

Docência: Um caminho sem atalhos

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientador: Professor Doutor José Mário Lopes de Sá Cachada

Óscar Alves Vilaça

Porto, setembro 2016

Ficha de Catalogação

Vilaça, O. (2016). O Estágio Profissional: Título. Porto: Vilaça, O. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço, que embora pequeno, estará repleto de grandes pessoas que me apoiaram e me incentivaram a dar melhor de mim, lutando pelo sonho que almejo realizar.

Agradeço à minha **Família**, em especial aos meus pais e irmã pelo apoio e dedicação, pois sem eles não estaria no patamar a nível académico que estou hoje. Por todos os sacrifícios em momentos de grande aperto, evitando todo e qualquer entrave que pudesse por em causa o meu percurso, um Muito Obrigado por fazerem de mim hoje alguém que nunca sonhei poder vir a ser

Ao **Professor Orientador**, José Mário Lopes de Sá Cachada pela ajuda, simplicidade, honestidade e disponibilidade.

À **Professora Cooperante**, Camila Vasconcelos pelo seu apoio, sabedoria e imensa dedicação, que me ajudou a superar obstáculos sem conta e a provar que o ensino é o que quisermos fazer dele.

Ao meu **Núcleo de Estágio**, Diogo Martins e Alberto Silva, por estarem sempre ao meu lado, por me apoiarem sempre que necessário e pelos momentos de reflexão que nos faziam pensar cada vez melhor na forma de atuar.

À **Escola Cooperante**, Escola Secundária Augusto Gomes, e sua comunidade educativa, em especial ao corpo não docente, por ter sido mais que uma casa, que me acolheram e me cuidaram ao longo deste ano de estágio.

Aos meus **alunos (7ºB)**, pelo respeito e cumplicidade que ficou presente.

A todos os meus **Amigos** que deram um sentido ao meu percurso sentido.

À **faculdade** que me acolheu, nos últimos cinco anos, possibilitando tornar-me uma pessoa capaz de perseguir um sonho e lutar por ele.

E, por último, um especial obrigado ao gabinete de atletismo, em conjunto com o Clube de Atletismo **Escola Do Movimento**, que nestes últimos 9 anos me fizeram crescer como pessoa, me apoiaram nas boas e nas más decisões e que nunca me fecharam as portas a qualquer problema que lhes expus.

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto** e a toda a sua comunidade um Grande Obrigado.

“Eu sou o que sou, porque todos nós somos.”

ÍNDICE GERAL

Conteúdo

AGRADECIMENTOS.....	III
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIII
1. INTRODUÇÃO.....	3
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	7
2.1 Um passado arquiteto do Presente	7
2.2 Expectativas sobre o Estágio Profissional	9
3. ENQUADRAMENTO INTERCONTEXTUAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	15
3.1. Enquadramento conceptual	15
3.2 Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional.....	16
3.3 A ESAG.....	19
4. Realização da prática profissional.....	25
4.1.1 Conceção e planeamento	27
4.1.2. Realização	34
4.1.2.1. A turma 7ºB	35
4.2 Criação de um bom clima de aprendizagem.....	38
4.2.1 Gerir para conquistar	41
4.2.2 Avaliação.....	47
4.2.3 A Importância da Observação.....	51
4.3 As turmas partilhadas – Novas oportunidades em ciclos distintos	55
4.4 Estudo de Investigação-Ação - A adequação do MED ao ensino do Atletismo nas escolas	59
4.4.1 Revisão da Literatura	59
4.4.2 Pertinência do estudo.....	62
4.4.3 Aplicação do MED	63
4.4.4 Objetivos da Investigação.....	65
4.4.4.1 Objetivos Gerais	65
4.4.4.2 Objetivos Específicos	65
4.4.5 Metodologia.....	65

4.4.5.1 Instrumentos Utilizados	66
4.4.5.2 Amostra	67
4.4.6 Questionário Motivação dos Alunos.....	68
4.4.6.1 Apresentação dos resultados.....	68
4.4.6.2 Discussão dos resultados	73
4.4.7 Conclusões	76
4.4.8 Referências bibliográficas	77
5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade	81
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS	89
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
8. ANEXOS.....	ii

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Ficha de Caracterização dos Alunos ...	iii	Erro! Marcador não definido.
Anexo II – Plano de Aula	viii	
Anexo III – Ficha de Avaliação Diagnóstica	ix	
Anexo IV – Grelha de Avaliação Sumativa.....	xii	
Anexo V – Plano de Atividades do Desporto Escolar - Atletismo	xiv	
Anexo VI – Cartaz do Torneio Bola na Barra	xv	
Anexo VI – Questionario	xviii	

RESUMO

Com o presente documento pretendo refletir, de forma crítica, sobre o meu percurso de Estágio Profissional, no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, inserida no segundo ano do plano de estudos do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Com um primordialmente de carácter pessoal, este documento visa uma exposição das vivências decorrentes de um ano letivo frequentado na Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos, em regime cooperativo e de constante supervisão da professora cooperante Maria Camila Vasconcelos, do professor orientador da faculdade Mário Cachada e em colaboração com mais dois colegas do núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto Diogo Martins e Alberto Silva.

A estrutura do presente documento encontra-se organizada em quatro partes distintas. A primeira corresponde ao Enquadramento biográfico onde contextualizo o meu percurso e as minhas expectativas relativas ao Estágio Profissional. Na segunda parte, referente ao Enquadramento do Estágio Profissional, refiro os contextos onde este se inseriu, a nível legal, institucional, concetual e funcional. Numa terceira parte segue-se a Realização da prática profissional, parte central em todo o Relatório de Estágio, compreendendo as quatro áreas de desempenho distintas relativas às funções de professor: 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; 2 e 3 – Participação na escola e relação com a comunidade; e 4 – Desenvolvimento profissional. Nesta, é realizada uma retrospectiva sobre tudo o que foi concebido, planeado, realizado e avaliado ao longo deste percurso. Por último, a conclusão e perspetivas para o futuro, onde faço uma breve análise do que perspetivo para o meu futuro.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR REFLEXIVO; MOTIVAÇÃO; CONTROLO DA TURMA.

ABSTRACT

With this document, I pretend to reflect critically about my Professional Traineeship, under the curricular unit of Professional Traineeship, inserted in the last two semesters of 2nd Cycle of Studies leading to the Master degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Schools in the Faculty of Sport of the Oporto University.

With a personal nature, the purpose of this document is to expose the occurrences and experiences during a school year on the Augusto Gomes High School, in Matosinhos. This traineeship occurred in a cooperative regime and under a constant supervision of the cooperating teacher Maria Camila Vasconcelos, the faculty adviser teacher Mário Cachada and in collaboration with two colleagues from the core of Faculty of Sport of the Oporto University traineeships Diogo Martins e Alberto Silva. This document is organized in four distinct subjects. The first part corresponds to the Biographical framework where I contextualize my route of life and my expectations for the Professional Traineeship. On the second part, concerning with the Traineeship framework, I indicate the different contexts where the traineeship is entered, in a conceptual, legal, institutional and functional level. On the third part, which is the Realization of professional practice, the focus of the whole Traineeship Report and comprises four distinct performance areas related to the roles of a teacher: 1- Organization and management of teaching and learning; 2 and 3 - Participation in school and community relations; and 4 - Professional development. In this last one, a retrospection is made about everything that was conceived, planned, accomplished and evaluated along this route. Finally, in the conclusion and future perspectives, I summarize several moments regarding to this process and I make a concise analysis of my future expectations.

Keywords: PROFESSIONAL TRAINEESHIP, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTIVE TEACHER, MOTIVATION, CLASS CONTROL.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Estudante-Estagiário

EEFEBS – Ensino de Educação Física os Ensinos Básicos e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAG – Escola Secundária Augusto Gomes

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professora Cooperante

PO – Professor Orientador

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFI – Projeto de Formação Individual

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade (s) Didática (s)

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), realizado na Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG), e está inserido no plano de estudos do 2º Ciclo de Ensino conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O EP é o consumar de uma prática letiva ao longo de um ano letivo repleto de, vivências, experiências, desafios e aprendizagens. O EP, na formação de um professor de educação física, é o momento final onde é assumido, pelo estudante-estagiário (EE), a responsabilidade pela docência, vivenciada num contexto real, sempre de forma orientada.

O EP tem como objetivo pôr em prática o nosso conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, formando-nos como docentes capazes de desenvolver um espírito crítico e reflexivo sobre a sua prática.

Como afirma Shön (1992), as aprendizagens que decorrem de experiências concretas que implicam o envolvimento direto dos formandos em atividades e contextos reais de trabalho são as aprendizagens mais ricas e duradouras.

O presente documento procura refletir o trabalho realizado por mim ao longo do EP enquanto EE. Neste, irei expor as principais vivências e reflexões, bem como descrever sobre a minha evolução enquanto EE e a construção de uma identidade: o ser professor.

Este RE está assim dividido em quatro partes distintas, sendo em cada uma delas abordados diversos temas e matérias referentes ao decurso da minha prática pedagógica.

A primeira corresponde ao Enquadramento biográfico onde contextualizo o meu percurso e as minhas expectativas relativas ao Estágio Profissional, onde procuro entender o papel do estágio na formação inicial de um professores e a determinância que este detém na construção de uma identidade e competências profissionais, ajudando a desenvolver uma postura crítica da sua prática ao longo do seu percurso.

Na segunda parte, referente ao Enquadramento do Estágio Profissional, refiro os contextos onde este se inseriu, a nível legal, institucional, concetual e funcional, onde, entre vários aspetos, retrato tanto a instituição de ensino onde me inseri, a turma que lecionei ao longo deste percurso.

Numa terceira parte segue-se a Realização da prática profissional, parte central e fulcral em todo o Relatório de Estágio, compreendendo as quatro áreas de desempenho distintas relativas às funções de professor: 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; 2 e 3 – Participação na escola e relação com a comunidade; e 4 – Desenvolvimento profissional.

Nesta, é realizada uma retrospectiva sobre tudo o que foi concebido, planeado, realizado e avaliado ao longo deste percurso. Por último, a conclusão e perspetivas para o futuro, onde faço uma breve análise do que perspetivo para o meu futuro. É também neste capítulo que construo, realizo e reflito sobre a minha prática.

Por último, a conclusão e perspetivas para o futuro, onde faço uma breve análise do que perspetivo para o meu futuro.

Com este EP tive a possibilidade de vivenciar, em primeira pessoa, a profissão de docente, os respetivos e distintos papéis, atividades e responsabilidades, aspetos imprescindíveis para me conduzir ao resultado desejado: a competência docente.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 Um passado arquiteto do Presente

Óscar Alves Vilaça, 22 anos de idade, residente em V.N. de Gaia, licenciado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com o curso de Ciências do Desporto.

Desde sempre que o Desporto esteve presente na minha vida. Criado num jardim de infância bastante caseiro, onde era dona a minha tia e madrinha, sempre tive facilidade de acesso para aumentar o meu vasto leque de prática de modalidades desportivas. Ainda com 2 meses de idade comecei a frequentar a piscina e rapidamente a modalidade natação entrou na minha vida. Com apenas 6 anos aprendi a nadar mariposa. No entanto, e tendo uns pais que apoiam a descoberta de tudo o que me seja possível, não me fiquei por esta modalidade. Com 4 anos comecei a praticar karaté, onde permaneci 12 anos, tendo chegado a cinturão castanho 2 Dan, com 8 anos entrei para a ginástica e com 12 para o ténis de mesa. Apesar de gostar bastante de todas elas, nenhuma se tornou uma paixão e aos 16 anos acabei por abandonar grande parte delas e experimentei o atletismo. Foi nesta altura que tudo mudou. A variedade de disciplinas, o espírito competitivo e a individualidade presentes tocaram-me de tal forma que hoje em dia respiro atletismo.

Após ter experimentado todas as disciplinas incluindo provas combinadas, especializei-me em saltos. Frequento hoje o clube Escola do Movimento, antigo CDUP, que está associado à FADEUP, onde sou atleta principal de Salto em Altura (2,05m de recorde pessoal e corrente 8º melhor sénior nacional). Ganhei ainda, no meu primeiro ano de faculdade, o título de melhor atleta masculino do ano da UP, ao participar no desporto universitário, onde ate ao dia que corre, já arrecadei 10 títulos nacionais (pista coberta e ar livre), nas provas de salto em altura e estafetas.

Mais recentemente, e seguindo a minha paixão pelo ensinar, tornei-me treinador principal do grupo 1 de formação (idades dos 3 aos 13 anos) onde tenho a meu cargo 36 crianças e, em simultâneo, a tarefa de tutorar dois estagiários da Metodologia do Desporto II e III - Treino Desportivo – Atletismo. Sou ainda treinador auxiliar do grupo 2 de formação (idades dos 14 aos 16 anos) e treinador de Saltos, especializado em Salto em Altura, onde tenho ao meu cargo 6 atletas, entre eles 4 com bons resultados a nível nacional nos seus escalões respetivos e um a competir pelo desporto adaptado.

No presente ano ingressei no Boavista F.C. como preparador físico das camadas jovens, tendo a meu cargo todos os escalões abaixo dos 15 anos de futebol de 7 e de 11. Foi-me ainda dada a oportunidade de exercer o cargo de treinador principal de duas equipas de futebol de 5 e de 3, escalões sub-6 e sub-7, o qual aceitei com todo o agrado e satisfação pela motivação que me dá o papel ativo no desenvolvimento das crianças que treino.

2.2 Expectativas sobre o Estágio Profissional

“Não há inovação sem inovadores. Não há qualidade sem profissionalismo, não há novos caminhos sem empenhamento.”

(Ana Benavente, 2001, p. 23)

Deste estágio profissional sempre esperei, acima de tudo, crescer. Crescer como pessoa, crescer como homem e crescer como professor.

Resultado da experiencia enquanto treinador, sempre senti um grande à-vontade com crianças. No entanto, e até aos dias de hoje, nunca havia estado numa posição de grande autoridade perante elas onde facilmente se pode perder o controlo e onde a nossa responsabilidade, não só perante eles, mas também perante uma instituição, fosse tão acrescida e sentida. Sei e sempre soube que existe uma grande diferença entre o ser treinador e o ser professor. Sendo o ensino obrigatório e a prática desportiva num clube opcional, nota-se logo à partida uma grande diferença relativamente à atitude como as crianças encaram quem os está a coordenar. Ser treinador não é fácil, mas ser professor é mais difícil ainda. Ao invés de termos um grupo de crianças focadas num objetivo, onde a partir desse objetivo, realiza-se um trabalho conjunto rumo à sua concretização, na escola temos um grupo heterogéneo de alunos, grande parte sem objetivos definidos, em grande parte das vezes pouco motivados e sem grande entendimento da importância do papel da escola, do professor e da educação física no seu desenvolvimento pessoal. Conseguir lidar com toda esta pluralidade de indivíduos e com as relações que se estabelecem entre eles e entre eles e nós, professores, é algo que nós, caloiros nesta demanda, não estávamos preparados para fazer.

Ter confiança para enfrentar este ano, ter ganância para aprender e absorver todo o conhecimento que me seria transmitido e ter a vontade de transmitir todo o tipo de conhecimento e experiencias aos meus alunos, foram os meus objetivos chave para este estágio profissional.

Assim, neste solo tão fértil de conhecimento que é a escola, sempre esperei absorver o máximo de momentos e experiencias que esta nova etapa me proporcionou e que fez brotar em mim o melhor do que é ser professor.

Assim, e sendo confrontado com a necessidade de realização do Projeto de Formação Individual (PFI) no início do ano letivo, procurei encontrar e especificar as expetativas relativas ao que este ano me poderia reservar.

Estando ainda tão presente o sentimento de o que é ser aluno, e tendo vivenciado um vasto leque de docentes que contribuíram para a minha formação pessoal, iniciei este estágio com algumas linhas orientadoras sobre por onde gostaria de seguir e, acima de tudo, a quem mais me gostaria de assemelhar.

A profissão do ser professor tem uma ligeira vantagem sobre as restantes pois, antes de sermos professores, fomos alunos e muito diretamente estamos ligados a quem exerce a função de ensinar e construímos algumas preconcepções sobre esta função.

No entanto, e muito cedo no meu percurso enquanto estagiário, fui-me apercebendo que é muito difícil, se não mesmo dizer impossível, tentar assemelhar a nossa maneira de lecionar uma aula ou a maneira de agir ao longo do ano letivo, à forma como outra pessoa o faz. De facto, a profissão em questão, por todo o carater pessoal que exige do professor, torna impossível sermos mais alguém que não nós mesmos. Por muito vulgares, ou até mesmo específicas, que as nossas estratégias de ensino possam ser, o cunho pessoal que imprimimos no nosso trabalho torna-se tão próprio que se torna numa espécie de impressão digital, que por muito semelhante que possa parecer a uma outra, tem sempre presente uma diferença que a caracteriza e a torna única.

Quando enfrentado com a realidade que iria estar presente todo o ano, no que toca ao meio e contexto escolares, o primeiro impacto não foi fácil. A escola em reestruturação e a falta de instalações e material para lecionar as

aulas de educação física foi algo que rapidamente inquietou, tanto a mim como aos meus colegas de núcleo de estágio. Por outro lado, a apresentação dos meus companheiros de estágio, professora cooperante (PC) e professor orientador da faculdade, foi algo que rapidamente me colocou à vontade pois, apesar de ter pouca ou nenhuma referência em relação a estes, logo deu para perceber que a boa disposição reinaria ao longo deste percurso.

