito à necessidade de impor um certo ritmo às atividades (Doyle, 1984), a implementação de exercícios e tarefas novas (Hastie, 1997), à escolha criteriosa dos conteúdos da aprendizagem (Carlson, 1995). A tarefa mais difícil, dentro da dimensão organização, era para mim a percepção do tempo que as tarefas demoravam a ser realizadas pelos alunos e o tempo que eles conseguiriam estar motivados na realização da mesma tarefa, aprendendo com a realização desta, o tal ritmo das atividades apontado por Doyle (1984). De acordo com Teixeira e Onofre (2009), apesar das dificuldades na organização se minimizarem ao longo do ano, estas nunca deixam de existir.

Outro aspeto de que me procurei aproximar foi da cultura dos alunos: os seus hábitos, as coisas de que gostavam, os seus passatempos e até os sítios que frequentavam. Segundo Banks (1994) os professores que compreendem a dinâmica cultural dos estudantes relacionam-se melhor com estes e conseguem maiores níveis de empenhamento. Desta forma, e usando de tempos mais informais no espaço da escola, procurei conhecer os alunos e aproximar-me das suas ideias e concepções de forma a procurar um melhor entendimento comum.

Nesta fase importa refletir sobre um aspeto interessante destas pequenas conquistas: a sua mutabilidade. Quando se trata de relações, e neste caso de uma relação educativa, nada está perfeitamente adquirido ou conquistado. Os esforços feitos no início do ano no sentido de gerir positivamente a organização das aulas, o espírito de cooperação entre os alunos e a criação de um clima relacional propício à aprendizagem, devem ser mantidos ao longo de todo o ano letivo, no sentido de fazer perdurar o ambiente harmonioso no qual é desejável que se desenvolva o processo de ensino aprendizagem (Bento, 1998). Deste modo, seja o bom clima relacional, o controlo da disciplina ou a organização dos aspetos de aula, todas essas premissas deverão ser alvo de atenção em todas as aulas ao longo de todo o ano letivo, sob pena de serem perdidas e da relação educativa e as aprendizagens descerem mais patamares do que os que foram alcançados. Isto acontece de modo transversal não só em todo o ano letivo como também numa única aula. É nesse sentido que Bento (1998) afirma que numa aula, o professor não poderá preocupar-se em cativar os alunos apenas do início da aula sob pena de a aula perder qualidade e ficar condenada ao insucesso.

### **CAPÍTULO TERCEIRO**

O período de avaliação inicial e a construção do plano anual de turma.

A gestão da aula de Educação Física.

A avaliação formativa e sumativa.

A vida na escola e a vida da escola.

### **Da avaliação inicial à construção do plano anual de turma**

Para planear é necessário avaliar a fim de que as decisões tomadas possam estar assentes em informações concretas. Esta primeira necessidade é respondida com a avaliação inicial. Esta é realizada no início do ano letivo como forma de percepcionar as necessidades dos alunos e prognosticar a sua evolução ao longo do ano letivo. Da mesma forma que ao longo do ano são realizadas avaliações formativas a fim de que possam ser realizados ajustes ao planeamento e o grupo não se afaste da concretização dos objetivos. A avaliação orienta o planeamento do processo de ensino aprendizagem (Carvalho, 1994). Dei a esta fase do planeamento do ano letivo o nome de Etapa 0. Esta etapa constituiu-se como um processo de recolha de informação, em aulas cuja estrutura foi pensada precisamente para esse fim. As sessões foram assim conduzidas para que pudesse, simultaneamente, conhecer os meus alunos, a dinâmica da turma e as características do grupo e de cada individuo, e ao mesmo tempo avaliar as competências dos meus alunos, foi nesse sentido que, de forma a orientar o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação inicial permitiu projetar o ano letivo, partindo do diagnóstico e definindo o caminho a percorrer por cada aluno de forma a atingir os objetivos prognosticados por mim (Carvalho, 1994).

Tinha também por objetivo aproveitar esse tempo inicial para criar uma relação com os alunos, estabelecendo regras e rotinas e motivando-os para a prática e para a participação ativa nas aulas, com uma predisposição para a aprender consciente e presente. Procurei também recolher outro tipo de informações que me permitiram conhecer melhor os alunos, observando-os em grupo e observando as suas reações perante as propostas e a forma como reagiam ao feedback e às informações que lhes ia dando. Uma grande preocupação que tive nesta fase foi a recolha das informações das capacidades dos alunos e do nível das suas aprendizagens de acordo com os níveis Introdutório, Elementar e Avançado, definidos pelo PNEF. Esta tarefa apresentou-se difícil pois é necessário olhar para toda a aula, gerir os acontecimentos, tomar notas sobre o desempenho dos alunos e ainda aproveitar para, dando feedback, utilizar o momento para formação. No entanto, procurei, através das tabelas que criei e de pequenas *chek lists*, recolher o máximo número de informações ao encontro do que afirma Carvalho (1994), ao dizer que quanto mais informações recolher, mais fácil será identificar o nível do programa a selecionar para cada grupo de alunos/matéria.

A tarefa de recolha de informação não é fácil já que existem 28 alunos em movimento, a necessitarem de indicações, correções e chamadas de atenção para que possam continuar em atividade. Acrescido a este facto, e devido a condicionantes de tempo, espaço e de material, todas as aulas de avaliação inicial foram em regime de aulas politemáticas existindo por isso diversas matérias às quais tinha de dar atenção,

controlar, e avaliar. Tal como refere Carvalho (1994), o objetivo deste conjunto de aulas é avaliar as competências dos alunos e o seu potencial de aprendizagem nas diversas matérias lecionadas, concomitantemente com a manutenção de clima de ensino-aprendizagem próprio ao contexto da Educação Física.

Desta forma foi necessário munir-me das estratégias necessárias para superar estas dificuldades e estas multitarefas que me eram solicitadas. Preparei estas aulas com uma grande minúcia, revendo os objetivos, a forma como poderia dirigir as tarefas de aula, os materiais de que necessitaria, os critérios de êxito a que deveria dar atenção, entre outros aspetos. A preparação das grelhas de registo e a familiarização do que elas continham também fez parte, bem como a tentativa de decorar o nome dos alunos e associar os nomes aos rostos, através do estudo da pauta dos alunos. Também o treino através da observação das aulas da minha colega de estágio e das aulas de outros professores corroborou com a minha aprendizagem nesta fase de recolha e observação

Neste período, garanti o planeamento do período de avaliação inicial ajustando o respetivo protocolo e a sua aplicação ao contexto da turma e aos recursos espaciais e temporais disponíveis. Utilizei os instrumentos necessários para a recolha de informação e avaliação dos alunos estabelecendo prognósticos para cada aluno em cada matéria. O apoio da minha orientadora de escola e o debate, em conjunto com a minha colega de estágio, enriqueceram os meus planos e mostraram-me alternativas novas para o que pensava realizar.

Apesar de todo este período ter tido um balanço muito positivo, possibilita-me também a reflexão sobre diversos aspetos. Durante esta fase bem como ao longo de todo o ano letivo, e também pelas características dos espaços de prática, foi possível para mim observar as aulas dos outros colegas e observar que realizam a avaliação inicial, embora não de forma tão exaustiva e criteriosa como um professor estagiário. Este fato é justificável pelo fenómeno de transição das turmas de ano com manutenção do professor da turma. Ou seja, existem muitos professores que recebem os mesmos alunos em anos consecutivos e por esse motivo já conhecem os seus alunos e as suas capacidades, embora o fato de não realizarem avaliações mais exaustivas exclua a hipótese de os alunos terem evoluído e melhorado em vários aspetos durante a pausa letiva. Outro aspeto que pude observar foi a desenvoltura na observação nos alunos, já que um professor com mais experiencia possui uma maior facilidade na observação dos alunos e na tomada de decisão sobre a sua capacidade e dificuldade, aspeto esse que só pode ser desenvolvido através da prática e da experiência acumulada.

Contudo, o aspeto que abre maior espaço à minha reflexão é o fato de, apesar de ser cumprido o tempo de avaliação inicial da turma e apesar de a maioria dos professores realizarem um plano (simplificado) do trabalho a realizar ao longo do ano

junto das suas turmas, parece existir, na generalidade dos professores, um transfer muito pequeno entre os resultados da avaliação inicial e as decisões de planeamento, ao contrário do que seria desejável. A maioria dos professores organiza as suas aulas em redor dos espaços disponíveis para a prática e com uma distribuição heterogénea das matérias ao longo do ano letivo mas não procura ir ao encontro do que foi registado na avaliação inicial, não existindo por isso matérias prioritárias nem alunos críticos a ter em conta na construção do plano anual de turma.

É este processo de avaliação que permite construir o plano anual de turma, que representa a linha orientadora do trabalho a realizar durante o ano letivo. Segundo Bento (1998), esta é “uma necessidade objetiva” que torna possível o ensino eficiente, através da reflexão do professor sob as estratégias a utilizar ao longo do ano escolar. O processo só foi terminado quando concluí todas as avaliações e as pensei face aos objetivos para este ano de escolaridade expressos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e nos critérios de avaliação da própria escola e assim estabeleci um prognóstico para cada aluno para cada matéria, até ao final do ano. Destaquei alunos críticos e matérias prioritárias. De reforçar que o prognóstico é alvo de alterações durante o ano já que, por algumas vezes e principalmente em professores com menos experiência, como é o meu caso, ocorrem alguns erros de prognóstico.

Segundo Araújo (2007) a realização da avaliação inicial assume, assim como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar diferenciadamente. Esta questão da diferenciação é a base do ensino já que cada aluno é um ser único, com necessidades particulares e que deverá percorrer um caminho adaptado a si e que respeite os seus tempos de aprendizagem. Esta informação seria assim a base para a estruturação de todo o trabalho a realizar daí em diante, refletidos na elaboração do plano de etapa e do plano anual de turma.

### **Plano Anual de Turma**

Uma aula não pode ser uma dinamização aleatória de atividades e exercícios que mantenham os alunos em movimento sem propósito definido. Planear é um processo que confere sentido e coerência àquilo que é feito, justificando as decisões tomadas e as tarefas que os alunos desempenham. A existência de um planeamento faz com que o professor possa suportar-se de um guia para a sua ação e possibilita ao aluno uma aprendizagem orientada.

No que diz respeito à dinâmica escolar e particularmente à disciplina de Educação Física, importa conhecer e saber utilizar os diversos tipos de planeamento existentes, os quais se iniciam com as diretivas nacionais para a Educação e para a Educação

Física, expressas no PNEF. As indicações orientadoras da ação educativa decorrem de diretivas nacionais. De acordo com Carvalho (1994), é crucial que no processo de projeção do ano letivo o professor saiba relacionar o conjunto de objetivos definidos para determinado ano escolar, articulando as linhas orientadoras do PNEF, com as decisões curriculares tomadas ao nível do grupo de professores de Educação Física, acrescido aos dados recolhidos pela avaliação inicial. Desta forma, o plano anual de turma a cumprir corresponde às aprendizagens que os alunos devem fazer ao longo do ano letivo, de acordo com as suas necessidades.

O PNEF funciona como uma orientação a nível macro para todos os professores de Educação Física, sendo um documento que oferece um planeamento generalizado para a lecionação da disciplina. Ao nível de escola, existem dois planos orientadores para a ação, a saber: O Projeto Educativo da Escola, documento que orienta a dinâmica escolar e é transversal a todas as disciplinas e grupos disciplinares, conduzindo a escola através de objetivos comuns. Este documento é alterado, no mínimo, de quatro em quatro anos, sendo, contudo, um instrumento moldável à vida da escola. O Plano Anual de Atividades, que já se foca unicamente na disciplina de Educação Física e reúne informações sobre os recursos existentes bem como os hábitos e regras de funcionamento da disciplina naquela escola em particular. Por fim, ao nível de cada turma, existem três tipos de plano: o plano anual de turma; o plano de etapa; o plano de unidade. Contudo, no início da minha lecionação, que correspondeu à primeira etapa, recorri à elaboração de planos de aula. Estratégia partilhada com alguns dos meus colegas estagiários e que permitia rever meticulosamente cada momento da aula.

Para a construção do Plano Anual de Turma (PAT) é necessário tomar decisões curriculares e realizar adaptações programáticas, traçando um percurso que seja coerente com os resultados da avaliação inicial e vá ao encontro das necessidades do grupo de alunos no geral e de cada um em particular. Assim, é necessário olhar a diversos aspetos que o professor deverá saber dominar e articular sempre em benefício dos alunos. Desta forma, tendo em conta os resultados da avaliação inicial e a definição de matérias obrigatórias, o professor deve ter em conta as decisões curriculares do Grupo de Educação Física, ou seja, as decisões que dizem respeito ao modo de avaliação dos alunos e normas para atingir o sucesso. Deve ainda atender ao *roulement* pelos espaços, o material disponível para leccionar as matérias e a organização do ano letivo em si, prevendo as interrupções letivas, os dias festivos e outros eventos que possam perturbar o normal decorrer das aulas. Com esses conhecimentos o professor pode então traçar um percurso que se prevê que deva ser mutável e adaptado aos alunos ao longo do percurso, sempre na tentativa de os guiar na aprendizagem não deixando nenhum aluno pelo caminho.

A articulação de todos esses dados e conhecimentos foi um conflito com que me deparei e no qual necessitei de desembaraço e prontidão. No conjunto de todas as informações, inteirada do calendário letivo, foi necessário prever acontecimentos e procurar recuperar conhecimentos para conseguir colocar tudo quanto os alunos iriam necessitar de trabalhar para poderem atingir o sucesso: matérias prioritárias e alternativas, e todos os conteúdos programáticos obrigatórios. Foi nesta fase que me deparei com conflitos no modo de como deveria organizar as aulas e de quantas matérias conseguiria trabalhar em cada aula, de forma a ir ao encontro dos objetivos a que me propunha e que desejava que os alunos alcançassem. Também nesta fase percepcionei que o plano estava a ser realizado para toda a turma, tendo em conta que desta faziam parte 28 alunos, e que as necessidades destes alunos eram diferentes. Ou seja, também deveria contemplar no plano de turma e principalmente nos planos de etapa e de unidade que iriam existir alguns alunos que necessitariam de maior tempo de prática em determinada matéria de forma a recuperarem e a superarem as suas dificuldades. Ao encontro do que refere Carvalho (1994), o processo de planear diz respeito a uma antecipação da ação pedagógica contemplando os recursos disponíveis. Quer isto dizer que o professor deverá ser capaz de prever as respostas dos diversos alunos em função da sua ação. Isto serve para poder reformular a atuação e gerir satisfatoriamente a ecologia da aula, em prol de um bom funcionamento da mesma. Para que isso seja possível é exigido do professor uma grande capacidade de reflexão e de ação sobre essa reflexão – carácter reflexivo do professor.