Hoje, finalizado o estágio onde as dificuldades espaciais e materiais reinaram, mas nunca impediram de exercer as minhas funções, sinto que o sonho de poder ser professor é cada vez mais real. O que há um ano atrás seria um estagiário inexperiente e receoso, que almejava ser alguém que até lá não tinha a certeza que conseguia ser, hoje torna-se num professor, à espera de poder exercer o que mais quer fazer. O sentimento de dúvida é passado e hoje, sem nunca esquecer que muito ainda há por aprender, torno-me num professor reflexivo com capacidade de tomar decisões, não com cabeça quente, mas sim com serenidade.

Para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso et al. 1996, p. 83).

Todo o meu percurso foi marcado pelo trabalho árduo, pela persistência e pela exigência, requisitos que fazem com que no final desta tão importante etapa para o meu futuro, possa afirmar que me sinto enriquecido enquanto pessoa e futuro professor.

3. ENQUADRAMENTO INTERCONTEXTUAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO INTERCONTEXTUAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Enquadramento conceptual

Segundo Albuquerque et al. (2005, p. 73-74), o EP é assumido pelos professores orientadores como um “momento decisivo do desenvolvimento profissional, marcado pelo cunho de experiência prática”.

De facto, o EP é um momento crucial na formação do EE. Trata-se da etapa de transição de estudante para professor bem tendo lugar uma intensiva quantidade de aprendizagens, onde o EE desenvolve o seu saber. Para haver lugar para tal desenvolvimento, é requerido ao EE que tome uma atitude reflexiva e critica da sua ação pois, tal como nos diz Albuquerque (2003, p.58) “o saber adquirido na prática pelo exercício da reflexão na ação e sobre a ação, representa o estágio de conhecimento que permite o saber-fazer responsável, indutivo e adequado a cada uma e a todas as situações de ensino” Nesta fase inicial do percurso docente, toda a ação do EE é baseada num contexto teórico de situações que ainda não pôs em pratica, onde tenta interpretar e aplica-la posteriormente sem saber ao certo as variâncias que da sua ação podem resultar. Desta forma, torna-se fundamental ao EE estabelecer uma passagem sólida entre o “saber” e o “saber-fazer”. O sentido critico e reflexivo surgem então como pontos fulcrais a adquirir no seu desenvolvimento e para o seu desenvolvimento. Desta forma, o EP surge como um promotor de “professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 1992, p.27).

A reflexão sobre os próprios atos requerem reconhecer e consciencializar os principais erros e problemas da sua ação, propor possíveis soluções a esses mesmos percalços e, a partir da sua reflexão, definir linhas orientadoras e de atuação para ações futuras.

O ganho de autonomia inerente a tal ato reflexivo do professor, leva-o a ser capaz de agir de acordo com as necessidades da situação real à qual está inserido.

Neste contexto, a ajuda do PC assume uma importância determinante no acompanhamento e supervisão do desenvolvimento do EE e da sua prática reflexiva.

3.2 Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional

Numa primeira instância, é essencial situar o EP num contexto legal e institucional. Este caracteriza “o culminar de um processo de formação que possibilita o domínio das competências, que a profissão docente solicita, promovendo a formação da própria profissão, mais especificamente, de professor de EF” (Cunha, 2012).

Assim, segundo Matos (2013b, p. 2) o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da FADEUP e decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. O autor citado acrescenta que o EP é regulado pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica, relativa à Habilitação Profissional para a Docência, sendo a sua estrutura e funcionamento regidas pelas orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Este tem, segundo Matos (2013b), em consideração o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da UP, o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de EF.

Desta forma, e novamente citando Matos (2013a, p. 3) o EP assume-se como um “projeto de formação” visando a “integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar”. O

próprio autor nomeia como meta do EP a “formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade (...), um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.”

Assim surgem as quatro áreas de desempenho, previstas no Regulamento de Estágio Profissional: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Áreas 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”; Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”.

A Área 1 abrange as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, com a finalidade de construir uma estratégia de intervenção, de forma a orientar um processo de ensino/aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da EF

As Áreas 2 e 3 contemplam todas as atividades não letivas, realizadas pelo EE, visando a sua integração na comunidade escolar e no meio onde esta se insere, objetivando o contributo para a promoção do sucesso educativo, na promoção do papel do Professor de EF, tanto na escola como na comunidade local, bem como da disciplina de EF.

Por último, a Área 4 agrega as atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, bem como a colaboração e a abertura à inovação, com o objetivo de compreender a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação).

Deste modo, o primeiro ano do 2º Ciclo de estudos do Mestrado no EEFEBS da FADEUP, compreende uma componente teórica e uma

componente didática, remetendo-se estas para os conteúdos da pedagogia, gestão, investigação e desenvolvimento curricular, dando-nos a conhecer o sistema de ensino vigente e a aplicação deste no contexto escolar. O EP surge inserido no segundo do Mestrado, no qual o EE está sujeito a uma Prática de Ensino Supervisionada, num contexto real escolar, realizando assim uma ponte entre a formação académica inicial (teórica) e a formação didática (prática) no sentido de desenvolver a sua autonomia como docente.

De modo a operacionalizar a PES, a FADEUP estabelece protocolos com uma rede de escolas, designadas Escolas Cooperantes (EC). Em cada escola é designado um professor de EF com experiência de forma a tomar o cargo de PC, acolhendo e orientando um grupo de EE, nominado de NE, durante um ano letivo, dando ao encargo de cada um deles, um turma da sua responsabilidade, de modo a concretizar a sua PES. No meu caso específico, tive ao meu encargo uma turma do 7º ano de escolaridade e, em concordância com os restantes elementos do NE, uma turma partilhada do 12º ano de escolaridade. De forma a adquirirmos mais experiência, foi-nos ainda dada a oportunidade de, em conjunto, lecionar duas unidades didáticas a uma turma do 5º ano de escolaridade na escola E.B. 2/3 Óscar Lopes localizada em Matosinhos, sendo esta uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

Neste processo, o PC surge com um papel preponderante a condução da PES do EE, estabelecendo a ponte entre as instituições EC e FADEUP. A par do PO, o PC é responsável pelo acompanhamento e supervisão do processo de conceção, planeamento, realização e avaliação de todo o desenvolvimento pessoal/profissional do EE.

No que concerne ao PO, este agente deve proporcionar o cumprimento do Regulamento do EP, orientando a conceção e realização de todos os documentos de enriquecimento profissional, coordenando ainda, a ação de supervisão com o PC e orienta a elaboração do relatório final (RE) dos EE a seu encargo.

3.3 A ESAG

Atendendo à história da ESAG, escola onde lecionei neste último ano letivo, entre 1964 e 1972 funcionou no edifício do tribunal de Matosinhos uma secção do liceu normal D. Manuel II (atual Escola Secundaria de Rodrigues de Freitas). Foi a partir dessa secção que nasceu em 1972, nas atuais instalações, a escola com a designação de Liceu Nacional de Matosinhos. Mas tarde, em 1979, passaria a chamar-se escola secundária nº2 de Matosinhos, e, em 1989, receberia a designação atual de Escola secundaria Augusto Gomes – Matosinhos. Em 2002 o nome passaria a ser Escola secundaria com 3º ciclo Augusto Gomes. A escolha da designação Augusto Gomes teve em conta a tradição artística da Escola e o intuito de honrar um pintor matosinhense, cuja obra reflete, na temática e na interpretação das formas, a terra e as suas gentes.

A escola secundária de Augusto Gomes localiza-se no concelho e freguesia de Matosinhos, na Rua de Damão. Situa-se limitada a sul pelo concelho do Porto e pelas freguesias de Leça da Palmeira, Guifões e Senhora da Hora, a norte, nordeste e este respetivamente. A escola não dista mais de 50 m da Junta de Freguesia e a 200 m do Tribunal de Comarca de Matosinhos.

A nível socioeconómico, a cidade de Matosinhos tem sido ao longo dos tempos um município muito industrializado, dando grande ênfase ao setor terciário. Contudo as petrolíferas são um legado resultante da evolução. As indústrias alimentares e conserveiras, os têxteis e material elétrico, o comércio tradicional, a restauração, bem como a grande atividade piscatória, são também fatores determinantes na estabilidade económica do município. É também nesta cidade, que se localiza o maior recinto de feiras empresariais do país, a Exponor.

A ESAG agrega os ensinios básico, secundário e formação para adultos. O ensino básico desenvolve-se de acordo com o programa nacional das diferentes disciplinas que o compõem e de acordo com o perfil de saída dos

alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. O projeto de escola COMO NA VIDA! está organizado com o objetivo de enfatizar algumas destas componentes. Este projeto centra a gestão do plano de atividades da turma em equipas pedagógicas e privilegia estratégias que promovam a aprendizagem interdisciplinar, na resolução de Desafios-Problema, como elementos aglutinadores da atividade dos alunos.

O ensino secundário são as mais procuradas pela comunidade. Da totalidade dos alunos da ESAG, cerca de 75% frequentam este nível de estudos, principalmente nos cursos Científico-Humanísticos. São preocupações particulares para este nível de ensino, a par das já referidas, o Projeto Individual, pela valorização das opções vocacional e profissional dos alunos, e as Aprendizagens Complementares.

A Formação e Educação de Adultos, à qual nenhum contato tive ao longo deste ano letivo, faz parte do serviço educativo da ESAG, papel que tem desempenhado ininterruptamente a favor da comunidade, desenvolvendo as mais diversas modalidades de formação e educação de adultos, principalmente no período noturno, mas também no diurno, com o propósito de proporcionar modalidades diversificadas de Formação e de Certificação escolar para adultos e apoiar na reformulação de percursos de formação e de desenvolvimento de competências, com vista à reintegração na vida ativa.

As instalações da escola comportam um único edifício, com 2 pisos, rodeado de espaços exteriores, inacessível aos alunos, devido às obras ainda a decorrer, sendo que, tanto o deslocamento pela escola, como o espaço de convívio dos alunos durante os tempos de intervalo, são feitos em espaço fechado.

Quanto às infraestruturas para as aulas de EF, a escola dispunha apenas de uma sala, designada por CRE (Centro de Recreação Educativa). No entanto, para a lecionação da disciplina, a escola disponibilizou também o relvado sintético da junta de freguesia de Matosinhos, a Piscina Municipal de Matosinhos e ainda a NAVE de Matosinhos. O material disponível, embora de

boa qualidade, era escasso, sendo insuficiente para duas turmas lecionarem a mesma unidade didática.

Num primeiro impacto, a escola era-me completamente desconhecida, tendo ficado um pouco desiludido e preocupado por ver as condições físicas disponíveis para lecionar a disciplina de EF. A nível docente e não docente fui muito bem acolhido por toda a comunidade educativa, que sempre disponibilizou a ajuda necessária para ultrapassar todos os contratempos inerentes à estrutura física da escola.

O grupo de EF era construído por seis professoras e cinco professores, três deles referentes ao núcleo de estágio da FADEUP

Todo o grupo demonstrou grande flexibilidade e disponibilidade de partilha por parte, dando sempre, prioridade aos EE no que concerne ao material e espaços de aula.

4. Realização da prática profissional

4. Realização da prática profissional

Neste quarto ponto serão abordados dois dos quatro parâmetros fundamentais (concepção, planeamento, realização e avaliação) no desenvolvimento da Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, nomeadamente a Concepção e Planeamento, tendo em vista a sua relevância para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. De referir que a articulação destas quatro componentes é fundamental, sendo que nenhuma pode ser dissociada da seguinte nem da antecedente, como o risco de perder a sua composição e função específica.

Segundo Alarcão (1996, p. 176), “Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.”

Partindo deste pressuposto, entende-se que o processo de ensino vai muito mais além que a mera transmissão de conteúdos. Tendo isso em conta, de realçar é a necessidade de uma intensiva preparação da ação educativa, antes desta ser levada para o terreno. Conhecer a comunidade educativa em questão, o meio onde está inserida, as possibilidades e limitações que o mesmo coloca à escola e quais as condições materiais e humanas a que se estará exposto, são pontos fulcrais na realização deste trabalho. No Caso específico da disciplina de Educação Física, esta ocupa um lugar fulcral neste aspeto pela interação constante entre o professor/aluno e, contrariando as restantes disciplinas onde esta interação é quase inexistente, a relação aluno/aluno.

Realço ainda a impossibilidade de serem descuradas as questões inerentes à própria disciplina, ou seja, quais as competências gerais e específicas a atingir, o que ensinar e como ensinar, no caso específico da Educação Física.

4.1.1 Conceção e planeamento

Ao iniciar este percurso, é preponderante conhecer um pouco mais sobre o que é o ensino, a escola e a população discente e em que contextos estão inseridos, antes sequer de pensarmos em aplicar os nossos supostos e ainda, nesta fase, pouco experimentados métodos de ensino. O funcionamento da realidade a enfrentar é sempre um imprevisto e, como tal, uma pré-adequação dos métodos e estratégias torna-se fulcral.

Apresentadas todas as barreiras e obstáculos que o contexto escolar impõe, logo de início se nota uma grande divergência, acrescida em docentes inexperientes, como é o meu caso, entre o que seria previsto nos programas elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência e o que, de facto, se realmente verifica. O material escolar disponível, as infraestruturas existentes, a predisposição dos alunos e a organização da escola são exemplos de variantes incontestáveis e imprevisíveis que, logo numa fase inicial do ano letivo, o professor enfrenta e, por vezes, vão variando ao longo do seu percurso, muitas vezes notadas quando um pensamento mais ambicioso surge no que toca ao processo de ensino-aprendizagem.

Tendo sido acompanhado por um supervisor experiente, este ano muito mais foi que apenas uma formação. Com o acompanhamento da PC, esta etapa tornou-se numa autêntica descoberta sobre a realidade enfrentada por um professor na sua vida profissional nas escolas portuguesas atualmente. A perceção que até agora havia adquirido sobre o ensino, em pouco ou nada se enquadrava com o que realmente acontece.

Tal como Nóvoa (1992, p.27) refere “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto, respostas únicas”, e são estas dificuldades que fazem crescer o EE e o tornam num ser reflexivo e apto para encarar as exigências da profissão.

Assim, e iniciando a minha prática supervisionada da disciplina de Educação Física, a análise cuidadosa do Projeto Educativo da Escola, aliada a uma completa caracterização dos alunos, representaram-se como aspetos

cruciais para o ajuste do programa à minha realidade e à conceção de processo de ensino-aprendizagem e de Educação que pretendia implementar. A análise do Regulamento Interno e Regulamento das Instalações Desportivas, em conjunto ao primeiro trabalho já referido, e dados os recursos espaciais que a escola dispõe, revelou-se essencial para uma estipulação de normas de conduta sólidas e convergentes com as expectativas do estabelecimento de ensino. Deste modo, e tal como afirma Bento (2003, p.7) “todo projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino”.

No que toca ao programa nacional de EF, este é considerado um documento oficial de carácter nacional, o qual consiste num guia para a ação do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática. Constitui-se por um conjunto de objetivos, finalidades, conteúdos, conhecimentos, valores, habilidades e indicações metodológicas para o ensino em cada ano escolar. No decorrer do meu EP, procurei adaptar-me em relação ao Programa, de forma a conciliá-lo com a situação educacional da turma que lecionava. Este documento revelou-se bastante audaz para as características dos alunos. Na sua grande maioria não foi ao encontro das necessidades da turma. A necessidade de foco em pontos fundamentais do ensino que por ele são postas de parte foram uma constante realidade, denotando um desfasamento evidente existente entre este guia e a realidade escolar.

Quanto ao funcionamento da ESAG, mais concretamente da disciplina de EF, foi simplificado no dia da primeira reunião do grupo disciplinar, o que facilitou tanto a minha integração na escola, como a minha análise e conhecimento da disciplina de EF num plano mais interior.

Tendo por base as diretrizes descritas nos programas nacionais, o grupo de EF, através da elaboração de documentos uniformizou a intervenção de todos os docentes na realização do seu processo de ensino/aprendizagem. Esses mesmos documentos contemplam em si a “gestão dos conteúdos -

unidades temáticas / tempos letivos” e os “critérios e instrumentos de avaliação”, as “Finalidades” e as “normas/regras de realização dos trabalhos escritos” para o caso dos alunos com atestado médico, impossibilitados desta prática.

Para ser capaz de realizar e elaborar um planeamento rigoroso, foi necessário um prévio conhecimento e consulta de vários documentos discutidos nas reuniões de grupo como o Plano Anual de Atividades do Grupo de Educação Física (PAA), Regulamento Interno (da escola e do grupo de EF) e o Projeto Educativo de Escola, já do nosso conhecimento a nível teórico após ser abordado no primeiro ano de mestrado, mas que agora iríamos vivenciar e colocar em prática. O Roulement dos espaços de aula foi um documento bastante alterado ao longo do ano letivo e alvo de muito trabalho por parte de todo o grupo, dada a situação que a escola enfrenta, não disponibilizando um local próprio para a lecionação das aulas de EF, estando sempre sujeito a espaços externos à escola e, por conseguinte, ao transportes inerentes para a deslocação para esses mesmos espaços.

Assim, a primeira grande contrariedade encontrada no EP revelou-se ser a criação de progressões de ensino apropriadas e de ambientes de aprendizagem e de empenhamento motor para as várias modalidades desportivas, face aos espaços físicos existentes e respetivo número de aulas.

Após dar início ao importante processo de planificação, e tendo por base todos os critérios estabelecidos acima, depressa surgiram, as primeiras dificuldades, inicialmente mais marcantes, vindo a esmorecer ao longo do ano letivo como seria de prever.

Fazendo uma análise mais aprofundada sobre todo o processo, passando por todos os documentos essenciais, no que diz respeito ao Planeamento Anual, este foi um documento elaborado por todos os alunos estagiários em conjunto e que se demonstrou preponderante na nossa preparação para as aulas a lecionar, pois permitiu a simbiose com o processo de nas várias áreas que o constituem, sendo uma ferramenta importante para a transferência entre a programação do ensino e a planificação feita por nós no papel de professores.

Nesse documento foi feita uma análise da disciplina de Educação Física no plano curricular, uma análise da faixa etária prevalecente nos alunos que nos foram destinados e uma análise das condições locais de educação, efetuando uma descrição, a mais pormenorizada possível, do meio que envolve as instalações. Deste modo, conhecendo o meio que envolve a escola onde lecionamos ao longo do ano, podemos conhecer hábitos, gostos, tradições, regras, etc., que regem esta população em particular. A análise do meio (Matosinhos), a sua história, cultura, população, atividade económica foram, aspetos fulcrais neste ponto. Foram também analisadas as condições da relação educativa. Nestas foram incluídas a análise do estabelecimento de ensino, suas condições materiais e recursos humanos.

Com a execução deste documento, rapidamente nos apercebemos que pouquíssimas aulas teríamos disponíveis para lecionar todos os conteúdos que as várias modalidades exigiam e, mais uma vez associada à situação em que a escola se encontra, os curtos períodos de tempo que tínhamos disponíveis para cada espaço que nos era atribuído no roulement, faziam com que esses mesmos conteúdos a abordar, muitas vezes não fossem lecionados de forma seguida de maneira a obter uma progressão de aprendizagem 100% proveitosa para os alunos.

Sendo o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), um ponto de partida para a iniciação de cada modalidade, e tendo por base os conceitos por ele apresentados, a organização do ensino-aprendizagem baseia-se em três fases: análise, decisão e aplicação. Este modelo reflete sobre um pensamento descriminando e transdisciplinar, das habilidades técnicas e táticas de uma modalidade influentes no ensino-aprendizagem. A ideia inicial de que o MEC nada mais era que uma compilação avultada de páginas foi esmorecendo ao longo da sua realização.

Não se tratando de um documento de planeamento rígido, a sua construção foi progressiva, não tendo nenhum deles sido realizado inteiramente antes da lecionação de uma modalidade. No entanto, a sua realização atempada facilitou o meu conhecimento das várias modalidades e os seus vários módulos facilitando posteriormente o meu trabalho no terreno.

As Unidades Temáticas (UT), integradas no módulo 4 do MEC, surgem num nível intermédio do planeamento referente à fase de decisão. Segundo Bento (2003), as unidades temáticas ou didáticas são fundamentais no processo pedagógico de ensino, estipulando etapas claras e distintas no ensino/aprendizagem, sendo planificadas pelo professor na organização do seu ensino e servindo como base para a preparação das suas aulas. Não sendo este um documento difícil de construir, face à experiência adquirida no primeiro ano de mestrado, as principais dificuldades incidiram-se na sua aplicação à prática letiva e os ajustes a ela inerente. A incapacidade de cumprir a UT previamente planeada, quer pelo desenrolar da própria unidade quer pela influência de fatores externos impeditivos de realizar as aulas práticas (condições atmosféricas e greves gerais), foram realidades enfrentadas por todo o NE.

A carga horária revelou-se também um fator bastante limitativo, face, mais uma vez, às deslocações para os locais de aula e a dependência dos transportes. Por inúmeras vezes a extensão e a sequência dos conteúdos abordados em cada aula teve que ser limitada por esses mesmo fatores, ficando com a sensação de que, com condições mais próximas das ideais, as situações de aprendizagem proporcionadas aos alunos por mim, poderiam ter sido muito mais proveitosas e, conseqüentemente, resultar numa melhoria substancial dos alunos para com a disciplina, tanto a nível de habilidades motoras como a nível de hábitos e rotinas.

Com o desenrolar do EP, a extensão e sequência dos conteúdos bem como os objetivos de cada modalidade, começaram a fazer cada vez mais sentido e a ter critérios de seleção cada vez mais rigorosos, fruto da experiência e reflexão realizada após cada uma.

Por último surge o planeamento ao nível da aula, o Plano de aula.

Diretamente relacionado com a elaboração das UT que permitiram uma eficaz adequação dos conteúdos estipulados às necessidades dos alunos no seu desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem, através da avaliação diagnóstica.

A estrutura do plano de aula a adotar foi selecionado com o auxílio da PC nas primeiras reuniões de núcleo, tendo por base as quatro categorias transversais mencionadas nas UT (cultura desportiva, condição física, habilidades motoras e fatores psicossociais). A divisão do plano de aula pelas três fases (inicial, fundamental e final), definidas por Rink (1993), foi o ponto de partida para efetivação da estrutura do plano padrão de aula.

Durante todo o processo de planeamento de cada aula surgiram sempre dificuldades na sua realização, sendo por vezes muito reduzido espaço físico disponível para o número de alunos que compunha a turma, o pouco material disponível para o funcionamento de três turmas em simultâneo e o tempo de deslocação para o espaço de aula e regresso, sem esquecer o tempo pré e pós aula que os alunos necessitam para se arranjar... obstáculos sempre a ter em consideração no momento de organizar toda a dinâmica de uma aula.

A capacidade de adaptação e improvisação sobre o que estava previamente estipulado foi uma realidade sempre presente, muitas vezes diariamente, bem como a necessidade de elaborar um plano de aula bastante flexível sempre sujeito a alterações.

A compreensão sobre a estrutura do plano de aula foi facilitada na fase inicial por nos ter sido atribuída a piscina municipal de Matosinhos como espaço físico para lecionar todas as aulas de 100 minutos do primeiro período, resultando numa boa estabilidade de rotina que nos permitiu focar a 100% na sua elaboração.

Um dos fatores que me fez despertar para a necessidade de, na construção do plano de aula, pensar numa variante para cada exercício, sempre tendo como base o mesmo objetivo, foi o facto de, por estar a aplicar grande parte dos exercícios pela primeira vez, as conclusões que tirava desse mesmo exercício que aplicava surgiam apenas após a reflexão com a PC sobre o modo como a aula desenrolou. Assim, tendo sempre uma alternativa, e dependendo da reação dos alunos à tarefa proposta, quando negativa, comecei a conseguir aplicar uma melhor solução para as suas necessidades, situação preponderante para os futuros desafios que previamente já sabia que iria enfrentar.

Com o avançar do EP, estas dificuldades na elaboração do plano de aula foram sendo ultrapassadas, refletindo-se numa melhoria da prestação ao nível da ação. Sendo o tempo de exercitação e a estrutura física de cada exercício sempre sujeita a alterações, este documento, aos poucos, foi deixando de ser uma “receita” para a aula a lecionar para passar a ser um documento orientador da progressão da aula, conteúdos e dos objetivos a cumprir para um melhor aproveitamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Em suma, considero fundamental o processo de planeamento por parte do professor como uma ferramenta para este evoluir enquanto construtor da sua própria ação, tomando atenção aos conteúdos, objetivos e métodos de ensino/aprendizagem, seguindo as diretrizes a nível nacional e sua adaptação ao contexto da escola em que esta inserido, marcando assim a sua entrada no processo de ensino. Senti, também, que foi uma forma de manter o controlo sobre esse processo, uma vez que, sendo eu a realizar o planeamento, mais que ninguém estaria apto para o colocar em prática e (re) adaptar consoante as circunstâncias. Como afirma Graça (2001), o ato de planejar é como uma “janela” para contemplar o ensino de forma estratégica, onde essa mesma estratégia deve ser ambiciosa mas, ao mesmo tempo, coerente com os programas, níveis de desempenho dos alunos, espaço e materiais da escola. Deve elaborar-se uma planificação que irá responder a um conjunto de pressupostos como as “pretensões”, inerentes aos sistemas de ensino e os programas das disciplinas em causa, bem como a sua realização prática (Bento, 2003).

De notar que todo o processo de planeamento vai melhorando conforme a experiencia do docente, nunca podendo este descorar da sua importância ao longo da carreira profissional. Hoje sinto-me capaz de enfrentar a realidade escolar e, rapidamente, analisar, decidir e atuar conforme as suas necessidades.

4.1.2. Realização

Braga (2001) afirma que durante o período em que decorre o estágio, a escola, tendo em vista a inserção dos futuros professores e a iniciação da sua socialização na profissão, promove um programa de apoio aos professores, que os ajuda a tratar os problemas e reforça a sua autonomia profissional.

Sendo a prática docente uma profissão extremamente imprevisível, embora todo o planeamento elaborado anteriormente seja essencial para essa prática, este nunca conseguiria prever todos os acontecimentos que no dia a dia um professor tem que enfrentar.

Deste modo, a fase de realização surge no EP como o momento mais próximo da realidade do que é ser professor. Avançando progressivamente com o auxílio essencial da PC, esta fase permitiu-me adquirir conhecimentos sobre a prática docente de uma forma significativa, talvez mais do que inicialmente estaria à espera. O que pensei que seria um processo lento, rapidamente se transformou num aumento exponencial de experiências e vivências. A heterogeneidade dos alunos, a forma com que estes reagem às tarefas propostas e os múltiplos fatores que tornam cada dia de um professor um dia diferente do anterior, resultou numa grande exigência a nível de capacidade de tomada de decisão e numa necessidade de reflexão constante sobre cada situação experienciada.

Tendo sempre como um dos objetivos o meu desenvolvimento pessoal, este EP mostrou-se ser uma fonte de saber, onde a autorreflexão se tornou preponderante para o processo da minha formação, tanto inicial, como final, e no desenvolvimento da minha identidade profissional, que é neste momento bastante rudimentar face ao vasto conhecimento ainda por adquirir neste ramo.

Como documento de reflexão final, este RE representa o reviver deste percurso de formação inicial que ocorreu ao longo deste ano letivo. Nele

relembro as áreas anteriormente detalhadas e que completam este processo de aprendizagem.

De forma a tornar este documento mais pertinente, nele serão referidas e transcritas algumas reflexões pessoais que contribuíram para a minha evolução na intervenção pedagógica, enquadrando a postura reflexiva adotada sobre a minha prática nas dimensões de gestão, disciplina, aprendizagem e instrução.

4.1.2.1. A turma 7ºB

Durante este ano letivo foi-me entregue a responsabilidade de acompanhar a turma do 7ºB. O primeiro contato com esta turma ocorreu na aula de apresentação. Este dia, bastante ansioso por mim, precedeu-se de uma boa preparação, tendo realizado um guião com os pontos mais importantes e obrigatórios a comunicar à turma, onde nele incluíam regras, condutas e, claro, a apresentação como professor inicial ainda a estagiar pela FADEUP.

A transição de aluno para professor foi o pensamento que governou aquele momento. Tendo a aula sido lecionada numa típica sala de aulas, repleta de mesas e cadeiras, o sentimento de responsabilidade acrescida, lembrando que há tão pouco tempo aluno era e que agora tinha nas minhas mãos um conjunto de pessoas pequenas, ainda por moldar, a meu cargo, “disparou” e, aí, pela primeira vez, senti que verdadeiramente era o que queria fazer para o resto dos meus dias.

Como primeira impressão, a turma revelou ser bastante acessível, educada e pronta para o ano que se avizinhava.

“Este primeiro contato com a turma deu a entender que se trata de um grupo bastante educado e motivado, novo nas escola e de aparente fácil trabalho. Demonstra ser uma turma que vai evoluir bastante em todos os aspetos e que vai facilitar em muito o meu trabalho em aulas futuras.” (Reflexão de aula nº1)

Após analisar as fichas de caracterização individual, desenvolvidas pelo núcleo de estágio, que cada aluno preencheu, notei que a grande parte da turma integrava no ensino articulado, nomeadamente na música, tendo todos, aparentemente, uma boa estabilidade familiar e apoio extracurricular.

Como fator preocupante, apenas de referir o facto de, 9 dos 22 alunos que constituem a turma do 7ºB serem possuidores de problemas de respiração.

No que concerne à caraterização da turma, todos os elementos do núcleo de estágio realizaram um documento para a sua respetiva turma, onde é apresentado um conjunto de dados que sejam úteis para um melhor conhecimento da turma. Desta forma, através do preenchimento de uma Ficha de Caracterização, os alunos forneceram essa mesma informação que posteriormente foi tratada e analisada. Esse mesmo documento é bastante detalhado, com uma quantidade de informação considerável, onde consta os locais onde os alunos habitam, com quem vivem, alguns dos seus hábitos de vida, tal como os seus *hobbies* e formas de deslocamento até à escola, saúde, atividades extracurriculares, entre outros.

Após a análise e tratamento dos dados obtidos através da ficha de caraterização individual do aluno tornou-se claro que é deveras crucial para um profissional de educação ter o conhecimento geral e específico da turma a que está a lecionar, pois através dessas informações obtidas poderá agir em conformidade a fim de cumprir o melhor possível com o seu objetivo, ensinar e educar. Assim, pude perceber que a meu cargo tinha uma turma bastante interessante. Típico da idade em questão a exagerada quantidade de

brincadeira e conversa que se faziam sentir ao longo das aulas era uma constante. No entanto, e com a análise resultante da ficha de caracterização individual, pude perceber que tal não se devia a um comportamento desviado propositado mas sim de uma natural inocência intrínseca à grande maioria dos alunos que constituíam a turma. Esta informação permitiu-me adaptar a forma assertiva com que lidava com cada aluno, recorrendo ao melhor estímulo visual e/ou auditivo para cada um dos casos em questão.

4.2 Criação de um bom clima de aprendizagem

Um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades desportivas é a capacidade de comunicar (Rosado & Mesquita, 2011). Os mesmos autores defendem que esta capacidade engloba não só a transmissão de elementos informativos mas também um efeito persuasivo, abrangendo tanto o processamento consciente como o inconsciente, justificando, assim, a influência inquestionável da comunicação na orientação do processo de ensino/aprendizagem.

Tendo isso em conta, uma das maiores preocupações que tive, enquanto professor iniciante, foram as questões de comunicação com os alunos. Como tal, teria que ir além do “saber falar”, entrando em conta questões como o “saber cativar” e o “saber informar”, tendo como objetivo final o “saber ensinar”.

Não tendo propriamente uma voz de destaque, ou a experiência para a saber colocar adequadamente num espaço com bastante ruído de fundo e equante, como foi o caso das primeiras aulas lecionadas na piscina municipal de Matosinhos, o meu primeiro foco, sugerido pela PC após as primeiras reuniões de reflexão sobre as aulas lecionadas, incidiu sobre a utilização de estratégias de comunicação não verbais, como o contato visual, expressões faciais e sinais de comunicação.

Considerando que a instrução inicial de uma tarefa não representava o maior dos meus problemas, foram sim os feedbacks pedagógicos onde demonstrei mais dificuldade, maioritariamente relacionado com o momento oportuno para intervir.

Rosado & Mesquita (2009) definem Feedback Pedagógico (FP) como o comportamento do professor à reação motora do aluno, tendo por objetivo

modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade.

Tendo um já alargado currículo, para a minha idade, com treinador de uma disciplina bastante técnica como o Salto em Altura, a minha capacidade de detetar pequenos erros pormenorizados nas habilidades motoras dos alunos facilitou bastante a minha análise sobre o que corrigir para cada aluno em aulas futuras. No entanto, e sendo o salto em altura uma disciplina extremamente individual, a minha capacidade de analisar um grupo e não um elemento só não se mostrou ser a melhor. Tendo como rotina a intervenção após cada salto, onde bastante tempo há para refletir entre treinador e atleta, ao encarar um grupo em exercitação simultânea, onde a correção a um elemento tem que ser realizada ao mesmo tempo que é feita observação a muitos outros, rapidamente, se transformou num desaproveitamento do que considerava ser uma das minhas maiores capacidades, não sendo capaz de intervir nos momentos oportunos para tal.

Estas adversidades fizeram com que, na maioria das vezes, me fizesse sentir frustrado por não conseguir proporcionar aos alunos uma ajuda eficaz para as suas dificuldades.

Assim, de modo a solucionar este problema, e após várias reflexões realizadas no final de cada aula com a PC, procurei encontrar a melhor solução.

O primeiro passo foi a procura de conhecimento, de modo a permitir lecionar a modalidade de forma sustentada. Através da pesquisa dos erros mais comuns realizados pelas crianças e jovens nas modalidades que estava a lecionar, e qual o feedback corretivo a aplicar nessas situações, diminuí a necessidade de tempo de reflexão pessoal durante o ato e, conseqüentemente, aumentei a velocidade de resposta aos momentos oportunos.

O segundo passo foi o desenvolvimento de feedbacks gestuais, previamente explicado o significado de cada um aos alunos, tendo em conta os

erros mais comuns detetados. Neste passo aproveitei também para criar estratégias de comunicação com os alunos, criando hábitos para o restante ano letivo, de forma a melhorar o controlo de turma.

O terceiro e último passo, que ainda hoje representa uma dificuldade a nível pessoal, foi a separação de alunos por níveis de desempenho. Tendo uma turma muito heterogénea neste aspeto, contendo no mesmo conjunto de alunos elementos com problemas respiratórios, elementos com hábitos de vida sedentários e, por outro lado, elementos que praticam, diariamente, atividade desportiva de alta intensidade, tendo inclusive 2 nadadores de competição, este passo foi quase como obrigatório para a criação de um bom clima de aprendizagem.

Desta forma, consegui melhorar a qualidade dos meus feedbacks e, em simultâneo, facilitar os momentos de intervenção para os aplicar.