Na construção do PAT, são contempladas os níveis inferiores do planeamento, embora de forma mais superficial e prática: as etapas de ensino, organizadas em unidades de ensino. Dividi o ano letivo em 4 etapas, sendo que a avaliação inicial, período que descrevi anteriormente, corresponde à Etapa 0.

Terminada a etapa 0, pude então construir o PAT, onde em conformidade com o preconizado no PNEF, organizei todo o planeamento por etapas, tendo em consideração não só o calendário escolar mas também, claro está, o *roulement* definido para a minha turma. Deste modo, no 1º período o planeamento ficou dividido em etapa 0 e etapa 1, a etapa 2 correspondeu a todo o 2º período e a 3 a todo o 3º período. As quatro etapas são então:

Etapa 0, correspondente à avaliação inicial, onde como já foi referido, o objetivo central foi diagnosticar o nível dos alunos nas diversas matérias;

Etapa 1, de recuperação e aprendizagem, etapa em que procurei rever conteúdos das várias matérias, recuperar os casos críticos e alunos que tinham falhas na

aprendizagem de determinada matéria, e abordar matérias que por alguma razão não foram objeto de estudo antes. Esta etapa partiu da avaliação inicial e foi organizada segundo esta. Estabeleci como objetivos trabalhar como prioridade os Jogos Desportivos Coletivos, numa primeira fase (UE 1,2,3) baseadas na relação com a bola (condução, controlo, passe) e com o outro (linhas de passe, jogo em equipa) e numa segunda fase numa progressão para o jogo mais formal (UE 6,7). A Ginástica aparece na UE 4, tendo sido verificado na avaliação inicial que os alunos tinham, na sua generalidade, um nível bom. No entanto, havendo alguns alunos “outsiders” nesta matéria planeei recuperá-los nesta unidade, aperfeiçoando os gestos dos outros alunos. A dança apareceu como um desafio para o 1º período, já que o número de alunos que apontaram a dança como matéria de que gostavam é igual ao número de alunos que afirmavam não gostar de dança. Os alunos realizaram então um trabalho de grupo de realização de coreografia para apresentação à turma. Trabalhei também o badminton e introduzi o ténis (EU 5), tendo o badminton sido apontado como uma matéria de interesse pelos alunos, onde estes apresentam grandes capacidades. O ténis surgiu como matéria alternativa já que os alunos referem nunca a ter trabalhado na disciplina. A unidade de ensino 7 serviu também como oportunidade para trabalhar as matérias que, no fim da unidade 6, eu verifiquei que ficaram a precisar de ser mais trabalhadas pelos alunos. A turma, que apresentava uma heterogeneidade grande e bastantes dificuldades, estava nesta altura a evoluir e a trabalhar no sentido do sucesso. Os alunos estavam envolvidos nas suas aprendizagens e eram responsáveis por estas, conhecendo o seu nível e aquilo que tinham de fazer para poderem evoluir. O objetivo de recuperação e aprendizagem, objetivo desta etapa, foi alcançado com sucesso. O ponto de partida para a organização da etapa seguinte partiu destas conclusões.

Etapa 2 – de aprendizagem e desenvolvimento, no qual o principal objetivo foi dar continuidade às aprendizagens dos alunos, procurando aprofundar as suas competências. Esta etapa teve também o objetivo de trabalhar as matérias alternativas e também o aprofundar dentro das matérias nucleares bem como nos aspetos que dizem respeito ao desenvolvimento das capacidades motoras, condicionais e coordenativas e da área dos conhecimentos. Tratando-se da Etapa 2, algumas das decisões tomadas tiveram origem de acontecimentos da Etapa 1. No que diz respeito a modelos de organização das aulas e da minha condução de ensino, bem como, e principalmente, nas decisões que dizem respeito a cada aluno e à aprendizagem de cada um. Havendo alterações e aprendizagens adquiridas, progressões de nível e novas necessidades encontradas, foi necessário contemplar isso no planeamento desta nova etapa. No que diz respeito à sequência temporal das aulas, os alunos reconheciam

o início e o fim das unidades de ensino e eram sempre informados relativamente à sua evolução e avaliação formativa dentro de cada unidade de ensino. Dentro das mesmas foram abordadas matérias alternativas como o judo e a orientação (dentro das possibilidades existentes) e foram desenvolvidas as matérias de basquetebol, voleibol, futebol e andebol bem como o atletismo (barreiras, estafetas) e a ginástica (solo, acrobática e aparelhos). No que diz respeito à aptidão física os alunos trabalharam a resistência, a força (média, superior e inferior), a flexibilidade e a velocidade, sendo que os alunos que apresentaram, na avaliação inicial, maior distância dos valores-referência nas diferentes áreas careceram de especial atenção. Na área dos conhecimentos foram abordadas as temáticas de capacidades motoras, educação para a saúde, dimensão cultural da educação e processos de controlo de esforço. Estes conteúdos foram transmitidos em aula, nos momentos de instrução inicial, nos momentos de balanço, em aulas teóricas (muitas delas impostas devido ao mau tempo), e em trabalhos realizados e apresentados à turma. Nesta fase a turma encontrava-se com um ambiente de trabalho muito positivo. Os alunos estavam disponíveis para aprender e com interesse no seu desenvolvimento e aprendizagem. Tinham já as rotinas das aulas apreendidas e respeitavam os momentos de instrução, participando quando solicitados e questionando em momentos apropriados. No que diz respeito à evolução dos alunos, estes continuavam empenhados na transposição o nível que atingiram em determinada matéria e reconheciam, normalmente, as suas capacidades e dificuldades. A ponte para a última etapa foi no sentido da conclusão de todo o trabalho realizado até então, deixando os alunos com as aprendizagens necessárias adquiridas para o seu ano de escolaridade, concluindo o ano com sucesso.

Etapa 3 – de revisão e consolidação. Esta etapa concentra-se em rever os conteúdos abordados ao longo do ano letivo, consolidando as novas aprendizagens realizadas e as evoluções dos alunos nas diferentes matérias. Desta forma, foram revistas quase todas as matérias abordadas e realizou-se a certificação dos alunos em todas as matérias. Tratando-se da Etapa 3, as decisões advém, evidentemente, de acontecimentos da Etapa 1 e 2 seja no que diz respeito a modelos de organização das aulas e da minha condução de ensino, bem como, e principalmente, nas decisões que dizem respeito a cada aluno e à aprendizagem de cada um, havendo alterações e aprendizagens adquiridas, progressões de nível e novas necessidades encontradas.

Tal como acima descrevi, o plano anual de turma apresenta um papel essencial ao conferir uma sequência lógica e coerência a todo processo ensino-aprendizagem. Este conduz a ação ao longo do ano, sem apresentar um nível pormenorizado sobre o modo de atuação do professor, metodologias e outras questões, que são deixadas para

o nível meso e micro do planeamento: as Etapas de Ensino e as Unidades de Ensino. É a partir destes documentos que decorrem os níveis inferiores de planeamento. As unidades de ensino são então definidas por Rosado (2003) como um conjunto de aulas que são agrupadas de acordo com critérios pedagógicos específicos e comuns entre si.

As aulas no decorrer do ano estão então organizadas em grupos mais pequenos, as Unidades de ensino, mas quais são descritas as estratégias específicas a aplicar em cada momento, fruto da reflexão do professor e em função dos objetivos a atingir. É então da operacionalização dos níveis inferiores de planeamento principalmente das unidades de ensino que se verificam os equívocos e erros cometidos no diagnóstico e consequente prognóstico inicialmente realizados, abrindo espaço para os reajustamentos de forma a tornar os prognósticos mais adequados ao potencial de aprendizagem de cada aluno (Araújo, 2007).

Uma unidade de ensino caracteriza-se por ser um conjunto de aulas com características comuns entre si, que muitas vezes podem passar por acontecer no mesmo espaço, no mesmo conjunto de matérias e na mesma metodologia aplicada. Muitas vezes os grupos de trabalho são os mesmos e os objetivos comuns. Tomei por opção reduzir o número de sessões por unidade de ensino, alargando o número de unidades de ensino ao longo das etapas. Este formato foi ao encontro das características dos meus alunos que necessitavam de estímulos novos com frequência. Também a sua heterogeneidade solicitava que lhes trouxesse matérias diferentes com frequência e que desse espaço e tempo para que as aprendizagens fossem adquiridas com tempo.

O processo de planeamento foi uma parte muito representativa no meu processo de estágio. Reconheço a dificuldade de todos este processo que contempla a realização da avaliação inicial, interpretação da mesma e com isto construir o PAT. Penso que realizei este processo de forma positiva, e apesar de ter planeado tudo no início foi necessário fazer adaptações. Como já referi, perdi bastantes aulas devido à falta de condições da escola e por esse motivo tinha muitas vezes de recuperar o que havia planeado antes e mudar a estrutura das aulas. Optei por planear muitas unidades de ensino dentro de cada etapa, mas regresssei diversas vezes à mesma modalidade. Apesar da exigência que existe nessa mudança constante, penso que foi adequado ao meu grupo de alunos. Estes, ao regressarem de tempos a tempos ao trabalho sobre uma mesma modalidade, demonstravam maior maturidade e conhecimento sobre a matéria, demonstrando existir também evoluções a nível técnico e tático. Por outro lado, sei que fui ambiciosa colocando algumas matérias alternativas difíceis de realizar naquela escola, devido às condições da mesma. O ténis foi dado no pavilhão, solicitando aos alunos que levassem eles mesmos as raquetes e as bolas. Quanto ao judo, apesar

das reduzidas dimensões do tapete, construído com a união dos tapetes de ginástica, foi uma matéria que motivou os alunos e que lhes trouxe uma nova aprendizagem e um conhecimento básico sobre uma matéria que não conheciam e que nunca haviam realizado. De facto, teria sido mais fácil, dadas as condições da escola e as condicionantes existentes para o normal decorrer das aulas, concentrar-me nas matérias prioritárias e empreender todos os esforços nisso. Contudo, não o fiz e penso que voltaria a fazer da mesma forma. Os alunos desenvolveram imensas capacidades e não houve prejuízo para a aprendizagem das outras matérias. No fim do ano os alunos demonstravam uma grande evolução individual em cada uma das matérias, apresentando também um grande gosto pela prática de atividade física.

### **A aula de Educação Física**

A resolução das preocupações com o planeamento e a organização de todo o trabalho abrem então espaço para as preocupações próprias do espaço de aula. A gestão da aula representa um elemento primordial na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas (Carreiro da Costa, 1995; Piéron, 1996). Por gestão da aula entende-se o conjunto de comportamentos do professor que controlam o tempo, os espaços, os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos (Sarmiento et al., 1990). Uma gestão eficaz, em Educação Física, passa pela optimização e maximização das oportunidades de prática, nomeadamente, no que se refere às tarefas diretamente associadas aos objetivos de aprendizagem (Carreiro da Costa, 1995) e ainda ao assegurar da participação do maior número de alunos possível em condições de máxima segurança (Piéron, 1996).

Desde o início combinei sinais com os alunos que permitiam a rápida reunião de todos e que me permitiam ter a sua atenção de forma a poder dar instrução. Os alunos reconheciam facilmente e realizavam o que lhes pedia com prontidão, ansiosos pela prática eram rápidos na realização do que lhes pedia. As transições ou a formação de grupos, o iniciar das tarefas após a instrução, os deslocamentos até à zona de realização das tarefas requerem uma vigilância considerável e uma orientação do professor para que sejam realizadas com sucesso (Doyle, 1986). Desta forma, procurava que todas as tarefas de organização da aula, como a arrumação do material ou transição de espaços, fossem realizadas de forma rápida e eficaz, exigindo isso aos meus alunos através de um acompanhamento próximo e também de clareza naquilo que lhes pedia. Desde início procurei responsabilizá-los pela montagem e arrumação do material, no sentido também de minimizar os tempos perdidos nessas tarefas.

Para ter a sua atenção usava de uma linguagem simples, muitos exemplos, e recurso frequente à demonstração, seja com a minha própria demonstração ou com

recurso a alguns alunos, utilizando-os como agentes de ensino. Procurei falar com uma correta projeção de voz e com recurso a muito questionamento, exigindo assim a atenção dos alunos às minhas instruções. Foi nesta fase que senti as primeiras dificuldades, por exemplo, em fazer-me ouvir num espaço que era partilhado com outro professor e outra turma com a simples separação de uma cortina e uma insonorização péssima. Para superar isto pedia aos alunos maior proximidade, procurava aproveitar tempos de maior silêncio e recorria a instruções rápidas e palavras chave.

A gestão do tempo de aula foi das primeiras preocupações que tive desde o início do ano. No início era difícil para mim prever quanto tempo os alunos demorariam a realizar determinada tarefa, e utilizava muitas vezes o relógio e o cronómetro para não deixar que a tarefa se estendesse mais do que o suposto. Também era hábito preparar de forma prévia alguns exercícios ou variantes de exercícios para utilizar caso as tarefas fossem de realização demasiado rápida. Contudo, com o tempo comecei a ficar mais descontraída face a esse aspeto, dando também aos alunos a possibilidade de estarem mais calmos na realização das tarefas, evitando o ritmo algo frenético que no início impunha às sessões. Preocupava-me a necessidade de respeitar o tempo que os alunos necessitavam na prática para poderem aprender em qualidade.

Isto vai ao encontro do que nos diz Onofre (1995), ao relatar as preocupações iniciais dos professores tais como garantir rápidas e eficazes transições entre tarefas, assegurar uma reunião rápida dos alunos quando solicitado, garantindo também a atenção dos alunos nos períodos de instrução ou mudanças de tarefas.

No que diz respeito à organização das aulas, este foi um aspeto que fui trabalhando ao longo do tempo, pois fui alterando e melhorando as minhas estratégias de acordo com o que ia acontecendo em aula. Rapidamente percebi de que forma poderia fazer os alunos demorarem menos tempo em transições e a reunir para poderem escutar a instrução, encadeando os exercícios para que esse tempo fosse menor e aproveitando os tempos de descanso para dar a instrução enquanto lhes dava algumas tarefas na arrumação do material. Não foi difícil para mim conduzir as sessões e explicar os exercícios ou coloca-los em prática, fazendo muito uso das palavras-chave e da demonstração.