Em suma, a aquisição de algumas estratégias de organização, comunicação e domínio prévio da matéria a lecionar, permitiram otimizar o modo como comunicava com os meus alunos e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino/aprendizagem. No entanto estou ciente que esse mesmo processo, devido à sua complexidade, exige um bom entendimento dos princípios de atuação e a capacidade adaptá-los as necessidades da realidade enfrentada. “ (...) não existem estratégias instrucionais infalíveis, sendo crucial, na altura de organizar o processo de instrução, estabelecer compromissos entre a natureza da matéria de ensino, as experiências, as motivações, os níveis de desempenho dos praticantes e as condições de prática.” Rosado e Mesquita (2011, p. 70)

4.2.1 Gerir para conquistar

No que concerne à gestão da aula, este foi um aspeto que, numa fase inicial, não mais passou que da simples gestão do tempo útil dos exercícios aplicados nas aulas e que, rapidamente se mostrou ser algo a necessitar de bastante tempo de reflexão pois tal simplicidade não era suficiente.

Em primeiro lugar, dada a situação que a escola enfrenta, o espaço de aula, na maioria das vezes, requeria a deslocação para fora do espaço físico da escola, podendo a viagem apenas demorar dois a três minutos ou, em certos casos, demorar cerca de dez minutos o que, juntando a viagem de regresso e conjugando o tempo necessário para a preparação dos alunos pré e pós aula, acabava por refletir bastante no tempo útil de aula.

Em segundo lugar, estando diretamente relacionado com as viagens inerentes para os espaços mais distantes da escola, estava a dependência dos transportes que, embora de serviço particular, devido ao grande número de viagens que era necessário realizar para garantir o cumprimento dos horários de todas as turmas, por várias vezes resultava num ligeiro atraso que, apesar de não ser uma variável passível de ser controlada, era sempre algo a ter em conta.

Em terceiro e último lugar, a gestão da aula propriamente dita, onde, nos locais mais próximos da escola onde a viagem era mais curta e consequentemente o tempo útil de aula mais extenso, os espaços físicos eram reduzidos e, por outro lado, onde os espaços físicos eram perfeitamente adequados a um bom funcionamento da aula, como resultado das viagens e tempo de espera necessário para lá chegar, o tempo útil de aula era bastante reduzido.

Desta forma, a boa gestão de cada aula tornou-se num ponto fulcral para o bom funcionamento do ano letivo no que concerne aos objetivos

propostos para a turma e, conseqüentemente, para os meus objetivos pessoais enquanto professor iniciante.

Mais uma vez, e dividindo esta temática por passos, as soluções arranjadas passaram pela gestão do espaço, a gestão do tempo, a implementação de rotinas e a gestão dos objetivos a cumprir.

Iniciando pelo último passo referido, a gestão dos objetivos, este foi o primeiro a ter o meu foco de atenção pois, desde cedo, após serem apresentadas as condições que iria dispor para lecionar as aulas ao longo do ano, tanto de espaço como de funcionamento, me apercebi que, para cada modalidade, os objetivos a cumprir teriam que ser muito bem pensados por nem todos seriam alcançados ou muito menos dada a oportunidade de os trabalhar por falta de condições.

Assim, e no início de cada período escolar, momento onde era apresentado o roulement de espaços desse mesmo período, um grande trabalho de reflexão foi necessário para selecionar as modalidades a abordar e, a cada aula, que objetivo tentar alcançar, tentando sempre seguir uma lógica que beneficiasse a aprendizagem dos alunos. Em modo de exemplo, no segundo período tive disponível para a minha turma o CRE (centro recreativo educativo) à terça feira na aula de 50' e a NAVE de Matosinhos à sexta feira na aula de 100'. Tendo estes espaços disponíveis decidi lecionar Futebol e Badmínton. Sendo o CRE uma pequena sala dentro do recinto escolar com 12 metros de comprimento, 4 de largura e 3 de altura, a modalidade de badminton foi automaticamente excluída de ser lecionada à terça feira, por falta de condições de espaço e por falta de material, pois todas as raquetes e volantes se encontram guardadas na NAVE de Matosinhos. A modalidade Futebol ficaria como única opção para esse espaço, mas os objetivos das aulas aí lecionadas tiveram que ser muito específicos e os exercícios muito bem trabalhados e planeados pois, 23 alunos numa sala com uma dimensão tão reduzida e janelas em todo o seu redor, não permite o cumprimento de objetivos como, por exemplo, o remate ou até mesmo o jogo reduzido 5x5. Por

outro lado, na NAVE de Matosinhos, apesar de não ter balizas disponíveis, com um pouco de trabalho de organização e criatividade, todos os objetivos poderiam ser trabalhados. No entanto, estando as duas modalidades dependentes das aulas de 100' de sexta feira, nem todos os objetivos que até seriam executáveis, foram selecionados para essas mesmas modalidades por falta de tempo para os abordar. Deste modo, a quantidade de conteúdos abordados não pôde ser muito extenso, tendo que me foquei na real necessidade dos alunos e consolidei bem os que achei que seriam mais relevantes para o seu desenvolvimento, tendo em conta as minhas possibilidades de trabalho para com aquela turma.

No que concerne à implementação de rotinas, este foi o passo onde mais foi exigido aos alunos. Dadas às dificuldades e imprevisibilidades inerentes à deslocação para os espaços de aula, o comportamento dos alunos a este aspeto teve que ser, logo de início, exemplar e muito bem compreendido por parte deles. A boa compreensão do roulement de espaços, a forma como o transporte era realizado, os pontos de encontro consoante o espaço de aula disponível, o tempo disponível antes e após a aula para se arranjam e o comportamento que lhes seria exigido para garantir a dinâmica pretendida para as aulas, foram aspetos bastante esmiuçados nas primeiras aulas do ano letivo.

Neste âmbito, para Rosado e Ferreira (2011, p. 189), “as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade das situações de ensino”, algo que pude testemunhar pessoalmente durante a minha prática pedagógica. A título de exemplo, no início do ano letivo muito tempo era perdido na espera dos alunos atrasados que não sabiam “ler” o roulement de espaços ou que nem sempre se lembravam qual era o local do ponto de encontro, algo que no final do ano letivo já era um aspeto tão relevante pois, com as rotinas implementadas, os próprios alunos já se reuniam no ponto de encontro, onde passavam o resto do intervalo até o toque de entrada, de modo a estarem prontos para se deslocar para o espaço de aula sem perdas de tempo. Por outro lado, incidindo mais nos aspetos de controlo

de turma, face à rotina implementada pela estrutura de aula, que tentei que ao longo do ano não sofresse uma grande alteração, a resposta dos alunos aos momentos de instrução, às mudanças de exercícios e aos estímulos do professor, tornou-se muito mais rápida e eficaz, resultando num aumento da qualidade e da organização das aulas. Assim, e referindo Siedentop e Tannehill (2000), estes referem que as rotinas são estratégias promotoras de uma boa gestão da aula, sendo que representam um método para executar tarefas específicas na mesma, nomeadamente as mais frequentes, devendo ser implementadas logo no princípio do processo de lecionação de forma a serem consolidadas e assumidas como hábitos. Arends (1995) salienta que os professores eficazes procuram desenvolver competências de autogestão nos seus alunos, com o intuito de os responsabilizar sobre os acontecimentos da aula e reduzir os eventuais problemas que possam existir, tanto a nível da gestão da aula, como a nível disciplinar.

A gestão do espaço e a gestão do tempo foram duas questões que ao longo deste ano letivo sempre tiveram uma dependência muito forte por todos os motivos já anteriormente referidos. As dificuldades experienciadas foram bastantes nestes dois aspetos, na maioria das vezes relacionadas com a imprevisibilidade que cada aula reservava.

“Esta aula em nada se assemelhou ao proposto no plano de aula. Inicialmente programada para ser lecionada no CRE, esta decorreu na cantina por sobreposição da marcação de espaços.” (Reflexão de aula nº7)

Se tivesse que destacar uma capacidade que, durante este ano letivo, se demonstrou preponderante para o sucesso do meu ano de formação na vertente prática, teria que ser a capacidade de improvisação. A imprevisibilidade foi um aspeto que acompanhou o núcleo de estágio da ESAG durante todo o ano letivo e que, conseqüentemente, nos apresentou os mais

variados desafios que, a meu ver, resultaram num exponencial desenvolvimento nosso enquanto professores iniciantes. O facto de, na altura do planeamento, termos sempre um plano B, em variadíssimas ocasiões nada nos facilitou o trabalho. As faltas de material, a falta de espaços, a falta de tempo..., foram variantes que nos acompanharam ao longo de todo o ano letivo, variantes essas que tivemos que “abraçar” e saber trabalhar com elas.

“No início da aula os alunos comentaram que tinham tido Educação Visual no tempo anterior e a grande maioria tinha material de desenho consigo o que me levou a adaptar a aula para um jogo lúdico de integração e cooperação.” (Reflexão de aula nº7)

Não só nós, professores-iniciantes, aprendemos a adaptar e improvisar as nossas aulas, face a essas variantes, mas também os próprios alunos tiveram que desenvolver a sua autonomia de forma a eles próprios poderem usufruir da aula de EF.

“As aulas nº 78 e 79 foram dedicadas a técnica de tesoura do salto em altura através da metodologia MED(..)

Não foi abordado tudo o que tinha sido inicialmente planeado pelo grupo por falta de condições de segurança para realizar os saltos completos. No entanto, o grupo adaptou a sua aula e abordou maioritariamente a corrida de aproximação e a fase de chamada do salto.” (Reflexão de aula nº78 e 79)

Tal como dito anteriormente, os locais mais próximos da escola onde a viagem era rápida e, conseqüentemente, o tempo útil de aula mais extenso, os espaços físicos eram bastante reduzidos, bem como o material disponível. Por outro lado, onde os espaços físicos eram perfeitamente adequados a um bom funcionamento da aula, como resultado das viagens e tempo de espera necessário para lá chegar, o tempo útil de aula era bastante reduzido. Este aspeto exigiu de nós, professores-iniciantes, uma boa capacidade de gerir tanto os espaços que nos eram atribuídos, de forma a ter na aula um bom clima de aprendizagem, como o tempo disponível para lecionar.

Depressa aprendi que a variável espaço em muito se relaciona com a variável tempo. Para um mesmo exercício, com o mesmo objetivo, quando lecionado em espaços diferentes resulta numa variância de tempo de exercitação considerável para o bom aproveitamento dos alunos. O que verifiquei foi que os alunos, ao realizar um exercício num espaço mais fechado e mais apertado, como é o caso do CRE, rapidamente se aborrecem e dispersam do real objetivo pedido para esse mesmo exercício. Por outro lado, ao lecionar esse mesmo exercício num espaço mais amplo, mesmo que restrinja o espaço de exercitação com sinalizadores, tornando-o da mesma dimensão do exercitado no CRE, este pode ser mais prolongado sem que os alunos percam a motivação para a sua prática. Desta forma, e sabendo previamente que espaço iria ter disponível, realizei a minha gestão das aulas de forma a procurar aumentar o tempo de atividade motora, otimizar ao máximo o tempo disponível para cada exercício face ao espaço disponível e proporcionar aos alunos um ambiente potenciador de aprendizagem e, ao mesmo tempo, motivador para a sua prática.

4.2.2 Avaliação

Segundo Bento (2003) a par da planificação e realização, a análise e a avaliação são tarefas centrais da profissão docente. O mesmo autor salienta que se um trabalho de reflexão não for suficientemente aprofundado “não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino, nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal” (p. 175).

Desta forma, a avaliação passa por ser um trabalho de discriminação e catalogação da informação, envolvendo tomadas de decisões, com base em critérios explícitos e implícitos. Não obstante, a avaliação é uma atividade subjetiva que, mais do que medir, pretende envolver a atribuição de um valor de acordo com os critérios pré definidos.

Neste contexto, no que se refere ao processo de avaliação que o EE deverá realizar ao longo do seu EP, é evidenciado nas normas orientadoras do estágio¹ que o EE deve valer-se de diferentes formas de avaliação com o intuito de regular e fomentar um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Este deverá ser capaz de estipular objetivos de aprendizagem, métodos para os avaliar e estratégias ajustados, construir ferramentas que facilitem a avaliação, recorrer à análise dos dados e proceder à consequente reflexão acerca dos resultados obtidos, intervindo na procura do sucesso.

Neste seguimento, Siedentop (1991) afirma que a justiça no processo avaliativo está dependente da sua relação com os objetivos determinados dentro de um contexto de aprendizagem particular.

A título pessoal e partilhando ainda a ideia de Bento (2003), considero, nesta temática, ser um ponto chave, a definição, por parte do professor, de forma clara, de exatamente aquilo que para ele é importante e aquilo que

¹ Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino e Educação Física no Ensinos Básicos e Secundário, em vigor no ano letivo 2013/2014, Matos, Z.

procura; escolha o tipo de observação e/ou documentação que poderá fornecer mais dados naquele sentido; documente os dados mais significativos; escolha de antemão critérios que ajudem a decidir acerca da satisfação ou insatisfação com os resultados da análise”, informando os seus alunos desses mesmos critérios, de forma a os consciencializar do percurso por onde qual os vai orientar, dando-lhes a entender o seu ponto de partida e a meta a atingir.

Desta forma, a minha ideia inicial enquanto PE, seria subdividir a avaliação de cada UD em três fases: inicial, intermedia e final onde, numa primeira fase, procuraria identificar o nível em que os alunos se encontrariam (avaliação inicial/diagnóstica), numa segunda fase e já com os conteúdos estabelecidos e com a lecionação a decorrer, iria corrigir e reorientar o meu processo de ensino/aprendizagem (avaliação intermédia/formativa) e, numa fase final, averiguar se os objetivos previamente estabelecidos teriam sido cumpridos (avaliação final/sumativa).

No entanto, e mais uma vez confrontado com a realidade da escola onde iria lecionar, apenas dois dos três momentos de avaliação pensados puderam ser realmente realizados, sendo que a avaliação formativa, dada a muito reduzida quantidade de aulas disponíveis para cada UD, perdeu muita da sua pertinência. Desta forma, e tentando sempre ser o mais justo e profissional possível, todo o esforço nesta temática foi focado nas avaliações diagnóstica e sumativa, onde, as contantes chamadas de atenção por parte da PC foram fulcrais para o nosso entendimento da importância desses momentos, tanto para os alunos como para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

A avaliação diagnóstica segundo Gonçalves et al. (2010) não tem por base realizar um juízo de valor, mas sim recolher informação necessária para estabelecer prioridades e ajustar a atividade às necessidades dos alunos.

No seguimento deste raciocínio, as avaliações diagnósticas aplicadas ao longo do EP, posso afirmar que foram extremamente relevantes para o sucesso das aulas lecionadas, na medida em que me permitiram aferir o nível de desempenho dos alunos, de modo a apurar que tipo de conteúdos

necessitavam de ser revistos (no caso das matérias já vivenciadas), prever dificuldades de determinados conteúdos e delinear estratégias de aprendizagem. Em conjunto, no início do ano letivo, o núcleo de estágio elaborou fichas de avaliação diagnóstica para cada UD, refletindo sobre as mesmas, de modo a facilitar o máximo a nossa ação, onde nas mesmas estavam incluídas uma quantidade de habilidades e critérios a observar, bem como alguns exercícios critério. Através duma organização simples mas lógica, as fichas de avaliação elaboradas permitiram-nos aferir o nível de desempenho dos alunos individualmente, de forma criteriosa, sem grande perda de tempo no seu preenchimento, demonstrando eficácia pelo reduzido número de conteúdos a observar.

A formatação do registo das observações realizadas em contexto das AD, tal como será apresentada em anexo, baseou-se numa lista de verificação, na qual definia previamente os conteúdos que iria avaliar, preenchendo e classificando as habilidades dos alunos, numa escala de um a três. Tendo como modo de exemplo a AD realizada para a UD Ginástica Solo, especificando a habilidade motora “rolamento ventral”, o nível um consistia em “o aluno não coloca o queixo ao peito nem as palmas das mãos no solo à largura dos ombros.”, o nível dois “O aluno coloca o queixo ao peito e as palmas das mãos no solo à largura dos ombros mas não junta os MI na saída” e o nível três “O aluno realiza corretamente o gesto técnico”.

A diferenciação pedagógica, através da divisão por níveis, foi uma estratégia que utilizei nalgumas UD's, após a realização da avaliação diagnóstica, de modo a proporcionar aprendizagens significativas, já que a disparidade nas capacidades de prestação motora entre alguns alunos era, por vezes, bastante considerável. Essa divisão permitiu criar aprendizagens significativas a nível individual, trabalhando conteúdos diferentes em diferentes grupos ou, em alguns casos, trabalhar os mesmos conteúdos mas de forma diferenciada.

A avaliação sumativa, segundo Gonçalves et al. (2010), permite-nos comparar os resultados iniciais com os finais, permitindo-nos uma sumula do que aconteceu ao longo do processo, verificando-se assim o grau de (in)sucesso do aluno.

As avaliações sumativas ocorreram no final de cada UD, tendo como principal objetivo caracterizar a aprendizagem dos alunos e, a partir destes dados, analisar se os objetivos iniciais foram devidamente cumpridos.

Segundo Maccario (1984) em função dos instrumentos utilizados na avaliação sumativa, esta pode ser normativa ou criteriosa. “A avaliação diz-se normativa quando ressurta da comparação ou da classificação dos alunos. Pelo contrário, a avaliação diz-se criteriosa quando visa a verificação das aquisições ou de um aluno ou de um grupo de alunos em relação aos critérios colocados previamente” (p. 68).