Caminhava, assim, no sentido de uma boa ecologia da aula. Segundo Hastie e Siedentop (1999), a ecologia da aula remete para uma análise conjunta da vida de professores e alunos como uma interação de três sistemas que se inter-relacionam: organização, instrução e agenda social dos alunos. Uma boa ecologia depende, assim, da negociação destes aspetos entre professor e aluno, em que este último procura diminuir a exigência das tarefas de forma a poder aumentar a socialização em prole da sua agenda social.

A minha turma era composta por jovens agitados, com vontade de conversar, estarem juntos e experimentarem situações que provocassem riso e divertimento aos outros. Era um grupo heterogéneo mas que funcionava muito bem entre si, existindo espaço para todas as maneiras de ser e de estar. Não era difícil pedir o silêncio e a reunião rápida, mas era mais difícil que as tarefas fossem desempenhadas exatamente como pedia, pois os alunos gostavam de explorar e experimentar sempre o nível de dificuldade acima daquele que eu lhes pedia. Foi nesse sentido que foi mais difícil controlar a turma. Existindo alguns comportamentos fora da tarefa (de pequena gravidade, que não perturbam grandemente as atividades da turma), não existiam comportamentos desviantes (mais gravosos, em que os alunos revelam condutas antissociais, perturbando seriamente as atividades da turma) (Brito, 1989).

Os alunos tinham também grupos de referência e outros alunos com quem tinham preferência em estar. Rapidamente identifiquei esses grupos e utilizei-os a meu favor: em algumas situações era benéfico separa-los, em prol das melhorias no trabalho, aumento da concentração e seriedade no trabalho realizado. Porém, noutras situações tornava-se positivo reunir os alunos nos seus grupos de referência, deixando-os explorar de forma mais livre e lúdica.

### **Avaliação Formativa**

Realizei uma contínua avaliação dos alunos, a avaliação formativa, e estabeleci métodos para concretizar essas avaliações. Utilizei com regularidade tabelas de registo onde coloquei observações sobre a prestação dos alunos. Por outro lado, realizei frequentemente momentos de autoavaliação (através do jogo, de tabelas interativas, de questionamento) e de heteroavaliação (com recurso a fichas). Utilizei as informações que daí provieram em prol das aprendizagens futuras dos alunos, de forma a ajustar as estratégias utilizadas, a forma de instrução e os grupos de trabalho.

Em aula avaliava os alunos e informava-os do resultado das suas avaliações. Contudo este processo carecia de um melhor planeamento e de coerência entre os diversos momentos avaliativos. Por esse motivo comecei a estabelecer um plano de avaliação que garantia períodos específicos para a realização dessas avaliações. Dentro desta área penso que teria sido benéfico perceber a forma como outros professores do Grupo de Educação Física realizam as suas avaliações, de forma a poder aprender e retirar algumas ideias e estratégias de realização dessas avaliações, facto a que não consegui ter acesso.

Durante o ano realizei a avaliação formativa de várias formas, muitas vezes com recurso a atividades que permitiam aos alunos realizarem também a sua autoavaliação, podendo eu comparar com a avaliação formativa que estava a realizar. Realizei-a com uma grande

regularidade e de acordo com as necessidades expressas no plano anual de turma. Este processo é de grande importância no contínuo ajuste das informações que resultam nas necessidades dos meus alunos, expressas em objetivos, critérios de êxito e propostas de realização. Passei essas informações aos alunos, em aula, e também ao conselho de turma através de informações individuais.

A avaliação formativa constituiu um processo importante no que respeita ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por parte de todos os intervenientes no processo: alunos, professor, diretor de turma e encarregados de educação. Na maioria dos casos, e ao encontro da postura que adotei, opta-se por apenas reportar os casos mais críticos e que carecem de cuidados.

Este processo de avaliação, segundo Araújo (2007, p. 132) “ (...) deverá assumir-se como parte integrante do processo de desenvolvimento curricular, regulando o ensino e o seu planeamento, na perspetiva da melhoria da aprendizagem”, representa assim um papel muito importante no controlo do ensino, avaliando o nível de consecução dos objetivos e alertando para a necessidade de formular alterações ao inicialmente planeado, sempre que pertinente. Neste processo procurei ir muito ao encontro da ideologia de Carvalho (1994), que defende que se avalia o que os alunos aprendem, os alunos aprendem o que o professor ensina e o professor ensina o que os alunos precisam.

### **Avaliação Sumativa**

No que diz respeito à avaliação sumativa, penso ter trabalhado positivamente este aspeto, aprendendo a utilizar os momentos de avaliação formativa em prol da avaliação sumativa, no sentido de ser o mais criteriosa e justa possível. Identifiquei, no início do ano (através do meu PIF), a minha dificuldade em trabalhar no Excel, ferramenta que facilita grandemente o trabalho de realização da avaliação sumativa. Porém, durante este período de estágio e na realização da avaliação sumativa, através do apoio da minha colega estagiária, da professora orientadora de escola, e também de uma professora da escola, consegui criar uma tabela que, com as percentagens respetivas, atribuídas a cada matéria e área, de acordo com o definido pelo Grupo de Educação Física, me ajudou a chegar ao nível mais correto a atribuir a cada aluno.

As notas foram lançadas tendo em conta apreciação e discussão com a colega estagiária e da professora orientadora de estagiário, importantes neste processo de dar mais sentido e valor à classificação atribuída aos alunos. Os alunos tinham conhecimento dos conteúdos e das matérias que iriam trabalhar ao longo do ano e conheciam os critérios de avaliação da disciplina, sendo que eu os lembrava com frequência, incitando também ao seu esforço e empenhamento da realização das

tarefas de aula. Esse facto corrobora com a ideia de Araújo (2007). Senti que os alunos apreciavam esse facto e que isso os ajudava a investir mais na disciplina e a sentir que, quando não conseguiam realizar algo, sabiam as consequências disso e procuravam trabalhar mais e insistir. Allen (1983) destaca esta transparência nos critérios como sendo um aspeto apreciado pelos alunos, afirmando que isso os ajuda no caminho do alcance do sucesso. Foi isso que senti. Os alunos reconheciam as avaliações que lhes atribuí e sentiam-nas como justas pois sabiam que seguia critérios rigorosos que eles podiam e deviam saber. Os discentes procuram saber o que necessitam fazer para obter pelo menos nível três na disciplina de modo que, a partir daí, possam maximizar o tempo para socializar (Allen, 1983). Neste sentido, os alunos focam-se em dois objetivos iniciais, socializar e passar à disciplina e eu procurava negociar com eles no caminho da aprendizagem.

### **A vida na/da escola**

Em conjunto com a minha colega de estágio e com o apoio determinante da professora orientadora de estágio bem como de todo o Grupo de Educação Física, levámos a cabo algumas ações junto da comunidade escolar, que nos ajudaram a aproximar da realidade, conhece-la e colocar-nos ao serviço da mesma. Desta forma realizo aqui uma breve descrição dos eventos em que participei juntamente com a minha colega e com a professora orientadora de estágio, retirando de cada um o que de melhor aprendi, bem como os pontos fortes e fracos de cada experiência, sempre numa perspetiva reflexiva e projetiva das situações, em vista o meu futuro profissional.

Como anteriormente descrito, esta é uma escola muito viva, onde permanentemente acontecem eventos e ações que chamam os alunos, encarregados de Educação e corpo docente e não docente a participar e estar presente.

Assente no Projeto Educativo da escola e no Plano Anual de Atividades da mesma, a escola realiza muitas atividades nomeadamente no que diz respeito ao projeto ECO Escolas, dias festivos, dias desportivo como o dia da escola ativa e o dia da corrida da escola. Importa referir ainda um evento que mobiliza todo o agrupamento e que merece destaque pelo trabalho desenvolvido pelo grupo docente que o leva a cabo: o projeto 4 DDDD. Devido às boas relações estabelecidas no corpo docente da escola, o Grupo de Educação Física é muitas vezes chamado a estar presente e a participar, muitas vezes representado pelo núcleo de estágio.

No dia da alimentação a escola desenvolve ações de sensibilização sobre esta temática, existindo uma mobilização das turmas no que diz respeito ao desenvolvimento de trabalhos de exposição de várias temáticas relacionadas com o tema, sempre no sentido da prática de uma alimentação saudável e responsável. Por outro lado, existe

também uma oferta alimentar na escola, existindo pontos de fornecimento de alimentos aos alunos, como fruta e bolachas sem açúcar. A sensibilização estende-se à sala de professores, onde uma mesa é abrilhantada com alimentos saudáveis para a pausa da manhã dos professores: fruta, fibras, cereais e outras sugestões saudáveis, sempre acompanhadas de uma justificação teórica sobre os seus benefícios. Com o desejo de ligar a alimentação saudável à prática desportiva, o núcleo de estágio foi convidado a realizar uma ação para toda a escola durante os intervalos da manhã. Assim, em conjunto com a minha colega de estágio realizámos uma coreografia de duas músicas, as quais trabalhámos previamente, trazendo assim um momento de animação a toda a comunidade escolar e que teve bastante adesão, no espaço polivalente da escola. De forma a chamar a atenção de todos realizámos também um cartaz com o mote “ No dia da alimentação à dança não digas que não”. Recordo este dia como um dia de uma escola com vida, em que a aprendizagem ultrapassa as paredes de uma sala de aulas e as turmas estabelecidas, para ser vivida por todos, num espaço informal e de convívio, ligando vários conceitos que fazem todo o sentido ser ligados. Este dia exigiu trabalho e dedicação por parte da organização e foi benéfico para a minha aprendizagem fazer parte da mesma, percecionado o que está por detrás da organização de um evento aparentemente simples mas que serve toda a comunidade escolar. Encontro como principal oportunidade formativa deste momento o fato de ter sido desafiada a dançar para todos, ensinando uma coreografia, já que não é uma matéria que domine e uma situação em que me sinta confortável. Tive por isso a oportunidade de aprender muito com a minha colega de estágio, mais experiente nesta área.

A escola é uma Eco Escola e por isso muitas são as atividades desenvolvidas para dar vida a esta temática querida por todos. É frequente a existência de ações de sensibilização que apelam a reciclagem dos materiais e higienização dos espaços utilizados, bem como a poupança de recursos. Desde o início dos nossos trabalhos nesta escola, inseridas no núcleo de estágio, que nos foi pedido apoio no sentido de apoiar este projeto, que abraçámos desde o início demonstrando toda a disponibilidade que nos foi possível. Assim, e como consumação deste facto, no dia em que a escola recebeu a bandeira da Eco Escolas, e durante o seu hastear, eu e a minha colega fomos convidadas a, novamente, presentear a escola com uma coreografia dançada por todos, no espaço exterior da escola, junto á zona onde se procederia à festa do hastear. A coreografia foi, desta vez, previamente ensinada aos alunos das duas turmas que eu e a minha colega lecionamos e depois reproduzida como se fosse um “*flashmob*” com a participação de professores, funcionários e demais presentes. Foi assim mais um momento de aprendizagem e de trabalho comum com a minha colega de estágio que me transmitiu importantes aprendizagens no modo de lecionar a dança e de como a

ensinar para um público grande e nestas condições e a quem eu penso ter transmitido valores como a importância da boa disposição, do controlo do *stress* e da gestão de situações de exposição pública.

O momento da corrida da escola, dia em que toda a escola fica sem aulas para que todos (professores inclusive) possam participar, é um dia muito importante. Nesta escola é obrigatório todos os alunos participarem nesta corrida, já que a sua avaliação passa também por aí. O Grupo de Educação Física, contando também com o núcleo de estágio está então na organização de todo o evento, sendo por isso necessária a mobilização de vários meios de gestão e organização, para que a participação segura de todos seja viável e bem conseguida. Considero que aprendi imenso na organização deste evento, no qual foi pedida a colaboração da Federação Portuguesa de Atletismo que cedeu os chips eletrónicos de colocação nos ténis dos participantes e a prancha de chegada e também a colaboração da Câmara Municipal de Oeiras que cedeu centenas de baias para ser possível a marcação do caminho e a construção de um funil de zona de chegada. Para este evento a minha participação foi necessária no momento prévio, com a coadjuvação na organização e montagem do percurso, e depois no decorrer da corrida já que estive responsável pelo aquecimento do dia de prova. Dei também apoio na chegada, com o apoio no funcionamento do funil. Da minha responsabilidade foi também a escolha musical para o dia do evento, com o apoio da associação de estudantes da escola. No momento da entrega de prémios, eu e a minha colega pudemos colaborar e orientar tanto os premiados como as personalidades escolhidas para a entrega das medalhas. Como antiga aluna da escola participava ativamente neste dia da corrida da escola, com gosto e sucesso desportivo por isso esta participação “do lado de lá” foi muito enriquecedora, dando-me uma visão dos encargos logísticos da organização de algo desta dimensão mas também da importância destes eventos para a comunidade escolar e para a Educação Física e Desporto em geral. Como professora, os meus alunos participaram nesta corrida e alcançaram, muitos deles, resultados muito bons. Por esse motivo, realizei o acompanhamento da comitiva da escola no corta-mato fase concelhio, com mais dois professores da escola. Neste dia, considero que aprendi bastante pois pude presenciar a organização de um evento a maior escala que a corrida da escola, tendo também contactado com a participação de alunos que se deslocam em cadeiras de rodas, que até então eu não havia tido conhecimento. Como responsável por um grupo de alunos, tive também a possibilidade de estreitar os laços com estes alunos, num momento mais informal que as aulas em si, potenciou também a relação de confiança e proximidade com os meus alunos. Passei assim a conferir maior importância a momentos de saída da escola e ao estreitar de laços com os alunos em

situações mais informais de ensino, onde não se deixa de aprender e ensinar bastante e com qualidade.

Na ESPJAL, as últimas semanas de aulas de cada período estão reservadas para a realização de torneios de várias modalidades. A realização destes torneios exige que os professores de Educação Física consigam reunir nas suas turmas entusiasmo que se converta em inscrições para que seja exequível e se torne um torneio competitivo. Pode participar nestes torneios, coadjuvando a organização prévia, pouco exigente, de reunião das inscrições, e depois a gestão dos alunos em competição e na arbitragem, o que exige um grande controlo de grupo e gestão de todos os alunos, espaço e material. Neste aspeto, ao observar os professores do grupo a trabalhar e a gerir os grupos de trabalho: alunos a ajudar na arbitragem, construção do quadro competitivo, participantes e público, pude perceber a exigência da organização destes eventos e a necessidade de controlo nestas ocasiões.