A avaliação que utilizei durante este ano foi uma avaliação criteriosa, onde classifiquei os alunos face aos resultados obtidos pelo cumprimento dos critérios previamente estabelecidos.

Como tal, procurei incluir situações de aprendizagem/avaliação familiares aos alunos, na maioria das vezes recorrendo à estrutura utilizada na AD, tentando excluir qualquer variável que pusesse em causa o sucesso dos mesmos, nomeadamente a nível da incompreensão da tarefa, à falta de automatização da dinâmica ou mesmo insegurança.

Num momento inicial, o processo de avaliação causou-me alguma insegurança, por um lado pela incerteza da classificação a atribuir tendo em conta a justiça perante a totalidade da turma e, por outro pela ingenuidade associada à fase inicial do meu percurso enquanto responsável por um grupo de jovens, onde a afeição à turma, sendo esta de um escalão etário tão novo, por vezes se sobrepunha à necessidade de classificar um ou vários alunos de forma negativa. Esta insegurança foi progressivamente desaparecendo, com a ajuda da PC e de todo o conselho de turma que tão bem me acolheu. Ainda de

referir a facilidade acrescida que surgiu após elaborar um documento pessoal em Excel, posteriormente partilhado com os restantes elementos do NE, esmiuçando cada componente de avaliação e atribuindo valores associados a cada essa componente de forma a, na altura do seu preenchimento, poucas dúvidas restassem sobre a classificação a atribuir a cada aluno (anexo IV).

Para materializar as classificações advindas das avaliações sumativas, foi necessário convertê-las numa escala de valores. Esta conversão teve por base os valores percentuais, acordados pelo grupo de Educação Física em reunião de Departamento de Expressões, para cada domínio de aprendizagem (psicomotor (65%), socioafetivo (25%) e cognitivo (15%)) que, mais tarde, foram aplicados às respetivas categoria transversais patentes no MEC de cada modalidade abordada (habilidades motoras, conceitos psicossociais, condição física e cultura desportiva).

Como estratégia para consciencializar os alunos dediquei, no final de cada UD, espaço para a realização de uma autoavaliação (numa escala de 1 a 5)

4.2.3 A Importância da Observação

Observar “qualquer coisa” não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização. Na verdade, “ver” não se limita a um olhar sobre um facto ou uma ideia mas, mais do que isso, atribui-lhe um sentido significativo. (Sarmiento, 2004, p. 161)

Segundo o regulamento do EP2, um dos deveres atribuídos ao EE é “observar aulas regidas pelo PC e pelos colegas estagiários” (p. 7). Ainda segundo Sarmiento (2004), a observação é um instrumento integrado na eficácia do processo pedagógico e humano e a sua prática demonstra a

² Zélia Matos (2014). Regulamento do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

continuidade da aprendizagem como parte integrante do processo de desenvolvimento constituindo-se como um meio para os profissionais atuarem criticamente sobre os comportamentos.

Durante todo o EP as aulas destinadas à observação sistemática nunca foram encaradas como uma obrigação mas sim como mais um momento de aprendizagem, extraindo assim o máximo de conhecimento possível das práticas uns dos outros sendo, ao mesmo tempo, uma forma de nos ajudarmos mutuamente.

Sou da opinião que a observação destas aulas assumiu um papel preponderante na minha formação e evolução enquanto EE. Desta forma, assimilei um conjunto de dados que me levaram a formatar procedimentos, descobrir novas formas de atuação e adotar ou evitar, respetivamente, atitudes influenciadoras de sucesso ou insucesso de cada situação de aprendizagem.

Sendo o desenvolvimento profissional docente um dos fatores mais importantes deste ano de estágio, ao longo do mesmo têm de surgir estratégias para que esse objetivo seja atingido. Esse desenvolvimento está dependente da capacidade do professor em avaliar objetivamente as suas ações e os efeitos das mesmas nos alunos. Rink (1993) afirma que uma análise baseada em informações significativas, válidas e confiáveis pode ditar a melhoria do processo de ensino aprendizagem. No EP, não há nada mais válido e confiável do que o contexto da prática real, ou seja, as aulas de EF. É no decorrer destas que a observação se torna possível, possibilitando a recolha de informação que, posteriormente permite a interpretação, reflexão e controlo dos resultados registados. No entanto, esta posterior análise dos registos só é possível se o professor olhar para as coisas certas de forma certa (Rink, 1993). Para isso, o professor deve identificar os objetivos da observação assim como definir os métodos e instrumentos da mesma.

O primeiro passo para a realização da observação foi o delineamento de um plano, onde ficava definido, à partida, quais seriam as aulas de cada um que seriam observadas. Desde cedo, em reuniões realizadas antes do início do

ano letivo, definimos quais seriam as categorias que iríamos observar. Rink (1993) afirma que diferentes técnicas de observação fornecem ao observador diferentes tipos de informação.

Desta forma, o NE, em conjunto com a PC, desenvolveu uma ficha de observação baseada no método de observação tradicional. Optámos por realizar este método de observação uma vez que inicialmente não era do nosso conhecimento quais os problemas das turmas e quais as reações e estratégias dos professores. É ainda um instrumento de observação mais amplo, abrangendo um grande número de possibilidades de registo. Este tipo de observação não revelou grandes complexidades, mostrando ser de fácil aplicação. Os aspetos incluídos na ficha de observação foram os incidentes críticos, a gestão do tempo de aula (tempo empenhamento motor, tempo de instrução, tempo de organização da turma, tempo de espera...), a seleção de atividades, a organização das atividades, a interação professor/alunos, o comportamento dos alunos, a segurança e um espaço livre para observações.

Após utilizar o registo de incidentes críticos, e após ter ultrapassado as dificuldades iniciais referentes à observação, optámos por utilizar outro método, desta vez sistemático, fazendo o registo por intervalos de tempo. O registo por intervalos consiste na observação do que se passa na sessão em momentos intervalados no tempo (Sarmiento et al., 1993). Neste método de registo, utilizamos o sistema de observação do comportamento do aluno (SOCA) (Piéron, 1988). No que diz respeito a este sistema de observação, este tem como objetivo estudar o comportamento dos alunos na aula, permitindo traçar um perfil das suas características, sendo as categorias a observar: a afetividade, ajuda, atenção à informação, atividade motora, comportamentos fora da tarefa, demonstração, deslocamentos, espera, intervenções verbais, manipulação de materiais e outros comportamentos. (Sarmiento et al., 1993). As dificuldades inerentes a este método foram, essencialmente, devido à grande quantidade de categorias, tornando-se, por vezes, difícil saber as iniciais de cada uma de forma a poder registar. Realço, também, a dificuldade de decidir entre duas categorias quando estas se sucediam num mesmo

intervalo de tempo. Problemas estes que foram ultrapassados com o hábito e experiência na utilização deste sistema de observação.

Ao longo do EP as aulas observadas pela PO, embora sempre encaradas com o máximo de normalidade, acarretaram sempre um pouco de ansiedade associada à sua presença.

Segundo Ponte et al. (2001), os primeiros anos de prática do professor constituem um período de intenso desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Há uma variedade de problemas táticos a resolver – como preparar as aulas, como se relacionar com os alunos, como manter o controlo da aula, como se relacionar com os colegas e com os órgãos de gestão da escola. Assim, mais do que os conteúdos da aula, a minha atuação nas diferentes vertentes da docência iriam ser observadas. Apesar de confiante e de, em tudo, dar sempre o meu melhor, sentia que naqueles dias de observação iria ser posta à prova não só na minha atuação na “sala de aula” mas, também, nas outras dimensões e, por isso, considero que a minha ansiedade em relação à observação da PO era algo natural.

Sinto que posso afirmar que a observação das aulas dos meus colegas de estágio, assim como da PC, teve uma importância evidente no meu desenvolvimento profissional, na medida em que me permitiu refletir sobre aspetos do processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais clara. Para além disso, com todas as observações, não só evoluí enquanto docente como ajudei os meus colegas a evoluir, ajudando-os a refletir também acerca das suas práticas da mesma forma que eles me ajudaram. No final de cada aula de observação, o NE reunia-se e refletia acerca do observado, trocando opiniões e estratégias, com o intuito de despoletar em nós uma visão cada vez mais crítica da ação pedagógica, ajudando-nos a repensar as nossas práticas de ensino.

4.3 As turmas partilhadas – Novas oportunidades em ciclos distintos

De acordo com as Normas Orientadoras do EP, cabe a cada EE a tarefa de lecionar aulas em dois ciclos de ensino distintos. De forma a cumprir com esse requisito, o NE da ESAG ficou responsável por lecionar em conjunto, as aulas relativas ao 12º B. A turma era composta, na sua maioria, por elementos do sexo masculino, contendo apenas três raparigas e estava marcada como uma turma exemplar, com alunos do quadro de honra a executar o papel de delegado e subdelegado. A nível das habilidades motoras, a grande maioria dos elementos era praticante ativo de uma ou mais modalidades desportivas, contendo inclusive nadadores de alta competição.

Tendo estes aspetos em conta, o controlo da turma especulava-se, à partida, como uma tarefa simplificada e o elevado número de elementos do sexo masculino permitia perspetivar uma boa progressão dentro das modalidades. Este aspeto foi algo que se verificou com o decorrer do ano letivo, quer nas modalidades coletivas quer nas individuais, pois foi possível atingir uma boa performance, tanto nas modalidades individuais, como nas coletivas.

Foi na leção desta turma partilhada que o NE demonstrou mais companheirismo. A cada EE foi dada a oportunidade de lecionar as UD onde mais se sentia confortável, jogando com a partilha da turma a favor de todos. Deste modo, os alunos saíram beneficiados desta experiência pois, teoricamente, tiveram o professor mais capaz a lecionar cada UD, e, por outro lado, todos os elementos do NE tiveram a oportunidade de lecionar o que mais gostavam, resultando num crescimento do nível de motivação para todos e, em simultâneo, tiveram a oportunidade de observar e, de certo modo, aprender, exemplos de como lecionar as UD onde menos se sentia preparados. Desta forma, eu lecionei atletismo e natação, o EE Alberto Silva, atleta profissional de andebol e antigo jogador de voleibol de praia, lecionou Andebol e voleibol e,

por ultimo, o EE Diogo Martins, treinador de futebol, lecionou Futebol e ginástica solo. Esta experiencia, a nível pessoal, assumiu-se como um passo importantíssimo na minha formação, considerando até, como fulcral para muito do meu desenvolvimento neste estágio. Aprendi novas estratégias e maneiras de ser com quem melhor sabia, transferindo-as para a minha prática, imprimindo-lhes sempre um cunho pessoal. Por outro lado, tive a oportunidade de por em prática algumas das minhas ideias, com uma turma bem mais madura e desenvolvida, antes de as aplicar na minha turma titular, resultando num otimizar das minhas competências.

No decorrer do 2º e 3º período deste ano letivo, o NE teve ainda uma nova experiência: lecionar duas UD's a uma turma do 2º ciclo do Ensino Básico.

Devido à ESAG não se encontrar integrada em nenhum Agrupamento, foi necessário encontrar uma escola nas redondezas que disponibilizasse as condições necessárias para realizar a respetiva lecionação. Assim surgiu a Escola EB 2/3 Óscar Lopes.

Esta escola, localizada em Matosinhos, é uma escola referenciada como TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), onde o insucesso escolar e a violência na escola são vivências comuns à grande maioria dos alunos que lá estão integrados.

Pensando que seria mais um desafio que facilmente seria ultrapassado, após o primeiro impacto com a realidade a confrontar, todo o otimismo desvaneceu.

Apesar das excelentes condições fornecidas pela escola, o excelente material disponibilizado e o invulgar espaço que até lá não estávamos habituados a ter, o corpo discente não se enquadrava, de todo, nos nossos parâmetros de alunos ideais.

Observando uma aula da professora titular da turma, rapidamente reparamos que o mau comportamento, a falta de respeito e, acima de tudo, a

falta de motivação para a prática das aulas de EF encontrava-se a um nível anormal para a idade que os alunos apresentavam.

Desta forma, foi importante desde início, definir uma estratégia sólida que todos os EE pudessem seguir, para garantir o bom funcionamento das aulas. Assim surgiu o jogo como ênfase máximo para as aulas a lecionar. Sendo o jogo um grande fator de motivação para o escalão etário com o qual iríamos trabalhar e, por outro lado, sendo o jogo um dos melhores indicadores da maior ou menor evolução dos alunos em curto prazo, concordamos que seria então o nosso ponto de partida para as aulas futuras.

Os aspetos mais exercitados durante os dois períodos onde estivemos com aquela turma, tanto em futebol no segundo período, como em basquetebol no terceiro período, foram o domínio e condução de bola, o passe e, principalmente por questões motivacionais, a finalização. Sendo esta uma turma problemática do 5º ano de escolaridade, a vertente lúdica sempre esteve presente em todos os exercícios propostos pelo NE.

De uma forma simples e discreta, tendo em conta que a turma se destacava pela sua heterogeneidade, a divisão por níveis de competência demonstrou-se fulcral para o bom funcionamento das aulas.

Numa fase inicial, este desafio não se revelou nada fácil. A falta de respeito pelos professores e colegas de turma e a falta de predisposição para o cumprimento das regras e exercícios propostos estabelecidos por nós, eram uma constante em todas as aulas lecionadas, dando assim lugar a uma enorme frustração a todos os EE. No entanto, procuramos promover a motivação, a entreajuda e o respeito no sentido de se desenvolver um bom clima de aprendizagem. As faltas de respeito, e a desobediência ao professor, de certo modo, nunca desapareceram, algo ao qual estávamos cientes desde início face ao pouco tempo que iríamos ter em contato com a turma, dificultando assim a nossa ação como professores docentes.

Contudo, orgulho-me hoje por dizer que fizemos a diferença naquela turma. Talvez por sermos um grupo constituído apenas por rapazes, pela paciência que ainda conseguimos ter e pelo discurso mais direto e próximo do deles, aplicado nas aulas, conseguimos notar uma melhoria substancial nas aulas lecionadas, tendo no final desta experiência quase conseguido lecionar uma aula dita normal.

Por fim, considero que foi uma boa experiência, única sem divida, e um bom exemplo de uma realidade didático-pedagógica dura, mas real, que nos levou a procurar estratégias educativas alternativas e aplicá-las tendo sempre como objetivo incutir valores e condutas que contribuíssem para o seu sucesso escolar e pessoal. Não obstante, foi também uma experiência bastante desgastante onde o respeito, a autoridade e a boa conduta sempre estiveram numa constantemente linha ténue que, por mais de uma vez, foi ultrapassada, tendo sido necessário uma atitude bastante assertiva, chegando até a haver algum confronto verbal.

No entanto, e apesar de muitos momentos menos alegres, a nossa atuação foi valorizada pela totalidade da turma, mostrando bastante empatia por todo o NE, havendo inclusive tempo para tirar algumas fotos na última aula onde, um grupo de alunos mais problemático, desejou o nosso regresso em anos seguintes.

4.4 Estudo de Investigação-Ação - A adequação do MED ao ensino do Atletismo nas escolas

No âmbito do EP, surgiu a realização deste estudo, proveniente do meu interesse por experienciar a aplicação de mais do que apenas um modelo de ensino ao longo da minha formação e pela necessidade, já intrínseca a mim, de mostrar a uma população mais jovem que a modalidade que mais me é querida, o Atletismo, pode tornar-se numa experiência muito interessante e proveitosa, desmistificando a ideia pré-concebida de que esta se trata apenas de correr.

Um dos principais objetivos da EF é proporcionar o desenvolvimento físico, motor e intelectual dos jovens estudantes. Para que isso aconteça é fundamental que o professor desenvolva um planeamento estratégico para a realização das aulas fomentando uma componente didática com qualidade, de modo a oferecer ao aluno gosto pela aprendizagem, tornando deste modo as aulas mais produtivas e prazerosas. Neste sentido, a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) torna esse processo muito mais simples ao permitir aos próprios alunos, com a supervisão do professor, escolher como irá decorrer cada aula, estando toda a sua estrutura a seu cargo, partindo de moldes previamente estabelecidos.

4.4.1 Revisão da Literatura

Uma investigação engloba sempre um enquadramento teórico onde se apresenta um conjunto de conceitos e as relações estabelecidas entre esses mesmos conceitos que, ao interagirem uns com os outros, formam a base da investigação. Como afirma Ribeiro (2007, p.51) o “desenho de investigação refere-se à estrutura geral ou plano de investigação de um estudo”.

A prática qualificada dos Jogos Desportivos (JD), exige elevada complementaridade entre tática e técnica, sendo assim, foram criados vários modelos de instrução que desempenham um papel fundamental, pois oferecem

uma estrutura que possibilita enquadrar o conhecimento do conteúdo com processos de ensino - aprendizagem. (Mesquita, I; Rosado, A; 2011).

Durante vastos anos, no ensino da EF, o Modelo de Instrução Direta (MID) foi o modelo mais utilizado. Baumann (1988) refere que este modelo teve várias designações, tais como instrução explícita, ensino ativo e instrução dirigida pelo professor. Segundo Mesquita, I; Rosado, A (2011), este modelo tem como característica primordial, centrar no professor as tomadas de decisão no ensino aprendizagem, nomeadamente a prescrição de todas as tarefas que os alunos vão realizar. Neste modelo, o professor tem assim o completo controlo da aula, sendo este que estabelece regras e gere a aula de forma a retirar dos alunos a máxima eficácia e empenhamento. Os alunos terão de ter um sentido de responsabilidade apurado, de forma a comprometerem-se com as tarefas estabelecidas pelo professor. Segundo Rosenshire (1983), com a aplicação do MID os professores executam algumas decisões didáticas tais como, indicação do critério de sucesso, instrução de carácter descritivo e pratica motora ativa e intensa. O mesmo autor refere que existe ainda tarefas que o professor tem de executar obrigatoriamente, tais como rever a matéria apreendida, apresentar novas habilidades, avaliar o aluno e fazer correções sistemáticas.