O dia da escola ativa ocorre todos os anos na escola, merecendo um lugar de destaque já que para o mesmo importa a mobilização de toda a comunidade escolar, desta vez ao encargo do núcleo de estágio. Este dia, integrado nas celebrações do “Dia Mundial da Atividade Física” tem o objetivo principal de consciencializar a população para a prática de exercício físico, independentemente da idade, género e capacidades. Decorre no âmbito do Programa “Mexa-se Mais”, o qual a Câmara tem vindo a promover junto das escolas do Concelho, sugerindo a realização do Dia da Escola Ativa. Tem por isso o objetivo de mobilizar a comunidade escolar para a importância da atividade física. Na nossa escola, este dia é vivido com especial atenção, já que a mesma se mobiliza em torno de todos os acontecimentos desportivos a decorrer. O Grupo de Educação Física está então responsável pela sua dinamização. Porém, este ano, devido à presença das estagiárias, e sendo que tomámos este desafio como nosso, encarregámo-nos nós da sua gestão, organização e planificação, sempre com a ajuda de todo o GEF e, principalmente, da orientadora de escola. Desta forma, a comunidade escolar teve então direito a visitas de grandes personalidades do desporto para uma conversa aberta, e cumpriu dois tempos letivos de exercício físico em que a escolha se estendia a vários espaços e várias possibilidades de prática. A mim e à minha colega de estágio, coube-nos a leção de uma *master class* de kuduro, aeróbica e zumba.

No que diz respeito ao projeto 4 DDDD, a escola confere a esta ideia uma grande importância. Assim, num trabalho conjunto entre professores de todas as áreas disciplinares, a escola mobiliza-se para a montagem de uma exposição que, confesso, nunca vi uma escola fazer. De facto, todo o pavilhão polivalente da escola transforma-se para dar abrigo aos trabalhos dos alunos em redor de um tema que este ano tomou o nome de “Olhar a Terra”. O culminar das celebrações em redor da exposição ocorre

com a apresentação do grupo de teatro da escola ao apresentar uma peça de grande qualidade a diversos níveis. Este ano, em colaboração com o grupo de teatro, eu própria entrei na peça e tive o meu papel na sua encenação.

O ponto de maior reflexão que me traz esta participação na área três da minha formação, diz respeito à importância que estes momentos de aprendizagem não formal têm para os alunos e para toda a comunidade escolar. De facto, ao mobilizar diversas áreas do conhecimento e ao tornar as aprendizagens e os conteúdos de aplicação mais prática, a sua aquisição por parte dos alunos e a importância que lhes conferem parece acrescida. Por outro lado, a ocorrência de exposições ou teatros traz os encarregados de educação a participar na escola, da mesma forma que os dias festivos e de campanhas envolvem os professores das outras disciplinas e os funcionários não docentes. A existência de vida da escola reúne todos em volta de um objetivo comum e traz congruência à instituição, dando também um maior valor às aprendizagens por parte dos alunos. Nesta escola aprendi que mesmo com poucos recursos é importante incentivar os alunos a levar a cabo projetos e a utilizarem as suas capacidades para, através de ações, campanhas, trabalhos ou de outra forma, partilharem as suas aprendizagens com a comunidade escolar.

Esta área do estágio foi bastante importante. Como já referi acima, a integração na escola é fundamental e reconheço esse fator como preponderante para um professor. Nesta área desenvolvi diversas competências no que diz respeito à elaboração de um projeto que se concretiza na realização de eventos ao serviço de centenas de pessoas que constituem uma comunidade educativa. Assim, o trabalho em equipa, a gestão de um grupo de trabalho, a partilha de conhecimentos e experiências e a inclusão de todos foram fatores com que tive de aprender a lidar. A familiarização com a dimensão da gestão de um evento para toda a escola também foi importante, ajudando-me a compreender as diversas fases de elaboração de um plano e tudo o que está envolvido no decorrer do mesmo. Tendo em conta a especificidade do que realizámos desenvolvi também competências no que diz respeito ao ensino da dança, o que considero ter sido uma grande mais-valia para mim em termos de possibilidades no futuro.

## **CAPÍTULO QUARTO**

O ponto de viragem:  
instrução, estilos de ensino, motivação e feedback;  
o ecletismo e a inclusão, as finalidades da Educação Física;  
as aulas politemáticas e a formação de grupos.

### **O ponto de viragem**

O ponto de viragem e de maior transição de aprendiz a professora deu-se quando as minhas preocupações mudaram. Deixei de querer um espaço de aula arrumado, organizado, silencioso e cheio de ordem, para querer ver alterações concretas nos alunos, para sentir que, dando feedback, existia uma resposta, e que os alunos estavam de facto a transformar-se, a aprender, e a querer continuar a fazê-lo. Procurei assim melhorar as minhas estratégias enquanto professora, e, em diversos pontos chave, resolvi observar-me e realizar transformações no meu comportamento. Os problemas de organização, promoção de clima positivo, construção da relação estavam resolvidos (ainda que nunca arrumados) e por isso pude concentrar-me nas tarefas que me transformavam numa verdadeira professora. O conflito com que me deparava agora era, finalmente: Ensinar. Como ensinar? O que ensinar?

No que diz respeito aos momentos de instrução, procurei evoluir na forma como fazia a transmissão de conhecimentos, ao nível da qualidade e da forma de o fazer. O pouco tempo disponível e o desejo de que os alunos passassem a maior parte do tempo em prática exigia que os momentos de instrução fossem rápidos e muito eficazes. Os professores apresentam informação com o fim de apresentar os objetivos, o contexto, os conteúdos, as tarefas, e de verificar os conhecimentos (Rosado, 2003). Segundo Siedentop (1983), no início da sessão era então necessário: apresentar os objetivos; fazer a ponte para as aulas anteriores e as seguintes, contextualizando a aula face aos outros níveis de planeamento; apresentar os conteúdos; explicitar as condições da realização; e através de questionamento, realizar o controlo da receção da informação.

Assim, além de exigir aos alunos que estivessem em silêncio e reunidos em meu redor para poderem escutar a informação em condições, comecei a ser mais exigente comigo própria, procurando cumprir todas essas fases da transmissão da instrução, contemplando-as nos meus planeamentos e conferindo a sua eficácia através da última fase de controlo da receção da informação pelos alunos. Facilmente me apercebi no carácter decisivo que estes momentos de instrução tinham no decorrer da restante aula, já que, quando conseguia ser sucinta e explícita, deixando os alunos com palavras-chave e indicações claras àquilo que esperava deles, as aulas decorriam com muito menos contratempos e com muito maior eficiência.

Também arrisquei o trabalho com recurso a estilos de ensino diferentes e fiz uso de outras estruturas de organização das aulas, por exemplo, durante este período dei aulas com três matérias, aulas monotemáticas, aulas com exercícios em vagas, aulas com grupos heterogéneos, aulas de grupos espontâneos, entre outros. Penso que essa variedade me colocou em situação de aprendizagem e me deram uma visão das várias possibilidades, o que se concretiza em conhecimento que, posteriormente, solicitarei na seleção das melhores

soluções para a lecionação de diferentes matérias. A condução de aula e gestão dos momentos de aprendizagem era a área onde me sentia mais confortável e que considero ser atingida por mim com um maior sucesso. Procurei utilizar os estilos de ensino que adquiri ao longo da minha formação e adequa-los às necessidades dos alunos e àquilo que quero provocar neles, de acordo com os objetivos e a matéria em questão. Utilizei a minha criatividade em prol da dinamização de aulas para que os alunos se sentissem mais motivados e envolvidos com a aprendizagem, recorrendo a cartazes, jogos físicos de dinâmicas de grupo, aquecimentos diferentes, entre outros.

Os estilos de ensino utilizados variaram conforme o objetivo e matéria a ser lecionada adaptando também os estilos à resposta que os alunos davam às tarefas que colocava em aula. De acordo com as minhas crenças e estilo que tenho vindo a adotar, o principal objetivo era responsabilizá-los mais pela sua aprendizagem ajudando-os a perceberem o nível em que se encontravam e o caminho que necessitavam de percorrer, ou seja, caminhar no sentido da autonomia do aluno. O estilo de ensino por comando, no qual os alunos reproduzem a minha demonstração, foi utilizado no judo e nos momentos de aquecimento articular e trabalho de flexibilidade, com recurso a feedback corretivo e com o objetivo de que toda a turma estivesse simultaneamente a realizar o mesmo exercício. O estilo de ensino por tarefa foi dos mais utilizados, através das fichas de tarefa com especificações para cada grupo de nível (muito usado nos jogos desportivos coletivos, por exemplo). O estilo de ensino recíproco foi usado na ginástica e no judo também, propiciando a ajuda dentro da turma. Foi utilizada a heteroavaliação (em todas as matérias) e a autoavaliação (principalmente na ginástica). O estilo de ensino por descoberta guiada foi utilizado na orientação e no atletismo, levando o aluno a chegar à melhor resposta para os problemas que lhe eram colocados durante a realização das tarefas, motivando-o para aprender.

A motivação dos alunos foi uma preocupação desde o início. Porém, se inicialmente lia a motivação como um espelho da alegria com que os alunos chegavam à aula, passei a procurar essa motivação na realização das tarefas. Não esperava só que os alunos tivessem uma boa relação entre si e comigo, mas que tivessem uma boa relação com a tarefa e que se sentissem motivados na realização da mesma. Existe uma relação de reciprocidade entre a motivação e a aprendizagem: a motivação gera aprendizagem como também a aprendizagem gera motivação. Esta evidência explica, por sua vez, a importância que a motivação dos alunos deve ter para o professor (Silva & Machado, 2009). Os meus alunos apresentaram-se motivados desde o início do ano, manifestando vontade em participar, a qual se prolongou e aumentou ao longo do ano letivo. Chegavam à aula curiosos e com vontade de saber o que os esperava e o que iríamos fazer. Também denotei que os alunos que, de início, rejeitavam algumas

modalidades, à medida que iam aprendendo e ganhando maior capacidade de responder aos desafios, ficavam mais motivados e procuravam continuar a evoluir em busca da felicidade de conseguir. Bento (1998, p.136) refere este fenómeno como “orientações reais que despertem o seu interesse (...), provoquem a alegria de rapidamente conseguir “saber” e “poder” mais”. Era isso que procurava despertar nos meus alunos, utilizando estratégias que os faziam perceber a sua própria evolução, dando a conhecer os critérios de êxito, muitas vezes com recurso a cartazes e outro tipo de suportes, para que os alunos conseguissem situar-se e saber o que tinham de fazer para continuar o seu percurso e assim evoluir. Segundo Carvalho (1994) é necessário definir objetivos ambiciosos mas possíveis, que sem desrespeitar as possibilidades dos alunos, os desafiem, conduzindo à elevação das suas capacidades.

Estratégias como a introdução de mais competição também me ajudaram a manter a motivação. Mas a minha principal arma nesse sentido era, sem dúvida, a novidade. Os alunos reagiam muito bem a propostas diferentes ainda que no fundo o objetivo que estivesse a ser trabalhado fosse o mesmo. Por vezes pequenas alterações bastavam para os manter motivados e envolvidos. Por outro lado, o que resultava muito bem com a minha turma era a introdução, na fase do aquecimento, de jogos e desafios que não tivessem, explicitamente, grande correlação com a matéria principal da aula como estafetas, jogos de pistas, gincanas ou jogos pré-desportivos.

Procurava que os alunos estivessem motivados pela sua aprendizagem e fossem conscientes das suas capacidades e também do esforço necessário para evoluir. No estudo de Moreno et al. (2012), os resultados explicam a importância dos objetivos de responsabilidade social, a competência e autonomia sobre a percepção de esforço nas aulas de EF. Portanto, e segundo Taylor, Ntoumanis e Standage (2008) assume-se fundamental que os professores de EF concebiam ambientes de amizade e valorização pessoal, utilizando estratégias que promovam a responsabilidade, a percepção de competência e autonomia do aluno, com o intuito de alcançar melhorias no esforço realizado pelos alunos, de modo a que isso se reflita na sua motivação durante as aulas de EF. Mesmo alguns alunos que, de início, valorizavam pouco a disciplina, começaram ao longo do ano a conferir-lhe um valor maior e, ao sentirem-se valorizados e ao reconhecerem a sua própria competência, apresentavam assim uma vontade gradual em participar e aprender. Surgiu ainda outro foco de motivação em alguns alunos, que manifestaram interesse em melhorar a sua forma física. Alguns deles solicitaram-me até que lhes desse conselhos ou prescrevesse exercícios que pudessem realizar fora das aulas de forma a irem ao encontro dos seus objetivos. Aproveitei essa motivação para o trabalho da condição física em aula, sob a forma de circuito realizado em pequenos grupos da turma, no início ou no fim da aula. Esta motivação pela melhoria

da forma física vai ao encontro dos resultados entrados por Januário et al. (2012) no seu estudo, no qual a boa forma física é apresentada como principal fator motivacional por parte dos jovens inquiridos.

Por sua vez, também o Feedback de qualidade era preponderante para a motivação e a aprendizagem dos alunos. O Feedback, ou a minha reação, enquanto professora, à resposta motora de um aluno, tinha por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978). Este foi, desde cedo, uma preocupação minha, tal é a sua importância dada por professores e pedagogos, caracterizada muitas vezes como “ a mais importante e poderosa ferramenta que possuem os professores “ (Rothstein, 1980 citado por Quina, Costa & Dinis 1995). Contudo, esse feedback deverá ser, acima de tudo, de qualidade, para o aluno o possa processar e utilizar como forma de trabalhar e melhorar as suas aprendizagens. Ao encontro disto, Quina, Costa e Dinis (1995) afirmam que proficiência do feedback na aprendizagem assenta sobretudo na qualidade e pertinência da informação que veicula e não na quantidade de feedback emitido.

No início do ano letivo o meu feedback era quase sempre sob a forma de reforço positivo, com a perspectiva de dar atenção aos alunos e fazê-los sentir que lhes conferia importância e que estava atenta às tarefas que estavam a realizar. Rosado e Mesquita (2009) alertam para o facto de que a repetição sistemática do mesmo feedback positivo, faz perder o seu efeito motivador, sendo a variedade de intervenções uma forma de garantir a continuação do efeito favorável deste estímulo. E também por esse motivo, era tempo de mudar e evoluir. Contudo, necessitei de tempo para essa evolução a fim de melhorar o meu poder de observação e diagnóstico do erro, ganhando uma maior preparação para poder explicar ao aluno o que estava a realizar mal e prescrever exercícios ou adaptações aos exercícios que fossem ao encontro da correção do erro. Por outro lado, era também necessário trabalhar a forma como era dado o feedback, para que o aluno o conseguisse processar e utilizar. Com o avançar do ano letivo também as preocupações com a qualidade do feedback aumentaram. Comecei assim a tentar melhorar o conteúdo do feedback, procurando melhorar o meu conhecimento do conteúdo, através do estudo e da partilha com os meus orientadores, e também a forma como transmitia o feedback, adequada a forma de aprender de cada aluno.

O Feedback é algo decisivo na condução do ensino, que muitas vezes condiciona a eficácia e a qualidade do que é ensinado e aprendido pelos alunos. Por esse motivo é algo que o professor deve dominar e inserir nos seus procedimentos didáticos e metodológicos, Mota (1989). Quina, Carreiro da Costa e Diniz (1995) afirmam que, no que respeita ao acompanhamento dos alunos, o feedback é dos

comportamentos de ensino do professor, o que mais influência a aprendizagem dos alunos. Foi nesse sentido que uma das minhas maiores apostas foi nesta componente.

Apesar desta procura de melhoria na qualidade do feedback, sabia que muitas vezes mais valia dizer pouco e cingir-me ao essencial, para que o aluno pudesse, com as palavras-chave, chegar à resposta pretendida. Por muitas vezes, a observação dos outros (seja do erro ou da correta execução) ajudava-os também a perceberem o seu próprio movimento.

### **O ecletismo e a inclusão e diferenciação**

O ecletismo passa por facultar aos alunos o conhecimento de diversas áreas no âmbito da EF, o que lhes permitirá proporcionar um desenvolvimento multilateral. Este desenvolvimento multilateral não se foca só no físico mas também no desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor do jovem. Desde cedo no ano letivo procurei ter esta premissa sempre presente, procurando que cada um dos meus alunos fosse capaz de executar os gestos que dizem respeito à transversalidade de matérias existentes na disciplina mas também que a sua aprendizagem fosse contextualizada num seio de aprendizagem saudável, num ambiente relacional de amizade e onde o aluno tinha espaço para questionar e partilhar as suas aprendizagens.

Não sendo o caso da minha turma, mas sendo, por exemplo, verificável na turma da minha colega de estágio, a qual acompanhei de muito perto, os alunos praticantes de alguma modalidade fora da escola, especialmente quando o nível competitivo é elevado, deixam de querer aprender o que diz respeito às outras matérias, concentrando os seus esforços numa única matéria. É da Educação Física, e por isso do professor de Educação Física, a responsabilidade de fazer perceber ao aluno que a aprendizagem de todas as matérias faz parte do seu desenvolvimento integral, ao qual não deve fugir sob pena de causar desequilíbrios no seu crescimento multilateral e eclético.

As finalidades da Educação Física estão construídas contemplando este aspeto, bem como a extensão de educação Física e as Orientações Metodológicas. Em toda a estrutura do PNEF encontramos intenções da aprendizagem do máximo número possível de *skills*, procurando o contacto com o maior número de matérias possível.

Pegando no conceito de multilateralidade e na forma como isto é possível de ser desenvolvido, podemos analisar o quadro da extensão da Educação Física. Esta apresenta as diferentes subáreas e matérias das sete áreas da Educação Física, verticais e transversais. As áreas transversais são comuns a todas as áreas verticais e as áreas verticais estão estipuladas nas finalidades. O facto de o quadro apresentar um leque tão abrangente de matérias nas áreas verticais, não só contribui para o tal

desenvolvimento multilateral de todos os alunos, como aumenta a probabilidade de cada aluno encontrar o sucesso.

A Educação Física é uma disciplina acessível a todos. Do meu ponto de viragem fez também parte o saber olhar para cada aluno como um ser único, com necessidades particulares e muito suas. Essa capacidade solicita que se saiba, através do diagnóstico e prognóstico feito no início do ano, diferenciar o percurso desse aluno face ao dos seus colegas, garantindo que irá conseguir alcançar os objetivos para ele estabelecidos. Essa capacidade de diferenciar os alunos, incluindo todos, com as suas capacidades, dificuldades e possibilidades, exige tempo para pensar e planejar as aulas e a sua sequência. A formação de grupos de trabalho é um grande aliado para conseguir oferecer a cada aluno o percurso à sua medida, trocando-o por um ensino massivo e irrefletido.

Uma das características da conceção socio-crítica (Crum, 1994) é a adequação e individualização dos conteúdos aos alunos. Ou seja, a atenção dada ao nível de cada aluno e às suas necessidades e limitações. Esta ideia está presente não só nas finalidades como também na parte da avaliação do PNEF. A referência às necessidades de desenvolvimento do aluno demonstra precisamente a preocupação de individualizar o ensino. A parte da avaliação do PNEF estipula a forma como os alunos devem ser avaliados. O facto de deverem ser escolhidas matérias de avaliação diferentes de aluno para aluno, promove uma maximização da possibilidade de sucesso de cada um: dentro das diferentes categorias (de A a G) existem várias matérias sendo que o aluno deverá participar e aprender em todas, e deverá ser avaliado em todas. Contudo, para efeitos de classificação, cada aluno deverá ser alvo de uma seleção para as matérias a que teve melhor aproveitamento.

O princípio da inclusão e diferenciação do ensino encontra-se explícito no PNEF ao longo de toda a sua construção, devendo por isso ser alvo de reflexão por parte do professor, e devendo espelhar o modo de atuar de cada professor. Como professora estagiária, procurei cumprir essas indicações de forma clara. Exemplo disso foi, por exemplo, a forma como procurei trabalhar cada matéria, bem como os conhecimentos e as capacidades motoras, atendendo às possibilidades e limitações de cada um. Também a atenção na formação de grupos foi ao encontro disto já que procurei formular objetivos operacionais para diferentes alunos ou subgrupos de alunos.

A inclusão, nas aulas, dos alunos que estavam lesionados ou temporariamente impossibilitados de prática foi também uma preocupação. Assim, contemplava nos planos atividades que esses alunos pudessem realizar, refletindo nas aprendizagens que daí iriam obter e não apenas na sua ocupação durante o tempo de aula. Assim, procurei que cada aluno participasse nas aulas de acordo com as suas capacidades,

respeitando as suas limitações mas levando-o a trabalhar em vista o seu máximo potencial.

Neste aspeto houve dois alunos com quem aprendi imenso. Foram, respetivamente, o aluno com mais apetência motora, e o aluno com menos apetência motora dentro da turma. De fato, para que cada um continuasse empenhado e com vontade de participar nas aulas de Educação Física, foi necessário adequar as aprendizagens, os exercícios e os objetivos. E dar, a cada um, o acompanhamento necessário. Para o aluno com maior aptidão podíamos ambicionar o atingir do nível avançado em todas as matérias, explorando alternativas que lhe causavam curiosidade e que o aluno queria saber realizar. No que diz respeito ao aluno que demonstrava ter mais dificuldades, a conquista da realização do rolamento à frente foi uma vitória celebrada em conjunto, fruto de muito treino e de empenho mútuo. Contudo, estes alunos trabalhavam os dois num mesmo espaço de aula, inseridos em grupos de trabalho distintos e em harmonia, fazendo os dois parte da mesma turma do mesmo ano de escolaridade, mas perseguindo objetivos distintos.

### **Organização das sessões**

A tipologia de aulas politemáticas foi, desde o início, adoptada por mim. Numa escola em que não existe muito material disponível, os espaços são polivalentes e com pouca especificação, e numa turma de grande dimensão, esse modo de organização favorecia o controlo da turma e a rentabilização dos recursos. No entanto, para poder experimentar e criar um sentido crítico sobre as opções que tomava, este foi um ano de experiência em que procurei organizar aulas muito diferentes, em diferentes momentos do ano letivo. Assim, explorei aulas com diferentes tipos de organização, em diferentes matérias. Realizando, também, aulas monotemáticas, aulas organizadas em circuito, aulas em que realizei exercícios em vagas, entre outros. As aulas politemáticas ofereceram-me vantagens no sentido da divisão dos grupos e da adequação dos exercícios já que procurei organizar os alunos em grupos de nível e para cada grupo criar diferentes exercícios de trabalho nas diferentes matérias. Isso permitia que os alunos passassem pelas estações e realizassem exercícios pertinentes e que os ajudavam a desenvolver aquilo de que necessitavam. Isso possibilitou-me, também, oferecer um feedback mais específico e individual pois circulava pelos grupos homogéneos entre si e o feedback estava assim enquadrado com os objetivos que eram pedidos para determinado grupo. Por outro lado, as aulas politemáticas oferecem aos alunos a possibilidade de, numa aula, praticarem várias modalidades, favorecendo a sua aprendizagem e também a sua motivação já que, existindo um maior leque de matérias em aula faz com que os alunos não pratiquem apenas aquelas de que não

gostam tanto, ou o contrário. Por outro lado, este tipo de aulas favorecia os meus alunos que apreciavam a novidade e que facilmente se aborreciam de uma tarefa. Por outro lado, em algumas matérias como por exemplo no voleibol, onde os alunos sofreram grande evolução, foi necessário realizar algumas aulas monotemáticas, possibilitando aos alunos um tempo de prática muito maior. No fim deste percurso de estágio não considero que todas as aulas devam ser politematáticas. A ideia com que fico é que a tipologia das aulas deve variar ao longo do ano e deve ter em conta o grupo de alunos em questão bem como a matéria em si.

### **Formação de grupos**

A formação de grupos é um aspeto a ter em conta e que o professor deve dar especial atenção. Na verdade, erros na formação de grupos podem, por vezes, condicionar grandemente o decorrer da sessão. A formação de grupos foi variável ao longo das unidades de ensino. Se por um lado, em algumas modalidades, priorizei os grupos homogéneos para que, dentro de cada grupo, a evolução fosse constante e os alunos não fiquem estagnados, por outro lado, noutras modalidades onde, preferencialmente, utilizei grupos heterogéneos de forma a propiciar a entreaajuda entre os alunos, garantindo que o jogo “acontecia” e que dentro de cada grupo existem alunos que são capazes de incentivar os outros alunos e ajudá-los a evoluir. De acordo com estas decisões, os grupos formados foram constantes ao longo das unidades de ensino. Os alunos sabiam qual o seu grupo, embora existissem aulas onde colocava alunos em grupos diferentes, no sentido de lhes dar oportunidade de terem uma maior evolução. Por exemplo, um aluno que estivesse em parte do elementar, colocava-o a trabalhar durante a aula nos alunos que já alcançaram o elementar para incentivar a que este adquira-se os *skills* que lhe faltavam para atingir o nível acima. No trabalho a pares dei prioridade à troca de pares de tempo a tempo, para que os alunos tivessem oportunidade de trabalhar com alunos com mais e menos competência. Os grupos podiam assim tomar um carácter homogéneo, que permite promover a competitividade e dirigir os exercícios propostos de forma a concentrarem-se nas necessidades desse grupo de alunos. Este tipo de formação parece benéfica mas tem por vezes o efeito contrário, vejamos: com um grupo com mais dificuldade, o facto do grupo ser homogéneo poderá ser benéfico visto poderem ser aplicados exercícios com nível de dificuldade inferior e com variantes de facilidade que os aproximam do objetivo. Contudo, o facto do nível ser baixo também pode fazer descer o nível geral de prática e participação de todo o grupo, desvalorizando o exercício e fazendo com que todo o grupo fique estagnado e mantenha as dificuldades que apresenta. Por outro lado, um grupo homogéneo formado por alunos de nível elevado, pode a partida funcionar muito

bem pois permite aos alunos um nível de jogo bom e possibilita a elevação das suas capacidades. Por outro lado, poderá conduzi-los na tentativa de realização de gestos que não foram ainda aprendidos e não são os desejados para o seu nível. A criação de grupos homogêneos poderá dar ainda origem a outros problemas motivados pela junção dos alunos mais indisciplinados ou mais desmotivados, o que não permite ultrapassar as dificuldades nem a promoção de um clima de aula positivo. Só aprendi a realizar grupos dentro da minha turma pela força da experiência. Assim, para algumas matérias era benéfico a formação de grupos de nível, para outras, os grupos deveriam ser homogêneos, permitindo a aprendizagem dos alunos com mais dificuldade e também o desenvolvimento dos alunos com menos dificuldade, pela experiência de se tornarem agentes de ensino. Havia também alturas em que era mais urgente separar os grupos de referência dos alunos para os manter mais concentrados na realização das tarefas, e outras alturas em que junta-los com os colegas com quem se davam melhor acabava por beneficiar o clima da aula.

## **CAPÍTULO QUINTO**

Investigação científica ao serviço da comunidade escolar.

Leccionar no primeiro ciclo: uma experiência feliz.

Professora a tempo inteiro.

Eu, professora do Desporto Escolar.

### **Investigação ao encontro das necessidades da escola**

A realização do estágio pedagógico dentro de uma comunidade escolar permite ao núcleo de estágio a inclusão na mesma comunidade e assim a identificação das dificuldades e problemáticas adjacentes, bem como das mais-valias da mesma comunidade. A perceção da dinâmica da escola e do que nesta acontece é muito importante para o cumprimento das tarefas do professor estagiário, bem como para a melhoria do serviço que presta. Desde o início foi perceptível a existência de diversas dificuldades que a escola atravessa. Pelo desejo de realmente ajudar a escola em que estamos, deixando uma marca da nossa passagem na mesma, eu e a minha colega de estágio escolhemos de entre os problemas identificados, a integração dos jovens atletas de elite que frequentam esta escola, nas aulas de Educação Física. Fez assim parte do percurso de estágio a realização de um projeto de investigação que foi, posteriormente, apresentado á comunidade escolar.

Pela proximidade da escola ao Centro de Alto Rendimento (CAR) do Jamor, bem como a outros importantes clubes e federações, a ESPJAL recebe alguns alunos praticantes de desporto a um nível muito elevado. São inseridos em turmas regulares, com as disciplinas que constam no seu programa de estudos e têm poucas adaptações à sua condição. Apesar da sua integração nas turmas ser aparentemente salutar, nas aulas de Educação Física tem vindo a ser identificado um crescente desinteresse e desmotivação para a realização das aulas e para o investimento individual na disciplina, por parte destes alunos. Frequentemente os alunos-atletas não participam nas aulas, alegando lesão, cansaço ou proximidade de provas importantes. A identificação deste problema levou-nos à questão de partida da nossa investigação: Qual a motivação dos atletas de elite para a prática de Educação Física?