Assim, este modelo impõe-se pela sua operacionalização em circunstâncias transversais da prática desportiva e em ocasiões particulares do processo de ensino – aprendizagem.

Por outro lado, o Modelo de Educação Desportiva (MED), criado por Siedentop (1987, 1994), aponta à socialização desportiva, enfatizando a divisão de funções e comprometendo todos os praticantes. Este modelo define-se como uma forma lúdica e crítica que procura resolver alguns problemas existentes na relação da escola com o desporto e a competição. Aponta ainda para que exista humanização e democratização do desporto, para que se possa evitar a iniquidade e a fraude (Curnow & Macdonald, 1995). Segundo Mesquita, I; Rosado, A (2011), este modelo comporta três pilares fundamentais

segundo a reforma educativa da EF atual, são eles, a competência e literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto, tendo como objetivo formar indivíduos competentes, entusiastas e cultos a nível desportivo. A competência remete-nos para a capacidade de cada indivíduo controlar as atividades de forma a participar nas mesmas de forma razoável, acolhendo um comportamento adequado ao nível que está inserido. O culto tem como interpretação entender e valorizar as tradições e rituais que ao desporto dizem respeito, e que sabe diferenciar uma boa de uma má prática desportiva. Ser entusiasta é ser-se defensor da autenticidade desportiva, e demonstra que o desporto é algo muito importante e que o atrai.

Este modelo é extensível a todas as modalidades da educação física, quer sejam caráter individual, como coletivo, o que lhe confere uma capacidade de se poder alongar a todo o ano letivo ou, por outro lado, ser aplicado apenas numa unidade didática. A organização das atividades por equipa resulta numa redução das diferenças individuais e enfatiza a participação de todos, tendo eles um objetivo comum.

Siedentop (cit. por Mesquita, I; Rosado, A; 2011) “define como características estruturais do modelo: a época desportiva, a filiação, competição formal, o registo dos resultados, a festividade e o evento culminante”. Desta forma, comparando com o MID, as épocas desportivas permutam as unidades didáticas de pelo menos 20 aulas. A afiliação estimula de imediato a integração dos alunos e o bem-estar, fomentando um bom espírito de grupo, onde os alunos assumem vários papéis desde jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes, fotógrafos.... As equipas ganham nomes, símbolos, cores, capitão, treinador, hino, grito de equipa que evidencia a criatividade de cada uma das equipas. Outra grande diferença com o MID e outros é a preocupação em minimizar a exclusão, de forma a equilibrar a oportunidade de participação (Hastie, cit. por Mesquita, I; Rosado, A; 2011). Desta forma, a formação de grupos visa, não só equilibrar as equipas, mas

também desenvolver a relação de cooperação e entreajuda (Siedentop, cit. por Mesquita, I; Rosado, A; 2011).

Estimular o gosto pela prática desportiva é um dos objetivos fulcrais. Para isso, a elaboração de um quadro competitivo formal revela-se essencial. Este é desenvolvido no início da época desportiva e atualizado constantemente de forma a haver oportunidade de todos se evidenciarem.

O fair play está presente em toda a época desportiva, fator este também premiável em termos individuais e por equipa.

No final da época, é realizado um evento culminante, no qual se procura evidenciar uma grande festividade.

4.4.2 Pertinência do estudo

Visto o MED ser um modelo interessante e bastante apelativo para os alunos, decidi aplica-lo na modalidade desportiva que mais me sentia à vontade para lecionar, o Atletismo. Esta escolha surgiu pelo facto de, sendo o Atletismo uma modalidade desportiva extremamente técnica e, consequentemente, individual, existe tradicionalmente uma tendência de ser uma das menos apreciadas pelos alunos. Por outro lado, e sendo este um modelo que incentiva a pesquisa extracurricular, por parte dos alunos, para conhecer a modalidade em si, tentei com a sua aplicação desfazer a ideia pré-concebida de que o Atletismo nada mais é que correr.

Desta forma, achei ser um modelo bastante diferente e interessante, face ao que vivenciei durante os meus anos de escolaridade, conseguindo arrecadar “bagagem” suficiente para o poder implementar e proporcionar aos alunos algo novo.

Siedentop et al. (2011) enfatiza o papel socializador do desporto, através de um papel ativo do praticante na organização de tarefas auxiliares ao jogo e

no próprio jogo. Desta forma, o MED tem como objetivos: a formação pessoal e social do aluno, a promoção de aprendizagens contextualizadas e experiências educativamente ricas e autênticas na aula de EF, pretende tornar os alunos desportivamente literados, competentes e entusiastas e, acima de tudo, promove a autonomia do aluno, ponto prioritário a aplicar na turma em questão, definido na primeira reunião do Conselho de Turma.

4.4.3 Aplicação do MED

Este modelo possui três diferenças fundamentais em relação ao Desporto fora da escola: a Inclusão (toda a gente joga); o Jogo modificado (jogos reduzidos, equipas pequenas e adaptação dos materiais e das regras) e a Diversidade de funções (treinador, jogador, árbitro, marcador de pontos, entre outros).

Na prática de ensino, este modelo foi uma novidade para os alunos, pois mostraram-se, desde o início, bastante curiosos e empenhados face às tarefas estabelecidas de criação de equipas, gritos, mascotes e definição de treinador:

A primeira dificuldade sentida neste modelo foi fazer-lhes entender que as equipas estipuladas pelo professor, após a prestação deles na AD, iriam ser mantidas até ao final da UD, salvo exceção de algum ajuste realizado pelo professor. Em relação ao calendário competitivo e diferenciação de papéis, os alunos sentiram-se um pouco confusos ao início, mas após explicação tudo se tornou mais fácil.

Com o decorrer das aulas, a importância do treinador da equipa foi crescendo, resultando numa maior entreajuda entre todos os alunos e, mais importante ainda, numa maior dedicação e pesquisa sobre a modalidade por parte dos treinadores antes de lecionarem a “sua aula”. O maior problema da implementação deste modelo foi criar a separação entre os alunos que se encontravam a orientar a aula e os restantes que a praticavam de modo aos

primeiros serem ouvidos como treinadores e não apenas como colegas de turma. Este problema foi naturalmente ultrapassado com a melhoria gradual dos feedbacks fornecidos pelos treinadores, resultando em melhores prestações físicas das equipas e, conseqüentemente, num entretenimento de que as indicações fornecidas, quando ouvidas, se manifestavam em resultados concretos de performance.

A implementação adaptada deste modelo foi bastante produtiva e enriquecedora pois permitiu-me estar sempre a supervisionar o papel dos alunos nas diferentes funções, o que proporcionou, desde cedo, o contato com os mesmos. Ajudou-me ainda a perceber que este modelo pode ser aplicado em diferentes contextos e que a participação dos alunos em todo o seu desenvolvimento é fundamental para a sua aprendizagem. Neste sentido, Mesquita e Graça (2011, p. 64) declaram que, “é crucial que a investigação se centre na análise das tarefas de instrução desenvolvidas pelos alunos na função de treinadores durante a aplicação do MED, de forma a ser realizado um exame minucioso do conteúdo a ser ensinado e aprendido. Tal poderá possibilitar a indicação de caminhos no desenvolvimento de competências por parte dos alunos, nas tarefas de ensino enquanto treinadores, sem comprometer a responsabilização e autonomia atribuídas aos alunos na tomada de decisões e no desenvolvimento das atividades, característica crucial do modelo.”

Contudo, “dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das atividades desenvolvidas no decurso das aulas, a aplicação do MED exige boas competências de gestão e de organização por parte do professor (...)” (Mesquita & Graça, 2011, p. 63). Verifiquei tal facto no momento em que realizava a instrução para apenas os treinadores/capitães das equipas em momentos de transição de exercícios. Este modelo tornou-se bastante vantajoso nesse aspeto: o facto de poder estar a realizar instrução para os treinadores das equipas enquanto os restantes elementos se encontravam a realizar o exercício. Neste sentido, uma vez transmitida a informação, estes deveriam passá-la de igual forma aos membros da sua

equipa, o que se foi verificando cada vez mais eficaz com o envolvimento dos alunos neste modelo.

4.4.4 Objetivos da Investigação

4.4.4.1 Objetivos Gerais

Pretende-se, neste estudo, verificar a adequação do MED ao ensino do Atletismo, estudar as reações dos alunos ao MED e apurar a (in) existência de evolução no nível de desempenho dos alunos

4.4.4. 2 Objetivos Específicos

Avaliar a variação na motivação dos alunos para a prática das aulas de EF onde é utilizada a metodologia MED

4.4.5 Metodologia

Segundo Bowling cit in Ribeiro (2007 p.51), o enquadramento metodológico é importante, uma vez que, é necessário entender-se os processos, as técnicas, as práticas, utilizadas para recolher, processar os dados.

Para a análise deste estudo, recorri a uma metodologia de natureza quantitativa, onde apliquei um questionário à turma onde o MED foi experimentado, onde a recolha dos dados, foi realizada durante as aulas de EF.

De acordo com Stake (2007), a investigação quantitativa, centra-se na pesquisa da origem dos paradigmas sociais, descurando quase por completo, os fundamentos subjetivos das pessoas. Ainda segundo este autor, quanto mais importante se torna uma problemática, maior a necessidade de dar início a um estudo subsequente.

4.4.5.1 Instrumentos Utilizados

Em consequência de não ter encontrado, na literatura analisada, um questionário modelo que se enquadrasse na íntegra neste estudo, entendi elaborar um documento orientado exclusivamente para os problemas que seriam o foco principal do meu projeto. Por conseguinte, as questões que selecionei, foram direcionadas para aquilo que desejava avaliar.

Desta forma, o questionário foi dividido em dois grupos:

□ No primeiro grupo, é feito uma abordagem geral ao tema da motivação, tentando perceber as preferências dos alunos no que concerne à utilização do MED na disciplina. É composta por 16 afirmações, sendo oito relativas aquilo que agrada aos alunos nas aulas de EF e as restantes oito, aquilo que desagrade aos alunos nas mesmas aulas. Para responder a cada afirmação, é necessário seguir uma escala de LIKERT, em que o sujeito terá de selecionar uma das quatro categorias disponíveis (1-Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3Concordo; 4-Concordo Totalmente).

□ O segundo grupo, é constituído por uma grelha com 16 afirmações e, para responder a estas, é necessário mais uma vez, seguir a escala de LIKERT. É nesta secção que o estudo da motivação ganha destaque e especificidade.

Para a construção destes instrumentos, contei com o apoio e supervisão da PC e do PO, corrigindo e adaptando os documentos sempre que foi necessário.

4.4.5.2 Amostra

A presente turma pertence ao 7º ano de escolaridade inserida na Escola Secundária Augusto Gomes. É constituída por 22 alunos dos quais 11 são do género feminino e 11 de género masculino. Nesta amostra, estiveram todos os alunos da turma. Todos eles estão aptos para realizar as aulas de educação física, no entanto alguns alunos revelam certos tipos de condicionamento, o que impossibilita a realização de alguns exercícios. Nenhum dos alunos apresenta necessidades educativas especiais.

Alunos	
Rapazes	11
Raparigas	11

A turma apresenta igual número de rapazes e raparigas o que facilitou bastante a formação de equipas e organização de exercícios. Não se notou grandes diferenças de nível de desempenho em relação à aptidão física, salvo nalguns casos de modalidades específicas onde certos alunos se destacam da restante turma, nenhum deles relevante para este estudo.

Ano nascimento	
2001	1
2002	20
2003	1

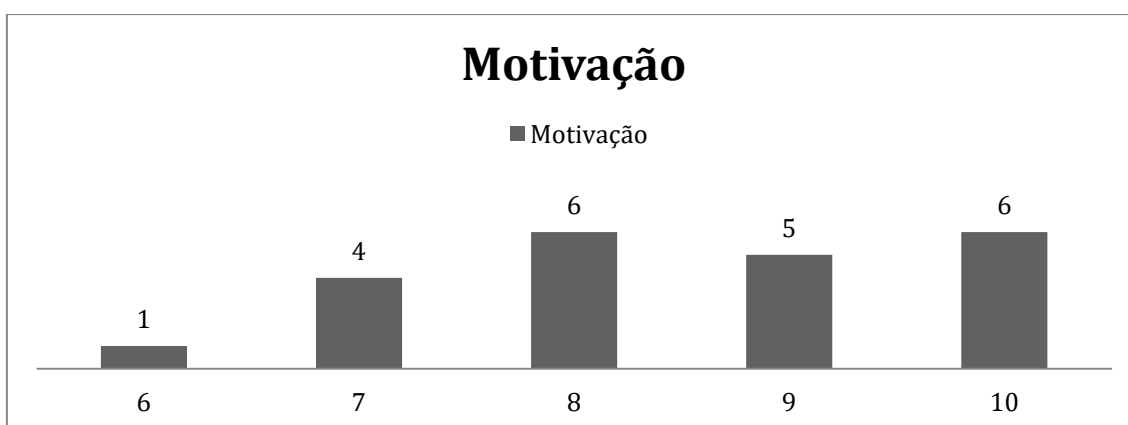
Quanto ao ano de nascimento dos alunos, verifica-se que a generalidade (20 alunos) nasceu no ano de 2002. De acrescentar que 1 aluno nasceu em 2001 (não tendo reprovado nenhum ano) e 1 aluna nasceu em 2003.

4.4.6 Questionário Motivação dos Alunos

Relativamente ao tratamento de dados, foi utilizado o Software SPSS 21.0. Para a análise descritiva foi usado o desvio padrão, a média e a frequência de respostas por item. Foi também utilizado o Independent Sample T-test, a um nível de significância de 0,05, com o intuito de encontrar diferenças significativas nas variáveis estudadas.

4.4.6.1 Apresentação dos resultados

Numa fase inicial, tive a preocupação verificar quais os níveis de motivação que os alunos auto-percepcionam face às aulas de EF.



Assim, a partir de um simples questionário individual, verifiquei que a maioria dos alunos se apresentavam bastante motivados para as aulas futuras. De um modo geral estes dados revelam-se bastante positivos, não havendo nenhum aluno que apresente motivação abaixo de 6 numa escala de 0 a 10.

Pondo isto, e tendo reunido todas as condições para a realização do estudo, os resultados encontrados não fora, de modo geral, muito surpreendentes, estando de encontro com as minhas expectativas iniciais.

No que concerne aos itens da primeira questão, a maioria dos alunos está de acordo que, aquilo que lhes agrada nas aulas onde o MED foi aplicado, é o facto de terem gostado da experiencia de serem eles mesmos a lecionar as aulas (40,9% em “concordo” e 45,5% em “concordo totalmente”).

De igual forma, mas de maneira menos acentuada, o facto de serem ensinados pelos próprios colegas, obteve bastante concordância por parte dos alunos (50% em “concordo” e 18,2% em “concordo totalmente”).

Nos restantes seis itens, “A aula torna-se divertida” (22,7% em “concordo” e 59,1% em “concordo totalmente”); “Há mais competição” (13,6% em “concordo” e 63,6% em “concordo totalmente”) e “Esforço-me mais” (22,7% em “concordo” e 40,9% em “concordo totalmente”), “Aprendo mais” (33,3% em “concordo” e 28,6% em “concordo totalmente”); “Sinto-me mais motivado para as aulas” (33,3% em “concordo” e 38,1% em “concordo totalmente”); “A avaliação é mais justa” (27,3% em “concordo” e 31,8% em “concordo totalmente”); verificou-se que grande parte dos alunos, concorda com as afirmações, sendo que, nas questões de aprendizagem e avaliação, uma percentagem considerável de alunos não partilhou essa mesma opinião.

Aquilo que me <u>agrada</u> nas aulas onde é utilizado o MED?				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Gosto de ensinar os meus colegas	9,1%	4,5%	40,9%	45,5%
Gosto de ser ensinado por colegas	13,6%	18,2%	50,0%	18,2%
A aula torna-se divertida	9,1%	9,1%	22,7%	59,1%
Há mais competição	4,5%	18,2%	13,6%	63,6%
Esforço-me mais	22,7%	13,6%	22,7%	40,9%
Aprendo mais	19,0%	19,0%	33,3%	28,6%
Sinto-me mais motivado para as aulas	4,8%	23,8%	33,3%	38,1%
A avaliação é mais justa	22,7%	18,2%	27,3%	31,8%

Aquilo que me <u>desagrada</u> nas aulas onde é utilizado o MED:				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Não consigo aprender	50,0%	36,4%	4,5%	9,1%
As aulas serem desorganizadas	27,3%	27,3%	40,9%	4,5%
Os meus colegas serem professores	31,8%	27,3%	27,3%	13,6%
Há muita confusão	13,6%	27,3%	13,6%	45,5%
Há treinadores mal preparados	18,2%	13,6%	36,4%	31,8%
Há poucos exercícios	23,8%	23,8%	38,1%	14,3%
Estou muito tempo à espera	36,4%	31,8%	18,2%	13,6%
Há pouco respeito entre colegas	27,3%	9,1%	36,4%	27,3%

Em relação aos itens da questão “Aquilo que me desagrada nas aulas onde é utilizado o MED”, no respeitante à afirmação “Não consigo aprender”, houve um número muito superior de alunos que discordam e/ou discordaram totalmente (36.4% e 50% respetivamente), comparativamente com o número de sujeitos que concordam e/ou concordaram totalmente (4,5% e 9.1 respetivamente).