Então, o núcleo de estágio abraçou um estudo no qual procurou perceber a relação entre os motivos para a prática desportiva e as características dos alunos, como o género, a classificação do ano escolar anterior, o tipo de curso frequentado e a atividade física extracurricular praticada. O estudo centrou-se na motivação para a prática de Educação Física por parte dos alunos considerando diferentes níveis de participação desportiva extracurricular. A amostra foi constituída por 169 alunos da escola, que frequentavam o 10º ano de escolaridade (42,6% do género feminino e 45% do género masculino com idades entre os 15 e os 17 anos). Para testar, utilizámos o questionário “Motivações para as Atividades Desportivas” (QMAD), através da versão traduzida e adaptada por Frias e Serpa (1991), tendo por base a versão original Participation Motivation Questioner – PMQ (Gill, Gross & Huddleston, 1983), e o Questionário TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) da versão

original de Duda (1992) e traduzido e adaptado por Hirota (2006): “Questionário do Desporto de Orientação para Tarefa ou Ego”, aplicando-o a todos os alunos do 10º ano.

Foram aplicados os instrumentos e realizado o tratamento de dados do mesmo, levando a conclusões que foram alvo de reflexão, no confronto com a bibliografia já existente sobre esta temática, da qual nos valemos previamente. Verificou-se a existência de diferenças entre as atitudes dos alunos de alta competição e os outros embora se admita que a explicação possa também residir noutros aspetos que não estão contemplados no estudo, como o cansaço e a ocorrência de lesões.

Ser conhecedor destas inclinações motivacionais pode ser uma boa arma para os professores de Educação Física na organização das suas aulas e no aliciar dos jovens a estarem mais empenhados nas aulas, conferirem uma maior importância à Educação Física e à sua aprendizagem, reconhecendo valor pedagógico às aprendizagens que a disciplina lhes traz. Considero que a realização deste trabalho de investigação contribuiu grandemente para a minha aprendizagem. No que diz respeito ao trabalho de recolha de dados e o trabalho estatístico, penso que posso apontar esta vertente como uma fraqueza minha, pela dificuldade em utilizar algumas ferramentas informáticas, como o SPSS, cruciais neste tipo de trabalho. Assim, foram essenciais a colaboração da minha colega de estágio e também do professor orientador de faculdade, que nos conduziu nesta investigação, transmitindo os seus conhecimentos nesta área. No que toca a exposição daquilo que foi estudado à comunidade escolar, a apresentação que realizámos foi bem conseguida já que tivemos a audiência repleta de alunos e professores de Educação Física e de outras disciplinas. Segundo testemunhos e também segundo a nossa perceção conseguimos chegar a todos e fazer passar a mensagem, foi gerada a discussão saudável e a partilha de ideias entre os alunos de alta competição presentes na sala e os outros, trazendo enriquecimento a tudo quanto foi tratado. Como futura professora percecionei a necessidade de ter presentes as motivações dos alunos e realizar uma revisão das estratégias que devem ser utilizadas para que os alunos estejam de facto envolvidos na sua aprendizagem. Também o facto de ter levado a cabo uma investigação científica despertou em mim a necessidade de permanente aprendizagem e evolução através do questionamento e de métodos de observação e análise. É de facto da maior importância que estejam permanentemente a haver investigações e estudos em curso no sentido de garantir a atualização tão necessária que já referi.

### **A leccionação no 1º Ciclo**

Faz parte da formação ao longo deste ano de estágio a experiência de leccionação no 1º ciclo. Considero da maior importância a oportunidade para olhar e

estudar a criança num dos seus níveis de desenvolvimento motor mais crítico e importante, bem como, claro está, as diferenças que existem entre este tipo de ensino e o ensino do 2º e 3º ciclos e secundário. Esta experiência ocorreu com crianças que frequentavam o primeiro ano de escolaridade, numa das escolas do agrupamento. Estas tinham então entre 6 e 7 anos de idade, estando, segundo a concepção de Piaget (1972), no estado pré-operatório (2- 7 anos), em que as crianças estão na fase de realização da aprendizagem através de ações internas, antecipando acontecimentos derivados de outros e explorando o ambiente com movimentos gradualmente mais refinados. São, por norma, crianças ativas, curiosas, que exploram movimentos imaturos como saltar, correr, lançar a bola, chutar, entre outros. Apresentam na sua generalidade uma grande predisposição para o movimento. Piaget (1972) defendia que a aprendizagem só era verdadeiramente conseguida quando desperta uma reinvenção pela criança, transformando a informação em algo significativo para si. Seguindo esta linha de pensamento, a criança necessita assim de explorar ativamente o meio que o rodeia, sendo exposto à sensação com os seus cinco sentidos. É importante o agarrar, atirar, trepar, deixar cair objetos diferentes, a fim de que estes se tornem familiares e a sua finalidade seja percebida, bem como a sua melhor técnica de utilização. A percepção do grande/pequeno, maior/menor, pesado/leve é também uma conquista importante e que será tanto melhor percebida quanto mais prática e utilitária for. Assim, o estabelecimento deste tipo de relações deve ser trabalhado. A aprendizagem ativa deve ser realizada com todo o corpo, implicando trepar, correr, gatinhar, empurrar, chutar, etc. A criança necessita de espaço e tempo para a atividade física, seja de forma estruturada como as estafetas, corridas, trabalho com bola, etc, como também as atividades de jogo livre em que a criança seleciona o que pretende fazer. O desenvolvimento motor e muscular da criança merece assim um cuidado especial.

Não é difícil para um professor de Educação Física refletir sobre os benefícios da introdução precoce na cultura do movimento defendida por Crum (1993). A cultura motora é relativa ao modo como se justifica a necessidade de movimento por parte do ser Humano, englobando as ações e intenções de movimento e todas as mais-valias para a criança que advém de uma prática desportiva ativa, frequente e saudável. Segundo Crum (1993), o facto de todos os jovens frequentarem a escola confere a esta entidade o poder de introduzir de forma planeada a cultura motora, a qual exige a aquisição de um repertório motor. Da mesma forma que a escola é um agente de propagação da cultura a outros níveis (história, ciências, português...). Esta pressupõe a necessidade de se ser detentor de um repertório básico de competências e conhecimentos repertório motor, varia de acordo com a cultura no espaço geográfico, e em geral é caracterizado no sentido da aquisição de competências tecno-motoras

(saber-fazer), sócio motoras (conhecer-se, aceitar-se, respeitar o outro) e cognitivas (conhecimentos dos mecanismos da atividade física, na perspectiva da saúde, regras, necessidades). Não deixando de referir os benefícios ao nível das competências sociais (Hannoun 1975, p. 260) e de autocontrolo da criança, bem como a necessidade de adaptação ao contexto social, tantas vezes crítica nesta fase de adaptação à escola primária e que poderão ser tão facilmente desenvolvidas em espaço de prática desportiva. A questão que se coloca é: qual é a perspectiva do professor em regime de monodocência, encarregue de toda a aprendizagem da sua turma?

Esta questão foi levantada e discutida com a professora da turma a quem dei aulas, e que se mostrou desde logo interessada e participativa. A sua opinião era clara. Reconhecia os benefícios da Educação Física, valorizava momentos de prática desportiva para os seus alunos e fez até referência à transversalidade dos ganhos ao nível do desenvolvimento integral da criança. Contudo, devido ao novo modelo de organização das escolas e principalmente às associações de pais que agora asseguram parte da gestão das escolas, e com a existência das chamadas AEC'S – Atividades de Enriquecimento Curricular, o professor monodocente ficava, de alguma forma, liberto de algumas preocupações que se encontram no currículo obrigatório dos seus alunos, normalmente a música, a expressão físico-motora e o inglês. Esta professora assumia que não retirava tempo de lecionação em sala de aula para poder dar aulas de expressão físico-motora. O que acontece é que a participação nas AEC'S, apesar de gratuita, não é obrigatória, deixando certamente alguns alunos à margem. Este é um aspeto interessante e que deveria ser alvo de maior discussão. Reconhecendo a carga curricular que têm os professores em regime de monodocência e as dificuldades em gerir todo o tempo de forma a garantir que todos os alunos conseguem aprender em qualidade, estes não se deveriam desresponsabilizar face à lecionação desta componente curricular obrigatória no primeiro ciclo, facto comprovado no estudo de Figueiredo (1998). Por outro lado, existindo professores especializados que estão encarregues de lecionar essas aulas, deveriam então ser acessíveis e obrigatórias para todos os alunos, talvez inseridas no horário letivo. Este é, certamente, um assunto que levanta ainda muitas questões.

Esta experiência de lecionação no 1º ciclo foi para mim muito enriquecedora, o grupo de 24 alunos era um pouco instável, como é próprio da idade. Apresentavam-se com pré-disposição para a prática e vontade de “jogar” e movimentar-se. Construí a aula para que o movimento e a atividade fossem solicitados progressivamente, evoluindo também a excitação e agitação de forma gradual. Em crianças desta idade os momentos de espera e o respeito pela fila e pela sua vez de participar são oportunidades necessárias para trabalhar competências importantes, retirando alguma da

preocupação do aumento de tempo de espera para a realização das tarefas. Recorri assim à montagem de um circuito que solicitava diversos gestos motores e que as crianças iam realizando em fila. Como eles eram rápidos na realização e estavam motivados, o tempo de espera foi muito reduzido. Este circuito funcionou bastante bem e pude aumentar o grau de dificuldade e introduzir tarefas diferentes, prolongando um pouco mais o tempo de prática. O exercício seguinte consistiu numa gincana competitiva entre os alunos, com diferentes solicitações como o drible, o equilíbrio, a corrida em velocidade, o rastejar, entre outros. Os alunos respondem muito bem a estas propostas, manifestando interesse pela competição e vontade de realizar o jogo. A parte do retorno à calma torna-se fundamental para que os alunos possam voltar aos níveis normais de excitação e melhor seguir as regras da tarefa que se irá seguir, neste caso o almoço. Gostei muito desta experiência que penso ter sido enriquecedora e benéfica para a minha aprendizagem e formação. Interesse-me muito pelo desenvolvimento infantil e pelo trabalho e educação física que pode e deve ser desenvolvido nas etapas mais baixas do desenvolvimento infantil, nomeadamente nas áreas da psicomotricidade e do treino de competências de autorregulação, sociabilização, autoconhecimento entre outros. Reconheço a importância da intervenção precoce e da Educação Física desde as primeiras idades no sentido de uma educação motora integral e de sucesso. Para trabalhar com este tipo de população é necessário solicitar competências de controlo da disciplina, afetividade, proximidade e adaptação que são de grande importância. A exposição das tarefas carece de maior cuidado, de demonstração e de clareza na informação oral transmitida. É necessário atender aos riscos das tarefas propostas e às necessidades, capacidades e limites da população em questão. Penso que esta experiência despertou-me a atenção para esses aspetos e também o desejo de trabalhar e investigar nesta área que tanto me interessa.

### **A leccionação a tempo inteiro**

Outra das experiências que integra o ano de estágio passa por vivenciar uma semana de experiência de leccionação semelhante à do professor a tempo inteiro, com horário completo (24 tempos). Durante essa experiência lecionei a disciplina de Educação Física a turmas do 7º, 9º, 10º e 12º ano, de diferentes professores e em diferentes espaços, com o objetivo de tomar contato com o maior número de diferentes realidades. Procurei investir nesta semana de forma a melhor percepcionar as diferentes dinâmicas inerentes aos diferentes anos de escolaridade, com diferentes idades e por isso mesmo diferentes necessidades e solicitações. Planeei aulas diferentes, com diferentes matérias nas quais me sinto mais ou menos confortável com o mesmo

objetivo de me colocar à prova e aumentar as minhas capacidades de lecionação e adaptação.

Contatei previamente os professores das turmas para perceber as necessidades específicas das mesmas. O objetivo era poder colaborar com os professores lecionando matérias que estes tenham estado a trabalhar, no sentido da continuidade, ou, por outro lado, matérias que tenham ficado por dar. Todos os professores contactados me pediram para ser criativa e lecionar as aulas criando novas oportunidades de aprendizagem e com desafios diferentes, por forma a motivar os alunos e proporcionar experiências educativas diferentes. Esse contato prévio com os professores serviu também para precaver alguma necessidade específica da turma como por exemplo os problemas de indisciplina, a falta de motivação, a existência de alunos críticos, e outros aspetos que me ajudaram a preparar as aulas e a pensar nestes aspetos prevenindo dificuldades de gestão em aula.

Durante esta semana lecionei algumas aulas de judo, em organização semelhante às que havia dado à minha turma, mas com adaptações que, fruto da experiência anterior, as tornaram melhores e mais motivadoras para os alunos. As aulas de exterior foram realizadas em circuito por várias matérias sendo que para os sétimos anos trabalhei jogos pré-desportivos (bola ao capitão, bitoque-rugby e mata) e para os alunos do 12º ano trabalhei os JDC principais (Futebol, Voleibol, Basquetebol e Andebol). Para o 12º ano as aulas tinham uma continuidade criada através de um jogo “não acabo o secundário sem...” no qual os alunos recebiam carimbos quando cumpriam as tarefas de aula propostas (JDC no exterior, dança, ginástica de solo, aparelhos e acrobática no interior). Com todas as turmas procurei realizar aquecimentos sob a forma de jogo. Com os mais velhos criei circuitos de trabalho da condição física. As aulas da minha turma continuaram no seu percurso normal previamente planeado por mim.

Durante esta semana em que pude lecionar mais aulas, no regime de sucessão de aulas muito mais apertado, a minha turma acabou por ser a zona de conforto onde, por já perceber as dinâmicas da turma e os problemas comportamentais que poderiam existir, tudo estava sereno e a funcionar sem grande esforço da minha parte, podendo estar concentrada na aprendizagem dos alunos em vez de na manutenção da disciplina. Desta forma, existindo já uma relação próxima com os alunos e conhecendo as suas dificuldades e também os pontos fortes, pude otimizar as tarefas propostas e o tempo perdido em questões organizativas e de gestão foi muito menor. O fato de saber os nomes dos alunos, perceber os grupos sociais existentes e as relações que entre eles se estabelecem, bem como a forma de reagir de alguns alunos facilitou muito todo o processo. Sentia-me por isso com a tarefa facilitada. Num regime de continuidade e

com as preocupações que tinha nas unidades de ensino a decorrer (três e quatro), as aulas decorreram conforme planeei e os alunos responderam de forma bastante positiva, com níveis de sucesso muito elevados. Este aspeto leva-me a concluir que o conhecimento da turma e a aproximação aos alunos é um aspeto fundamental para conseguir elevar o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo os tempos de aula dispensados em tarefas fora do tempo potencial de aprendizagem. Ao sentir-me mais próxima dos meus alunos e ao conhecer a turma, o cansaço e a atenção despendida em tarefas que não o ensino era muito menor. Por seu lado, a qualidade do feedback, a demonstração entre outras tarefas de ensino era muito maior.