O facto de as aulas serem mais desorganizadas, é uma questão que divide os alunos, onde a grande parte dos alunos respondeu que concordava com a afirmação (40.9%), não se revelando ainda assim a opinião da maioria da turma onde a desorganização das aulas onde o MED foi aplicado não foi um fator preponderante no sei desagrado pelas aulas.

Da mesma forma, nas restantes questões “Os meus colegas serem professores”; “Há muita confusão”; “Há treinadores mal preparados”; “Há poucos exercícios”; “Estou muito tempo à espera”; “Há pouco respeito entre colegas”, as opiniões foram sempre divididas, realçando apenas como pontos mais negativos a falta de preparação de alguns colegas face à matéria a lecionar e, conseqüentemente, à quantidade de exercícios que aplicavam nas aulas.

A segunda parte do questionário foi composta por 16 afirmações direcionadas especificamente para a motivação dos alunos na sala de aula, face à aplicação do MED, tentando despistar assim se realmente é uma experiência que desejam repetir de futuro.

Relativamente à afirmação nº 1 da segunda grelha, se “O MED foi uma boa experiência”, a grande maioria dos alunos concorda totalmente (77.3%), resposta reforçada na segunda afirmação “Gostaria de repetir o MED nos próximos anos” onde 36.4% dos alunos concorda e 50% concorda totalmente.

Na afirmação “Eu sinto-me mais motivado para as aulas onde utilizamos o MED que para as restantes”, 36.4% discordou. No entanto 22.7% concordam e 31.8% concordaram totalmente.

A maioria dos inquiridos afirma ter aprendido bastante sobre atletismo com as aulas onde o MED foi aplicado (36.4% em “concordo” e 40,9% em “Concordo totalmente”).

Também na afirmação “Os meus colegas conseguem ser bons treinadores”, verifica-se uma elevada concordância dos alunos (45,5% em “concordo” e 22.7% em “concordo totalmente”).

Em relação ao esforço aplicado nas aulas, a maioria refere que se esforçou mais por haver uma organização por equipas (54.5% em “concordo plenamente”) referindo ainda na afirmação seguinte que o facto de as aulas onde o MED foi aplicado, apesar de mais trabalhosas, este não se apresentava como um motivo de desagrado para com as mesmas (59.1% discordo totalmente face ao 0% registado no concordo totalmente).

No que toca à aplicação do MED da modalidade Atletismo, nas três afirmações seguintes a maioria da turma refere-se à experiência como positiva e proveitosa, enaltecendo que de futuro gostariam que a modalidade de Atletismo fosse lecionada com recurso à aplicação do MED, bem como, na

última afirmação realçam o facto de terem interesse em fazer a mesma experiência noutras modalidades.

De referir ainda que os alunos manifestaram agrado pelas aulas de EF onde o MED foi aplicado face às restantes anteriores, destacando que a permanência numa equipa ao longo de varias aulas foi algo positivo, apesar de a maioria (40.9% discordo e 27.3% discordo totalmente) dos alunos afirmar que, se possível, mudaria algo nas aulas onde o MED foi aplicado de forma a melhorar as mesmas.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
O MED foi uma boa experiencia	0,0%	9,1%	13,6%	77,3%
Gostaria de repetir o MED nos próximos anos	0,0%	13,6%	36,4%	50,0%
Eu sinto-me mais motivado para as aulas onde utilizamos o MED que para as restantes	9,1%	36,4%	22,7%	31,8%
Aprendi bastante sobre atletismo	9,1%	13,6%	36,4%	40,9%
Os meus colegas conseguem ser bons treinadores	22,7%	9,1%	45,5%	22,7%
Com o MED, esforço-me mais para a minha equipa ganhar	18,2%	4,5%	22,7%	54,5%
Não gosto do MED pois da muito trabalho	59,1%	31,8%	9,1%	0,0%
O MED tornou o atletismo mais interessante	4,5%	13,6%	50,0%	31,8%
Não gostaria de ter aulas de atletismo sem o MED	31,8%	31,8%	18,2%	18,2%
Sinto que não aprendi muito sobre atletismo com o MED	45,5%	22,7%	22,7%	9,1%
Ter bandeiras, equipamentos e gritos de equipa fez-me gostar mais das aulas de educação física	18,2%	13,6%	27,3%	40,9%
Ter a mesma equipa ao longo do período foi algo positivo	13,6%	27,3%	18,2%	40,9%
Não mudaria nada nas aulas do MED	27,3%	40,9%	18,2%	13,6%

Durante a semana, sentia-me mais ansioso para as aulas de EF onde utilizávamos o MED que para as restantes	4,5%	45,5%	18,2%	31,8%
Não gostei do MED	63,6%	27,3%	4,5%	4,5%
Gostei do MED mas preferia tê-lo utilizado noutra modalidade	4,5%	22,7%	36,4%	36,4%

4.4.6.2 Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados, irei discutir seguidamente, de forma sucinta, os resultados obtidos relativamente à influência da aplicação do MED na motivação para as aulas de EF e, mais especificamente, nas aulas de Atletismo bem como a sua pertinência nas mesmas.

Em consonância com Ribeiro (2007, p.17) “ (...) analisam-se os dados, introduzem-se em base de dados e tratam-se de uma forma, consoante o método escolhido”. Nesta etapa serão analisados os resultados do estudo dos quais se desenrolará posteriormente a discussão dos resultados.

No primeiro item “Aquilo que me agrada nas aulas onde é utilizado o MED”, os resultados não se demonstraram muito surpreendentes face às minhas expectativas iniciais, mostrando, de forma geral, uma supremacia nas respostas “concordo” e “concordo totalmente”. A grande maioria dos alunos refere-se à experiência como uma novidade agradável, onde o gosto por ensinar e ser ensinado pelos próprios colegas de turma não se revela um problema. Realçam o clima competitivo saudável e o esforço que impõem a ele inerente. Vários estudos realizados pela aplicação do Modelo de Educação Desportiva comprovam que a responsabilidade que é dada aos alunos, na tomada de decisões e na implementação das atividades, é dos fatores que mais contribui para o entusiasmo durante a prática e para o desenvolvimento

do espírito de grupo (Grant, 1992; Hastie, 1998). Os alunos desta turma manifestam ainda assim algum ceticismo quanto à avaliação.

Por outro lado, no item “Aquilo que me desagrada nas aulas onde é utilizado o MED”, constatou-se que as opiniões dos alunos foram mais divididas. Estes revelam alguma preocupação quanto à desorganização das aulas, a falta de preparação dos alunos que desempenhavam o papel de treinadores e, conseqüentemente, das aulas por eles preparadas, e ainda um sentimento de desrespeito entre colegas, na relação treinador – alunos, verificado por ambas as partes.

Este resultado vai, mais uma vez, ao encontro das minhas expectativas iniciais, face à idade tenra dos alunos em questão e o facto de ser uma experiência completamente nova, numa modalidade que grande parte nunca tinha tido contacto.

Relativamente à segunda parte do questionário, os alunos da turma 7ºB concordam que o MED foi uma boa experiência e que a desejam repetir no futuro, realçando que gostariam de a aplicar nas variadas modalidades. Realçam que a utilização deste modelo nas aulas de Atletismo tonaram a modalidade bem mais interessante e que a aprendizagem adquirida através das mesmas foi para além do esperado. Manifestam agrado na estrutura como o modelo está organizado, nomeadamente na formação de equipas, festividade e necessidade de cooperação entre elementos e grupo. Os alunos menos atribuídos e as raparigas, habitualmente postas de lado no ensino do jogo no MID, sentem que com o MED trabalham mais e sentem-se importantes para a equipa; acreditam ainda que aprendem e se divertem mais (Carlson & Hastie, 1997). Ainda assim, a turma dá asas à sua capacidade crítica, como já é característica habitual dos mesmos, referindo que, se possível, modificariam algo de maneira a tirar mais proveito da estrutura do modelo.

A nível de motivação, comparando as aulas onde o MED foi aplicado com as restantes, os resultados revelam-se inconclusivos. A nível de opinião pessoal, achei que a turma se mostrou mais motivada com a aplicação do

MED, resultando varias sessões de esclarecimento de dúvidas durante a semana com os grupos que iriam lecionar a aula e uma excitação acrescida por parte de toda a turma, aquando da deslocação para o pavilhão onde eram realizadas as mesmas. Não obstante, a minha inexperiência enquanto PE e o facto de o MED ser, também para mim, uma experiencia recente, levam-me a ponderar se tal perceção das aulas será a mais correta. Ainda assim, analisando os resultados dos questionários, não se pode concluir que os alunos se auto-percepcionam mais motivados para as aulas onde o MED foi aplicado, havendo uma opinião dividida na afirmação “Eu sinto-me mais motivado para as aulas onde utilizamos o MED que para as restantes”. Estes revelam sim que o atletismo se tornou mais interessante e que não imaginariam tal modalidade a ser lecionada de outra forma.

4.4.7 Conclusões

Tendo em conta as experiências vivenciadas ao longo deste EP na ESAG, bem como em todo o meu percurso de formação, o objetivo deste estudo de investigação-ação prendia-se com a necessidade de apurar a pertinência da aplicação do MED numa modalidade individual muitas das vezes menosprezada nas escolas e a motivação que essa experiência traria aos alunos.

Através deste estudo podemos concluir que efetivamente, a motivação dos alunos para com as aulas de EF foi alterada desde a implementação do MED.

No entanto, e não tendo havido termo de comparação com uma turma, da mesma faixa etária, à qual a modalidade tenha sido lecionada por mim, sem recurso ao MED, posso determinar este estudo inconclusivo face a esse aspeto motivacional.

Por outro lado, o estudo revelou-se bastante pertinente quanto ao ensino do Atletismo. A totalidade dos alunos, através do compromisso dado e a autonomia necessária na organização e realização das atividades desenvolvidas, demonstrou um ganho de conhecimentos, quanto à modalidade em questão, positivamente anormal. A grande maioria dos alunos demonstrou uma grande curiosidade pelo conhecimento da mesma que se veio a refletir nas notas do teste de avaliação sumativa realizado nesse mesmo período, onde a percentagem de respostas certas sobre o atletismo esteve perto dos 100%, algo que não ocorreu nas restantes modalidades.

4.4.8 Referências bibliográficas

Baumann, J.F. (1988). Direct instruction reconsidered. *Journal of Reading Behavior*, 31, 714

Carlson, T. & Hastie, P. (1997). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.

Curnow, J., & Macdonal, D. (1995). Can sport education be gender inclusive? A case study in upper primary school. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42 (4) 9-11.

Grant, B. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest* ,44, 304-316 .

Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17,157-171

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Ribeiro, P. (2007) *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto, Legis Editorial/Livepsic.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto. Um corpo de Conhecimento*. Edições FMH. p39-64.

Rosenshire, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83: 335-350

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. V. D. (2011). Complete guide to sports education (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Stake, Robert. (2007). A arte da Investigação. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.

5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

O EE, como membro do Núcleo de EF deve procurar integrar-se no meio local, designadamente, nas condições locais da relação educativa e na exploração da ligação entre a escola e o meio. Num segundo plano, deve tentar contribuir para a promoção do sucesso educativo na escola e na comunidade local. Deste modo, o professor de EF não se restringe à sua aula, mas a sua ação vai para além da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação, chegando, assim, a um envolvimento ativo com a comunidade tentando evoluir enquanto sujeitos ativos da própria formação.

Esta área tem como objetivo “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (Matos, 2014, p. 6)

De acordo com as Normas Orientadoras do EP (Matos, 2013a), a realização de atividades não letivas por parte do PE tem como objetivo integrá-lo na comunidade escolar e fazendo-o conhecer o meio regional e local no sentido de um melhor entendimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio.

Pessoalmente, a minha participação na escola foi um processo gradual. Importante realçar a amabilidade e disponibilidade de todo o corpo não docente e professores, que permitiram a rápida inclusão no novo ambiente em que me encontrava. Numa fase inicial, nunca pensei que a minha integração no meio escolar fosse feita de maneira tão fácil e rápida.

As reuniões de grupo de EF demonstraram-se fundamentais, não só para a minha inserção na escola, como também para participação e atuação neste meio. A oportunidade de participar ativamente em todas elas, sem

restrições, nunca foi recusada e sempre bem-vinda, em especial na organização das atividades propostas para o ano letivo.

Assim, o grupo de EF organizou e colaborou em diversas atividades, na grande maioria desportivas, que tinham como objetivo a dinamização da escola e a difusão da adoção de hábitos de vida saudáveis. Entre elas o destaque para o Desporto Escolar, o Ténis de Mesa, o Atletismo e Corta Mato Escolar, o Torneio Bola na Barra e os Torneios Inter-Escolas Secundárias do Concelho de Matosinhos.

O esforço e dedicação na participação destas atividades sempre foi primado pelo NE, tendo estado presente na totalidade das atividades organizadas, tentando sempre dar o meu contributo para o sucesso e bom funcionamento das mesmas.

Esmiuçando cada uma das atividades, começo por referir a minha participação no Corta Mato Escolar. Como praticante, treinador e juiz de Atletismo, senti que o meu contributo nesta atividade poderia ser uma mais-valia para a comunidade escolar, mais propriamente na sua organização. Esta realizou-se no início do 2º período, no Parque da Cidade do Porto, devido à falta de instalações. Já com o percurso definido de anos anteriores, e sabendo quais os pontos que necessitavam de mais atenção por parte da organização, a cada professor foi atribuída uma tarefa. No meu caso, fiquei encarregue de, primeiramente, fazer a organização por escalões de todos os alunos a meu encargo, de seguida, a construção e delimitação do percurso e, por fim, responsabilizei-me por dois dos vários pontos de controlo existentes ao longo da prova, onde tinha a função de impedir que os alunos desrespeitassem esse mesmo percurso.

Nesta iniciativa, onde nenhum incidente se verificou e onde a alegria e satisfação dos alunos foi facilmente notada, a vivência desportiva e o contato com a natureza foram os principais objetivos alcançar.

Outra das atividades realizadas ao longo do ano foi o Torneio da Bola na Barra, inserido nas comemorações dos “dias de encontro” que se realizaram durante dois dias.

As aulas deram lugar a várias atividades, divididas em diversos painéis organizados por professores e alunos, onde a música, o teatro, exposições, jogos, a gastronomia, o desporto, entre outros foram atividades obrigatórias para a satisfação de todos.

“Pretende-se com estes dias repensar a escola, um espaço dinâmico, interativo, rico em diversidade, alegre, experimental e, por isso, também de aprendizagem”.³

A organização do torneio teve grande impacto na nossa integração na comunidade escolar pois ficou inteiramente à responsabilidade do NE.

A sua preparação iniciou-se com a formulação do regulamento, das fichas de pontuação e, mais tarde, a elaboração dos cartazes alusivos à atividade.

O torneio decorreu no campo de futebol da Junta de Freguesia de Matosinhos e foi idealizado tendo em conta os recursos disponíveis.

Exerci vários papéis durante a realização desta atividade, entre eles a chamada e organização dos alunos conforme a sua ordem de participação, a pontuação, a decisão final do vencedor de cada confronto e, por fim, a entrega de prémios.

A nível pessoal, obtive grande satisfação na dinamização desta atividade pois, para além de ter conseguido incentivar 14 dos 22 alunos a meu encargo, apesar de estes frequentarem o 7º ano de escolaridade e estarem a competir diretamente contra alunos até ao 12º ano de escolaridade, conseguiram obter um 1º e um 4º lugar na classificação final.

³ Dias de Encontro. Consult. 16 Jun 2015, disponível em <http://www.escolaaugustogomes.pt/index.php/noticias/261-diasdeencontro15>

Os torneios Inter-Escolas Secundárias de Matosinhos, com o patrocínio da Câmara Municipal, foram as atividades que mais impacto tiveram na comunidade local, pela sua dimensão e competitividade.

Estas atividades foram realizadas no concelho de Matosinhos e organizados pelas seis escolas secundárias que o constituem. Cada escola ficou incumbida de organizar o torneio de uma modalidade que, no nosso caso, foi o Voleibol. Os torneios eram dirigidos aos alunos de ambos os géneros, masculino e feminino, e contavam com as modalidades: Andebol, Atletismo, Badmínton, Basquetebol, Voleibol e Futsal.

Em conjunto com outra professora do Grupo de EF que sempre me auxiliou quando necessário, fiquei responsável pela modalidade de atletismo, ficando responsável pelo treino da totalidade da equipa. De notar a pouca receptividade dos alunos face a esta modalidade que resultou num reduzido numero de participantes. No entanto, foi possível alcançar o 3º lugar coletivo, havendo ainda lugar para 7 medalhas individuais.

Importante destacar que o Torneio de Voleibol, organizado pela ESAG, foi o torneio com mais assistência, tendo para isso contribuído a forte tradição da localidade para com a modalidade. Toda a logística foi organizada pelo Grupo de EF, desde a alimentação, aos transportes até ao torneio em si, no qual o NE contribuiu ativamente para o seu êxito.