No fim desta semana sinto que o fato de ter tido experiência de ensino em outras turmas, e com grupos de outras dinâmicas e de diferentes níveis fez-me valorizar ainda mais a minha turma e o meu grupo de alunos, bem como cada um deles em particular. Também o fato de ter podido dar aulas a anos abaixo daquele em que se encontra (7º e 9º) e também acima (12º) me possibilitou a perceção e a reflexão sobre onde estiveram os meus alunos e para onde vão, no que toca às necessidades, capacidades, dinâmicas dentro da turma, entre outros. De facto, os alunos encontram-se envolvidos num processo de aprendizagem que advém de uma sequência organizada de ciclos e anos, na qual se prevê evolução de ano para ano. Contudo, na disciplina de Educação Física essa evolução não é linear.

Tive a oportunidade de dar aulas a três sétimos anos de turmas diferentes e que me possibilitaram perceber diferentes dinâmicas de turma. Os alunos do sétimo ano são, naturalmente, mais agitados que os alunos do décimo ano e necessitam que as tarefas sejam explicadas de forma explícita e com menos possibilidades de que sejam criadas oportunidades para os alunos assumirem comportamentos de indisciplina. Foi uma experiência positiva, estes alunos estão, na generalidade, motivados para a prática de exercício físico. Procuram o movimento, o trabalho em grupo e o divertimento e por isso é relativamente fácil realizar propostas que os façam sentir motivados e envolvidos na sua aprendizagem. Procurei trazer propostas aliciantes e desafiantes, mas que pudessem trabalhar competências motoras e, entre outras coisas, que pudessem corroborar com a contínua aprendizagens destes adolescentes. Estas turmas apresentam assim uma dualidade de desafios: por um lado, a necessidade de controlar a disciplina e balizar os acontecimentos de forma a diminuir os riscos e conseguir que todos os alunos estejam a trabalhar, e por outro lado conseguir trazer desafios e propostas educativas à altura da vontade de prática destes alunos.

As turmas a quem dei aulas tinham também alguns casos particulares de alunos com necessidades específicas. É o caso de um aluno que apresentava um comportamento de completo desinteresse e alheamento de tudo o que o rodeava.

Afastava-se da aula e dos colegas, evitando o diálogo e também as propostas que colocava. Quanto questionado o aluno permanecia distante e sem qualquer intenção de participar. Procurei inseri-lo de alguma forma, e tentei aprender com o caso. A professora da turma partilhou comigo que continuava à procura de estratégias para inserir aquele aluno e para que ele pudesse aprender e cumprir o percurso escolar juntamente com os colegas. Outra das turmas tinha um grupo particular de alunos que apresentavam um comportamento muito irrequieto e difícil de controlar. A professora da turma afirma ser difícil a realização de tarefas em autonomia pois os alunos ficam descontrolados e têm comportamentos fora da tarefa e de indisciplina que põem em causa a sua segurança e a dos colegas, facto que dificulta bastante a gestão da aula. Os alunos responderam muito bem à aula de judo que preparei para estas turmas, estando motivados para a realização das propostas de aula e curiosos pela modalidade e pelos desafios que fui colocando. Penso que estas aulas correram muito bem e é uma matéria que, sendo pouco trabalhada na disciplina de Educação Física, é bem recebida pelos alunos, que na sua generalidade demonstram interesse e vontade em saber mais sobre a matéria e em praticar com empenho e dedicação. Por outro lado, por ser uma idade de descoberta do corpo, dos limites e também de maior contacto com os pares, a luta ou o judo são matérias que corroboram com esse objetivo de descoberta do corpo. É também uma forma de os alunos aprenderem a controlar a força, o equilíbrio, as amplitudes, e a localização espacial dos segmentos corporais.

Nestas turmas pude também presenciar a clara divisão entre sexos existente nos grupos sociais que os alunos assumem como seus. Os aglomerados para a instrução inicial ou os grupos de formação aleatória espelhavam este aspeto com clareza já que raramente os alunos escolhiam um parceiro do sexo oposto. Este fato necessita de respeito e alguma aceitação por parte do professor, sendo uma altura do desenvolvimento um pouco delicada, é preciso não forçar esta tendência para que, naturalmente, os alunos interajam e não sintam o seu espaço individual e a sua privacidade invadida. Outro fator que destaco é a clara diferenciação dos diferentes estágios de desenvolvimento em que se encontram os alunos, já que, numa turma de sétimo ano em que as idades oscilam, maioritariamente, entre os doze e os treze anos, os alunos encontram-se em diferentes fases existindo já alunos numa fase avançada da adolescência, com alterações visíveis no seu corpo. Este fato é observável dentro dos sexos e entre estes.

A aula que dei ao 9º ano funcionou muito bem. Este grupo de alunos, respeitador e motivado, apresenta-se no intermédio entre a minha turma e as turmas do sétimo ano acima referidas. Desta forma, apresentam já resolvidos a maior parte dos problemas de comportamento que existem numa turma de sétimo ano, mas continuam motivados e

com predisposição e interesse na prática de exercício físico, valorizando a disciplina. A aula decorreu como havia planeado e os alunos mostraram-se interessados e empenhados durante o seu desenrolar. O balanço é bastante positivo. A maior reflexão que faço, face a estes alunos, tem a ver com o seu futuro ao nível da prática de exercício físico já que, sendo ainda bastante jovens, apresentam na maioria, uma predisposição natural para o movimento. Contudo, e sendo que se transitarem de ano irão deparar-se com um ensino em que a Educação Física não tem um valor significativo para o acesso ao ensino superior, preocupa-me a continuidade do seu interesse na disciplina e a sua vontade para a prática de exercício físico, que pode ser comprometida. Para estes alunos é necessário trazer para a aula propostas desafiantes e que resultem em verdadeiras aprendizagens, nas quais os alunos sejam responsáveis pelas suas aprendizagens e consigam perceber a sua própria evolução.

As aulas que lecionei ao 12º ano foram as que mais me surpreenderam. Sendo duas turmas diferentes, e tendo eu conduzido as aulas de maneira semelhante e com propostas semelhantes, estranhei a falta de capacidades dos alunos em questão. Criei um jogo “não acabo o secundário sem...” que possibilitava que os alunos passassem por várias experiências e realizassem várias propostas estas (ginástica de solo, aparelhos e acrobática, dança, futebol, voleibol, basquetebol, andebol, um circuito de condição física e corrida). Os alunos, embora realizem o que é pedido e mantenham um ambiente de aula de trabalho e aprendizagem, apresentam poucas capacidades e muitas dificuldades em gestos técnicos simples que, no fim da sua escolaridade, deveriam já estar adquiridos. Estes alunos fazem parte dos primeiros grupos de alunos em que a Educação Física nunca contou para a média, o que pode ajudar a explicar este fato, sendo que os alunos poderão nunca ter dado à disciplina o interesse devido. Contudo, o balanço das aulas é positivo e os alunos aplicaram-se nas tarefas que propus, demonstrando que continuam a gostar de praticar exercício físico e que, em ambiente propício conseguem desenvolver aprendizagens e evoluir.

A mensagem final que quis deixar a estes alunos foi a necessidade futura que terão em praticar desporto para poderem ser pessoas mais felizes, saudáveis e com uma maior rentabilidade na profissão que escolherem. O ambiente foi muito positivo e a mensagem bem recebida por parte dos alunos. Considero, contudo, que o trabalho levado a cabo com estes alunos deveria ser encarado pelos seus professores como uma missão mais importante. De facto, estes alunos estão prestes a terminar a sua escolaridade. A maioria irá continuar os estudos, ao nível superior ou técnico, e outra parte irá tentar ingressar no mundo do trabalho. Contudo, de uma forma ou de outra, a não ser que estejam envolvidos com o desporto e a Educação Física de forma académica e/ou profissional, deixarão de ter uma prática de exercício físico frequente e

de regime obrigatório. Ou seja, estes alunos são assim autónomos para escolher se querem ter uma vida sedentária ou ter uma vida ativa e assumir um estilo de vida saudável. A Educação Física só cumpre o seu objetivo se os alunos escolherem a segunda hipótese. Essa escolha assume muita responsabilidade no papel no último professor desses alunos, sendo o último que tem a possibilidade de os influenciar e modificar o espírito, determinando algumas das suas opções.

O balanço final desta semana é muito positivo. Gostei bastante de poder contactar com mais alunos da escola e com mais turmas de diferentes anos de escolaridade. A minha inserção na escola foi maior, nos corredores os alunos das diferentes turmas passaram a procurar-me mais. Gostei de sentir a responsabilidade de criar diferentes desafios para os diferentes anos de escolaridade e de adequar as minhas ideias às necessidades das diferentes idades e anos. Aprendi também a rentabilizar os recursos temporais e materiais, e a procurar utilizar estilos de organização semelhantes nas aulas para conseguir gerir todas as aulas que tinha para dar, de modo a tornar o meu trabalho mais eficiente e rentável. A forma de o conseguir foi utilizar planos semelhantes de aula para aula, realizando, contudo, as adaptações necessárias a cada ano de escolaridade e às especificidades de cada turma. No contato com os professores do GEF percecionei que era uma estratégia utilizada por todos. O contato com diferentes anos de escolaridade dá-me uma visão global do desenvolvimento da criança e do jovem que considero muito importante para conseguir percecionar as necessidades destes e também a responsabilidade da Educação Física nesse crescimento, que se pretende equilibrado, feliz e salutar. O contato que estabeleci com os professores das diferentes turmas permitiu uma troca de ideias e experiências que considero que enriqueceram o meu percurso e a minha aprendizagem, permitindo-me trocar ideias novas e perceber algumas estratégias que os professores utilizam para gerir as diferentes turmas. Por outro lado, algumas das aulas que dei foram tão bem recebidas que os professores me pediram os planos de aula para poderem reproduzir com outras turmas.

### **O professor do clube de Desporto Escolar**

Durante este período de estágio tive a oportunidade de coadjuvar no treino da equipa do desporto escolar de voleibol feminino da escola, no escalão de juniores. Fiz assim parte integrante no processo de organização e periodização do treino da equipa de voleibol do clube de desporto escolar da Escola Secundária de Linda-a-Velha no ano letivo de 2014-2015. Dessa participação e coadjuvação na equipa faz parte a colaboração no processo de periodização. A periodização consiste na forma de organização temporal das cargas de treino, dividindo o ano em períodos mais pequenos que simplificam a planificação do treino e ajudam no alcance dos objetivos específicos

que a modalidade em questão impõe. A planificação do treino desportivo é o resultado do pensamento do treinador. Para a realização da periodização é necessário recorrer a determinadas informações como o calendário competitivo (o número de competições, a frequência, o carácter e a dispersão ou concentração das competições num período de tempo dado), objetivos do e para o atleta ou grupo de atletas, organização das cargas, direções do treino, instalações e materiais disponíveis, entre outros.

O programa de treino deve ser estruturado baseado num objetivo a longo prazo, as cargas de treino devem ser cíclicas e progressivas seguindo uma sequência lógica, suportado por um acompanhamento científico. Para a construção da periodização é necessário fazê-la assente nos pilares que guiam o treino, ou seja, os princípios do treino: sobrecarga, especificidade, reversibilidade e heterocronia (McArdle, Katche & Katche, 1992). No que toca ao desporto escolar, e pelas características que esse tipo de treino exige, importa referirmos e distinguirmos dois períodos de treino: período preparatório geral e período preparatório específico.

O Desporto Escolar (DE) é um programa de atividades lúdico-desportivas e de formação desportiva, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo o qual integra o ensino, o treino, a recreação e a competição com o objetivo último do desenvolvimento integral, feliz e saudável das crianças e jovens que nele participam. O DE conjuga as atividades desportivas realizadas internamente nos agrupamentos escolares e escolas não agrupadas e as atividades desportivas desenvolvidas nos grupos-equipa, organizando-os por escalões e por género ou num escalão único nos grupos mais reduzidos e incluem-se em competições interescolares, iniciando em campeonatos locais, progredindo para regionais, nacionais e alguns casos alcançando o nível internacional. A missão do DE passa por possibilitar a prática regular de atividade física e de desporto de qualidade em cooperação com o sucesso escolar dos alunos, a promoção de estilos de vida saudáveis e a transmissão de valores e princípios articulados com uma cidadania ativa, como a responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, humanismo, verdade, respeito, solidariedade, dedicação e coragem. O envolvimento nestas atividades potencia as capacidades físicas e psicológicas, o respeito da individualidade e da diferença e o desenvolvimento de competências sociais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade numa perspetiva de crescimento integral dos jovens e formação de futuros cidadãos. A organização Desportiva, a possibilidade de entrar em jogos, ser árbitro, competir e conhecer jovens diferentes permite aos alunos a aquisição de um conjunto de competências relacionais muito importantes, aprendendo a perder e a ganhar, a ser

justo, a trabalhar e a aceitar regras e normas. A oferta destas atividades desportivas é gratuita e abrangente, sendo possível o seu aprofundamento ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória e permite a participação voluntária de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais, em modalidades específicas para pessoas com deficiência ou nas restantes atividades propostas e existentes nas escolas.

Este grupo específico com o qual trabalhei é constituído maioritariamente por alunos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos, existindo um aluno do sexo masculino que apenas participa nos treinos não sendo possível a entrada em competições pelo fato da equipa ser feminina. O nível do grupo é muito heterogéneo existindo alunas que não têm o nível introdutório e alunas no nível avançado. Visto que as idades se situam entre os 14 e 17 anos, as alunas integram o escalão de Júniores e por isso têm um regulamento técnico-pedagógico específico.

Na estruturação do plano de treino dividi o ano em mesociclos. Iniciámos então com o Período Preparatório Geral, um período de iniciação à modalidade onde foi necessária a realização de exercícios de condição física para preparar todo o trabalho que vinha a seguir. Tendo em conta a data da primeira competição e o nível das atletas, as sessões deste período já integravam exercícios de manipulação da bola em toque de dedos e manchete e posição base fundamental do voleibol. A condição física nesta altura foi trabalhada de forma geral. Seguiu-se o Período Preparatório Específico, momento em que continuam as aquisições das técnicas de forma a poder começar a especificá-las, e a usá-las quando é mais pertinente. Nesta fase a condição física passa a ser específica, isto é, os exercícios de condição física ganham um transfer para as técnicas que estão a ser aprendidas e aperfeiçoadas, existem também preocupações na manutenção da condição física geral para preparar as atletas para a exigência da modalidade nas várias componentes. Segue-se o Período Pré-Competitivo, onde ocorre a consolidação de todos os elementos aprendidos até este momento como preparação para a competição e tem como objetivo a preparação para o jogo através de exercícios que simulem as condições da competição em termos técnicos, táticos, físicos e ambientais. Chega-se então ao período da competição. A parte tática só pode ser introduzida depois de as atletas dominarem a técnica de modo a poderem por em prática a tática, daí no planeamento só aparecer no momento de aperfeiçoamento das técnicas. É importante salientar que um planeamento é apenas um guião, que pode ser alterado conforme as necessidades, tendo sempre em vista a evolução dos alunos.

Esta experiência foi para mim muito enriquecedora. A relação estabelecida com as alunas foi muito benéfica. Também pelo fato da equipa ser feminina e habituada à direção por parte de um professor do sexo masculino, as alunas receberam-me com

entusiasmo, integrando-me com muita facilidade e de forma amigável. O professor responsável pelo grupo partilhou prontamente as responsabilidades comigo, dando-me autonomia ao dirigir alguns treinos e também em coordenar a equipa nos momentos de competição, incentivando-me a fazer as instruções iniciais, dar feedback, realizar as trocas e outras decisões táticas que eu achasse pertinente. Essa autonomia possibilitou-me aprender muito em diversos aspetos, seja ao nível da modalidade como nas tarefas inerentes ao treino de uma equipa, principalmente uma equipa do Desporto Escolar, o que acarreta outras responsabilidades. O balanço é muito positivo, abrindo a reflexão à importância que têm os espaços de prática desportiva nas escolas e esta possibilidade tão nobre como o “desporto acessível a todos”. A possibilidade de fazer parte de uma equipa, treinar, aprender, evoluir, ir a competições em nome da escola, ter num treinador-professor a figura de alguém que se preocupa e que valoriza as pequenas conquistas é uma grande mais-valia na vida dos jovens.

Ser professora.

## **CAPÍTULO SEXTO**

## **Reflexão Final**

Tudo o que esteve contemplado no processo de estágio contribuiu para a minha aprendizagem. Todas as coisas que planeei e decorreram com normalidade e tudo aquilo que, por diversas razões, aconteceu de forma diferente. Muitas vezes tive de modificar os planos à última da hora, fosse isso toda uma aula ou apenas um exercício que não estava a funcionar. Tive de me adaptar à realidade da escola e ao que havia disponível para trabalhar, mas também não deixei de sonhar e de ser ambiciosa naquilo que realizei, exemplo disso são as aulas de ténis, judo e orientação. Foi um ano ambicioso, com muitas tarefas e solicitações, dentro de cada uma das áreas que contempla o estágio. No fim, o sentimento é de que a prontidão começa agora: um pouco como se agora sim, estivesse pronta para iniciar o ano e encarregar-me da minha turma. Viver tudo de novo, mas saber o que sei hoje. Foi assim um processo rico em aprendizagens a diversos níveis e que decerto marcaram o meu percurso e tudo aquilo que serei daqui para a frente.

Durante o processo deparei-me com alguns professores que, pela força do hábito e com o decorrer dos anos criam vícios e desabitua-se de realizar algumas tarefas que iriam maximizar o seu trabalho, como é o caso da avaliação inicial e da elaboração cuidada e detalhada do PAT. Este contato também me alerta para o que não quero que ocorra no meu futuro enquanto professora. Saliento, uma vez mais, a importância da atualização do conhecimento e do constante aperfeiçoamento.

Pude também perceber que alguns docentes se envolviam na escola dando o seu tempo aos alunos, criando laços, empreendendo projetos e organizando eventos. Porém, havia professores que não se deixavam motivar pelas atividades, realizando apenas as suas tarefas de leccionação nas suas turmas, em sala de aula. Olho para este facto com insatisfação. Reconhecendo as dificuldades presentes na classe profissional dos professores, e que referi levemente neste relatório, tenho a concepção que a aprendizagem fora do espaço de aula, o envolvimento dos professores e alunos em projetos comuns e aquilo que é levado a cabo em redor de um conhecimento como exposições, teatros, colóquios, debates, entre outros, se converte em conhecimento muito mais palpável e seguro para os alunos. Enquanto ex-aluna, aquilo que mais recordo são esses momentos informais de aprendizagem. Por esse motivo, levo também presente esta necessidade futura de me deixar envolver na escola, participando ativamente na dinâmica da mesma. E sendo protagonista dessa dinamização como pude experienciar ao longo deste ano.

O desporto escolar, a investigação científica e a leccionação a tempo inteiro foram experiências que completaram esta experiência de estágio, dando-me uma visão muito global daquela que é, ou deve ser, a missão de um professor.

Serei professora. Serei professora com tudo o que essa escolha implica. Não se ateve um futuro fácil, espelhado todos os dias nas notícias e nos rostos dos professores que fui conhecendo. Reconhecendo as dificuldades, mas também as responsabilidades, foi uma escolha deliberada, mas sobretudo sonhada, desejada. Porquê?

O professor assume um papel muito importante na vida de uma criança ou de um jovem. Na verdade, pode acontecer uma multiplicidade de fenómenos, como em todas as relações humanas, mas o papel do professor é influenciar. Marcar o aluno, afetar-lhe o espírito de tal forma que este se dê de facto ao trabalho de pensar para depois agir. A tarefa do professor não é, a meu ver, procurar que os alunos reproduzam o que este diz, demonstra ou pede, indo muito além disso mesmo. É isso que procuro, essa relação de entrega e de afeção do espírito do outro. A minha grande motivação para ser professora passa por isto, pela riqueza da relação estabelecida e pela instrução de futuros cidadãos para o mundo, que se crê que sejam boas pessoas, prontas para trabalhar e fazer o bem aos outros e ao mundo em que vivemos.

Essa instrução de que quero ser protagonista passa por muitas dimensões: a ferramenta principal é o desporto e a atividade física, sob a forma do ensino da cultura motora, e não só. A Educação para a Saúde e para a adoção de estilos de vida saudáveis tem também um papel de destaque naquilo que é responsabilidade de um professor de Educação Física. Esta saúde crê-se como uma vivência salutar do dia-a-dia, no atingir de um completo bem-estar a nível físico, mental e social (OMS). Esse bem-estar físico passa, claro está, para um bem-estar geral a que chamamos felicidade, estes objetivos estão bem presentes nas finalidades da disciplina. A par com estes princípios encontramos também a responsabilidade do professor na educação moral dos alunos, ao nível dos comportamentos, responsabilidade, respeito pelo outro e trabalho de valores sem imposição de qualquer tipo de ideologia, mas sim com uma educação pelo exemplo e pela exigência. Esta educação passa por proporcionar, em aula, o espaço ideal para que os alunos trabalhem esse tipo de competências: aprender a estar com o outro, a respeitar, a trabalhar em equipa, a perder, a ganhar, a ajudar, a aceitar e agradecer ajuda, a respeitar regras, entre muitas outras.

A concepção Sócio- Crítica, (Crum, 1993) defende que a escola seja um espaço de inovação e de transformação cultural contrariando a ideia de adaptação cultural. A Educação Física tem lugar nessa transformação sob a forma da cultura do movimento na qual o “desporto” é apenas uma das formas de que se reveste essa cultura. Essa concepção é, assumidamente, emancipadora, já que procura promover o desenvolvimento da autonomia do aluno. Identifico-me com esta visão e é assumindo-a que procuro incutir nos alunos espírito crítico, reflexão, autonomia e responsabilidade no traçar do seu próprio percurso. Coloco esse objetivo em prática através da forma

como as tarefas são colocadas em aula e também com a forma como procuro comunicar com os alunos. Ao estabelecer objetivos com eles, ao oferecer alternativas, ao questionar onde querem chegar e de que forma. Acredito no potencial deste tipo de condução de ensino, aplicando-o a todas as idades.

A escola é, segundo Hannoun (1975), responsável pela recondução da nossa civilização. O mundo acontece, muda, retrocede, avança, altera-se. Constantemente são inventadas novas coisas, descobertas novas teorias, e são escritas novas linhas na história do país e do mundo. A atualização sobre este mundo e principalmente a preparação dos alunos para o mesmo, é responsabilidade do professor. Não educamos para o presente, nem para o mundo de agora. É necessário que se eduque para um mundo que ainda não existe, mas que será aquele onde os jovens e crianças irão encontrar no futuro, quando a sua autonomia e responsabilidade for solicitada. O professor tem assim um papel preponderante na colocação de cidadãos na civilização. Quer-se, evidentemente, que estes cidadãos sejam promissores, cada um à sua medida e com os seus talentos ao serviço dos outros. Assim, a inclusão encontra aqui o seu espaço já que cada aluno deverá sentir nas aulas a oportunidade de se exprimir de acordo com as suas capacidades, desenvolvendo a sua autoestima e sentido de competência, mas também a sua resiliência para enfrentar as dificuldades que (muitas vezes) o próprio corpo ou mente impõem. Um aluno confiante, que gosta de si próprio e que se sente capaz, será um aluno que mais facilmente irá encontrar o seu lugar no mundo e sentir-se útil no trabalho que escolher. Aliado a isto importa também que os alunos sintam que a sociedade não se constrói unicamente com doutores e académicos, sendo necessário todo o tipo de funções e de mãos para erguer a civilização, devendo todos ser respeitados e honrados pela sua função e merecedores de uma vida digna: tal e qual como no desporto, onde cada membro da equipa tem a sua função e nenhum é mais importante que outro.

A reflexão nestes aspetos trouxe-me uma maior vontade de trazer esses assuntos para as aulas através de propostas de aula que levassem os alunos a desenvolver estes raciocínios. Considero assim que o processo de estágio foi todo ele muito enriquecedor, surgindo como uma oportunidade para colocar em prática tudo o que pude reunir ao longo dos vários anos em que estudei, não só no ensino superior mas em todo o percurso escolar. O estágio concretiza-se como um ensaio-geral onde errei e fui corrigida, para depois ser aberta uma porta à reflexão e a correção, deixando-me confiante para encarar as responsabilidades da profissão a que me proponho.

Contudo, também os outros aspetos da minha vida influenciaram e foram influenciados por este processo, tornando tudo mais enriquecedor ainda. Ganhei assim uma maior capacidade de reflexão e conferi uma maior importância a este aspeto no

dia-a-dia de trabalho, percebendo que a reflexão em contradição à ação discriminada e precipitada confere à ação valor muito superior nomeadamente na resolução de problemas.

Apesar do estágio pedagógico representar o concluir de todo um percurso, sinto este estágio como um início, marcado neste relatório pela minha reflexão e por aquilo com que fui atingida e com que o meu espírito foi afetado. Sou diferente depois disto, e quero fazer a diferença, e para isso sei também assumir que o percurso começa agora e que a busca pela formação e pelo aperfeiçoamento das técnicas e aumento do conhecimento será uma busca diária. Assumo e aceito este desafio de ser Professora de Educação Física.

## Referências

- Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American educational research journal*, 23(3), 437-459.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto, in *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.17-55). Lisboa: Educa.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Brito, M. (1989). A indisciplina nas aulas de Educação Física: Uma análise do problema. *Revista Horizonte*, 30, 208-212.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 14, 467-467.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Cruz Quebrada: Edições FMH
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Coutinho, M. (1998). *O Papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. Porto: Porto Editora
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da educação física: ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, 7(8), 133-148.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport, science and exercise 1993. Current and future perspectives*. (pp. 516-553) Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: *An interim report*. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 259–277.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392-431.

Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G.C Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Figueiredo, A. (1998). A valorização geral da Educação Física nos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In *A criança, a escola e a Educação Física* (pp. 59-88). Oeiras: Câmara municipal de Oeiras.

Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In W.G. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going on in the gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor Skills: Theory Into Practice, Monograph 1*, 51-62.

Frias, J., & Serpa, S. (1991). Factores de motivação para a actividade gímnica no quadro da ginástica geral, ginástica de manutenção e ginástica de representação. *As ciências do desporto e a prática desportiva*, 1, 169-179.

Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International journal of sport psychology*, 14(1), 1-14.

Hannoun, H. (1975). *Os Conflitos da Educação*. Lisboa: Socicultur.

Hastie, P. A. (1997). Factors affecting the creation of a new ecology in a boys-only physical education class at a military school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 62-73.

Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-30.

Hirota, V. B., & De Marco, A. (2006). Identificação do clima motivacional em escolas públicas e particulares na aprendizagem esportiva no futebol de campo: um estudo piloto. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(5), 123-133.

Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., Gil, R. (2012). Motivação para a Prática Desportiva nos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Influência do Género, Idade e Nível de Escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.

- McARDLE, W. D., Katch, F. I., & Katch, V. L. (1985). *Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano*. 4ªed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1998
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In A. Gaya, Marques, A. & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades* (pp. 143-169). Universidade Federal Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Brasil
- Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física (reajustamento), Ensino Básico 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., García Calvo, T., Montero Carretero, C., Lacárcel, V., & Antonio, J. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. In *Revista de psicología del deporte* (Vol. 21, pp. 0215-221).
- Mota, J. (1989). As funções do feedback pedagógico. *Horizonte*, 6(31), 23-26
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- 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.
- Piaget, J. (1972). Desenvolvimento e aprendizagem. In: Lavatelly, C.S. e Stendler, F., *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.
- Piéron, M., & Sarmiento, P. (1996). Formação de professores: *aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Projeto Educativo triénio 2010-2013 da Escola Secundária Professor José Augusto Lucas.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim SPEF*, (12), 9-29.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. *Cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.

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

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto-Elementos de apoio*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-Serviço de Edições.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2d Ed.), Palo Alto, CA: Mayfield Pub.

Silva, M. (2007). O director de turma e a gestão curricular no conselho de turma: consenso ou conflito? Estudo do papel do director de turma em contextos sociais distintos na região centro do país. Porto: Tese de Mestrado

Silva, L. S., & Machado, A. A. (2009). Motivação e Educação Física Escolar: um olhar da Psicologia do Esporte sobre as expectativas dos alunos. *Efdeportes, revista digital*, 14, 134.

Taylor, I., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.

Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de Educação Física no ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas em Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. 29/06 a 01/07. Pontevedra