Por fim, destacar a minha participação no Desporto Escolar, tendo mais uma vez sido encarregue de treinar a equipa de atletismo da escola com o auxílio de uma professora do Grupo de EF. Esta foi a atividade que mais prazer me deu em participar, pela modalidade em si e pelo gosto que consegui incutir em todos os presentes. Várias foram as competições realizadas para esta modalidade ao longo de todo o ano, tendo estado presente em todas. Tanto a nível individual como a nível coletivo, nenhum feito performativo posso destacar, no entanto e enchendo-me de orgulho, posso hoje dizer que tanto a professora que me auxiliava, como 3 dos 20 atletas, que nenhum desporto praticavam até lá, estão agora agregados no clube onde treino e dou treino e,

de realçar, os resultados alcançados pela professora da escola Barbara Moreira, que a meu pedido regressou às pistas e que neste momento é a nova detentora do recorde nacional de Veteranos de Salto com Vara.

Noutro contexto, durante este ano letivo, tive o privilégio de poder acompanhar o trabalho do conselho de Turma, tanto nas reuniões do grupo, como no projeto de escola COMO NA VIDA!

Segundo a Portaria nº242/2012 de agosto, o conselho de turma é constituído pelos professores de todas as disciplinas da turma, sendo o diretor de turma, o responsável máximo deste grupo. Cabe à direção da escola/agrupamento, a nomeação deste cargo⁴.

Dentro das várias funções desempenhadas pelo conselho de turma, a avaliação dos alunos, pode ser considerada como uma das mais importantes. Assim, cada professor de cada disciplina apresenta uma proposta da avaliação para cada aluno, cabendo depois a este órgão decidir a sua alteração, ou não.

Durante todo o EP, sempre me preocupei em me fazer ouvir no conselho de turma. Sempre me disseram que o “respeito não se ganha, conquista-se”, e tendo isso em mente, tentei alcançar tal respeito por parte de todos os representantes do órgão em questão. Assim, através de opiniões e pontos de vista pessoais, fui ganhando vós num grupo de docentes com uma experiência incomparável à minha. Depressa deixei o “rótulo” de estagiário e integrei-me como um docente capaz de responder às exigências.

Para isso, em muito contribuiu a minha participação no projeto escolar, onde a convivência com os restantes professores da turma e o facto de ver os alunos em contexto de sala de aula formal, contribuíram para o meu desenvolvimento crítico.

⁴ Diário da República. Consult. 16 Jun 2015, disponível em <http://pt.slideshare.net/isabelamd/portarian2422012-de10-de-agosto>

Resultado da minha dedicação nestes aspetos, a minha ajuda começou a ser requerida para as várias atividades da turma. Ao invés de ser apenas mais um professor de EF, comecei a acompanhar a turma em visitas de estudo, a auxiliar no “espaço de turma” que se realizava todas as semanas e a ser mais um dos conselheiros da Diretora de Turma.

Nas várias reuniões em que participei tive a oportunidade de partilhar as minhas informações da turma, referentes às classificações e experiências vividas, bem como, adquirir novos conhecimentos partilhados pelos restantes professores, no que concerne à turma no geral e a cada aluno em particular. Desta forma, senti que o papel que desempenhava diariamente junto dos alunos e da restante comunidade escolar, era realmente valorizado e apreciado por estes docentes.

Apesar de trabalhosa, foi com gosto que me integrei, participei e relatei com a comunidade, considerando hoje que esta foi bem sucedida e proveitosa para todas as partes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Dado como terminado este percurso, é agora tempo de escrever as últimas palavras que marcam o fim de um ciclo, tentando assim fazer jus ao que foi, a nível pessoal, o Estágio Profissional.

Escusado dizer, é impossível enumerar todos os momentos que marcaram o meu desempenho ao longo do ano letivo, mesmo elaborando um documento de maiores dimensões. Todavia, senti que o mais relevante seria expressar todas as vivências, mais ou menos intensas, que estimularam a busca incessante da competência e do ser bom professor.

Recordando metas traçadas no início deste desafio (no PFI), o meu grande objetivo para este ano letivo, nada mais foi que crescer. Crescer como pessoa, crescer como homem e crescer como professor. Agora, no término desse mesmo ano, encho-me de orgulho ao puder dizer que me sinto realizado. Poderia o meu percurso ter sido diferente? Poderia ter sido melhor? A fazer estas perguntas a mim mesmo, revejo em pensamento todos os desafios ultrapassados e o suor derramado para o fazer. Revejo-os porque acredito na importância que tiveram em todo o processo, por definirem quem hoje sou, enquanto professor, e por me certificarem que, se acreditar, consigo praticar um ensino de qualidade.

Face ao vivido, não considero o EP como o final de um percurso, mas sim o término de um ciclo formativo, nunca estará completo. Considero sim, uma experiência fantástica, onde o contacto com o contexto real da profissão, fez despoletar em mim um desejo de continuidade, no sentido de poder proporcionar aprendizagens aos mais novos. Assim, a passagem pela Escola Secundária Augusto Gomes foi carregada de momentos significantes, difíceis e desafiantes.

As minhas capacidades foram levadas ao limite, competências foram aprimoradas e daí nasceu um professor reflexivo e crítico. Sem anos transatos da minha formação, considero que estes não chegaria e, sem esta ultima experiencia, essa mesma formação seria empobrecida e incompleta

Para além do EP, a elaboração deste documento permitiu-me perceber realmente o quanto evoluí. Percebi que o erro não é sinónimo de fracasso, mas sim mais uma oportunidade de aprender.

Neste contexto, o Estágio foi um verdadeiro abre olhos para as inúmeras características que um professor pode ter, sem que, a escolha de uma delas se demonstre ser melhor que as outras e onde, a aquisição de uma identidade pessoal, quando adaptada as necessidades da situação enfrentada, faz com que cada um de nós possa ser um professor único, um capaz, um bom professor

Em conjunto com os meus colegas de Estágio e Professora Cooperante, perspetivas e estratégias foram debatidas, bem como as vantagens e desvantagens inerentes às mesmas, enaltecendo assim a necessidade do trabalho de equipa nesta profissão onde inicialmente julguei ser solitária. O trabalho reflexivo, quando feito em conjunto, apenas é enriquecido e, a partilha de saberes e indecisões ganha um significado maior evidenciando os benefícios da aprendizagem com os colegas e professores mais experientes.

Numa análise retrospectiva, considero que o volume de trabalho realizado fez de mim um professor mais competente, polivalente e conhecedor, representando uma mais-valia para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Contudo, reconheço ainda que muitos os desafios me esperam.

Terminada esta jornada, consigo expressar um sentimento de saudade por quem, como tutor ou como aluno, tanto significou para mim e, olhando para trás, ver o que realmente contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal.

Todavia, ciente de que a profissão docente já ofereceu mais oportunidades, resta-me guardar todos os momentos importantes, ansiando uma nova oportunidade para os reviver, ainda que com diferentes atores, mas com a mesma vontade de aprender.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schon e os Programas de Formação de Professores (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A. (2003). Caracterização das conceções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física. Porto: A. Albuquerque. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A supervisão pedagógica em educação física a perspetiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2001). A gestão flexível do currículo. Ministério da Educação.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Braga, F. (2001). Formação de Professores e Identidade Profissional. Lisboa: Quarteto Editora
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

- Cunha, J. (2012). Elementos para a Compreensão do Contributo da Formação Inicial para a Vida Profissional. Defesa de Relatório de Estágio. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino dos jogos desportivos In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.). Pedagogia do Desporto (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Maccario, B. (1984). Definição dos objetivos da educação física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Matos, Z. (2013a). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre Em Ensino De Educação Física Nos Ensinos Básicos E Secundário da FADEUP 2013-2014. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2013b). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2012-2013. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores: A profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piéron, M. (1988). Enseignement des activités physiques et sportives. Observation et recherche. Liège: Université de Liège.

- Ponte, J. P., Galvão, C., Santos, F. T., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens de matemática e ciências. *Revista de educação*, 10(1), 31-45.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem Otimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Shön, A. D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

8. ANEXOS

Ficha de Caracterização do Aluno

Identificação do aluno

1 - Nome _____	
Ano: _____	Turma: _____ N.º _____
Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____	
Morada: _____	
Localidade: _____ Concelho: _____	
Código Postal: _____ - _____	Telefone: _____ Telemóvel: _____
E-mail: _____ Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____	

Agregado familiar

Nome do pai: _____		Idade _____
Profissão: _____	Local de Trabalho: _____	Habilitações Literárias: _____
Nome da mãe: _____		Idade _____
Profissão: _____	Local de Trabalho: _____	Habilitações Literárias: _____
Com quem vives: _____		
Em qual das situações se encontram os teus pais: Casados ____ Divorciados ____ Solteiros ____		
Outra: _____		

Encarregado de Educação

Nome: _____		Idade _____
Profissão: _____	Local de Trabalho: _____	Habilitações Literárias: _____
Estado Civil: _____	Grau de Parentesco: _____	Morada: _____
_____		Telefone: _____

Habitação

Vives em: Moradia___ Apartamento___ Outro:___ Qual?_____

Tens quarto individual? Sim___ Não___ Tens cama individual? Sim___ Não___

Costumas estudar em casa? Sim___ Não___ Se respondeste não, onde costumavas estudar?_____

Transporte

Qual o meio de transporte que utilizas para vir para a escola?

Autocarro___ Carro___ Mota___ A pé___ Outro___ Qual?_____

Quanto tempo demoras a chegar à escola? Menos de 5'___ De 5' a 15'___ De 15' a 30'___ Mais de 30'___

Saúde

Peso:___ Altura:___ Ouves bem? Sim___ Não___ Vês bem? Sim___ Não___

Já foste hospitalizado? Sim___ Não___ Porquê?_____

Tens algum problema de: Diabetes___ Asma___ Epilepsia___ Pé raso___

Desvios da coluna vertebral___ Problemas Cardíacos___

Outros___ Qual?_____

Tomas algum medicamento? Sim___ Não___ Qual?_____

Tens alguém em casa com problemas de saúde? Sim___ Não___ Quem?_____

Qual a Doença?_____

Lesões Impeditivas de Prática Desportiva? _____

Hábitos e Alimentação

Habitualmente, a que horas te costumás deitar? _____ Quantas horas dormes por noite? _____

Quantas refeições fazes por dia? _____

O que costumás comer ao pequeno almoço? _____

Onde costumás almoçar? Casa _____ Cantina da escola _____ Restaurante _____ outros _____

Trazes alguma coisa para comer durante os intervalos das aulas? Sim _____ Não _____

Se a tua resposta é não, costumás comprar no bar da escola? Sim _____ Não _____

Tens o hábito de fumar? Sim _____ Não _____

Vida Escolar

Gostas desta escola? Sim _____ Não _____ Porquê? _____

O que mais te agrada na escola? _____ E menos? _____

Costumas frequentar a Biblioteca (CRE)? Sim _____ Não _____

Qual a disciplina que mais gostas? _____ E menos? _____

Qual a disciplina que tens mais dificuldade? _____ E menos? _____

Já reprovaste alguma vez? Sim _____ Não _____ Em que anos? _____ Porque motivos? Doença _____

Falta de Estudo _____ Problemas Familiares _____ outro _____ Qual? _____

Que profissão gostavas de ter no futuro? _____

Educação Física

Tiveste Educação Física no primeiro ciclo? Sim _____ Não _____ Em que ano? _____

Tiveste aulas de Educação Física no 2º ciclo? Sim _____ Não _____

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim _____ Não _____ Porquê? _____

Qual a modalidade que mais gostas? _____ E menos? _____

Costumas tomar banho após as aulas de Educação Física? Sim _____ Não _____ Se não, porquê? _____

De 1 a 10 qual a motivação para a aula de Educação Física? _____

Qual a nota que obtiveste na disciplina de Educação Física no ano anterior? _____

Vivência Desportiva

Praticas ou já praticaste algum desporto / actividade física fora da escola? Sim___ Não___

Qual / Quais? No passado_____ Federado: Sim___ Não___

Actualmente_____ Federado: Sim___ Não___

Quantas vezes por semana? _____

Já participaste no Desporto Escolar? Sim___ Não___ Em que modalidade?_____

Apoio Educativo

Quantas horas passas na escola?_____ A fazer o quê?_____

Quem te ajuda a estudar? Ninguém___ Pais___ Explicador___ Outro?___ Quem?_____

Quantas horas dedicas ao estudo por dia? Nenhuma___ 30'a 1h___ 2h___ 3h___

Qual a reacção dos pais face aos teus resultados escolares?_____

Tempos Livres

O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres? Ver televisão___ Ouvir música___ Ir ao cinema___

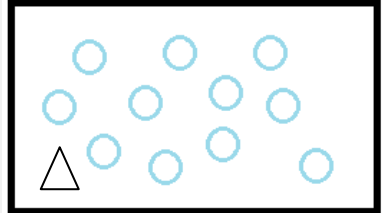
Conversar com os amigos___ Estudar___ Dormir___

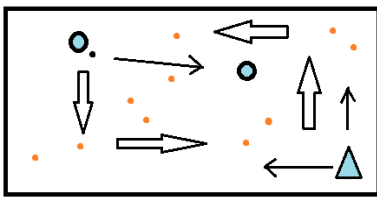
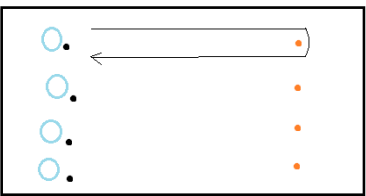
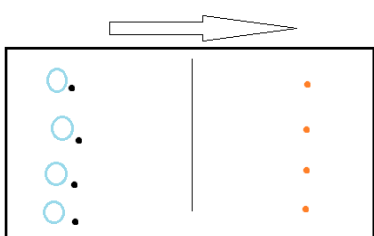
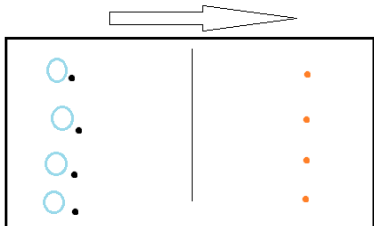
Ler___ Jogar computador___ Ajudar os Pais___

Passear___ Desporto___

O professor de Educação Física

Ano/Turma: 7º B	N.º de alunos: 22	Unidade Didática: Badminton / Futebol	Sessão nº 3 e 4 de 6	Nº da aula: 40 e 41	Local: NAVE	Material: - 22 Raquetes - 22 Volantes - 8 bolas
Data: 16/01/2015		Funções Didáticas: Introdução/ Exercitação	Período: 2º	Hora: 14h30 Duração: 100'	Espaço: Campo	
Objetivo Geral: -Desenvolver as habilidades motoras: passe, receção e condução de bola. Desenvolver a habilidade motora lob Habilidades motoras: Passe, receção e condução de bola e lob Fisiologia e condição física: Força, resistência Cultura desportiva: Conhecimento sobre alguns conceitos relacionados com o futebol e o badminton. Conceitos psicossociais: Autonomia, respeito e empenho.						

Part e		Objetivo comportamen tal	Situação de aprendizagem/ Organização	Componente crítica	Esquema
Inicial	20'	- Marcação de presenças. - Breve apresentação do conteúdo da aula.	Os alunos sentados em semicírculo diante do professor.		
	10'	- Ativação geral. Mobilidade de todas as estruturas corporais a utilizar na aula.	Cola e descola Os alunos, circulando pelo espaço, fogem do colega que esta a apanhar. Ao serem apanhados têm que permanecer em pé de pernas abertas so podendo sair se um colega passar por baixo	- Deslocações rápidas - Visão periférica - entreaajuda	

Fundamental	15'	Exercitação do passe	Os alunos, em grupos de 2 com uma bola, circulam pelo espaço realizando passe. Em todo o campo estão colocados sinalizadores em forma de baliza. - Cada passe normal conta 1 ponto para o grupo - cada passe onde a bola atravesse uma baliza conta 10 pontos - Não se pode fazer 2 passes consecutivos na mesma baliza	- Passes com força e direção adequada - Respeitar os outros grupos - Passes rasteiros	
	10'	Exercitação da condução de bola	Fut-Estafeta Turma dividida em 4 equipas. Cada uma das equipas situa-se de um dos lados dos postes da baliza. Ao sinal do professor, um aluno de cada equipa parte em condução de bola, contorna um cone entregando a bola ao colega seguinte que repete o exercício.	- Conduz com cabeça levantada - Condução de bola com a parte exterior ou interior do	
	10'	Desenvolver o lob	2 a 2, os alunos colocam-se frente a frente, apenas 1 com raquete. O aluno sem raquete tira o volante com a mão e o colega executa o lob	- Volante para o fundo do campo - Batimento por baixo	
	10'	Desenvolver o lob	2 a 2, os alunos colocam-se frente a frente e executam o lob	- Volante para o fundo do campo - Batimento por baixo	

Final	15'	- Os alunos tomam a responsabilidade de arrumar o material; - Conversa e reflexão com alunos sobre a aula.	- Dialogo com os alunos sobre a aula e sobre feedbacks dos alunos.		
--------------	-----	---	--	--	---

Avaliação Diagnóstica de Ginástica

Ano/Turma		Rolamento à frente engrupado			Rolamento à frente com os MI afastados			Rolamento à retaguarda engrupado			Rol. Retaguarda MI afastados		
		Não coloca o queixo ao peito nem as palmas das mãos no solo à largura dos ombros.	Coloca o queixo ao peito e as palmas das mãos no solo à largura dos ombros mas não junta os MI na saída.	Realiza corretamente o gesto técnico.	Não coloca o queixo ao peito nem as palmas das mãos no solo à largura dos ombros.	Coloca o queixo ao peito e as palmas das mãos no solo à largura dos ombros mas não afasta os Mis na saída.	Realiza corretamente o gesto técnico.	Não coloca corretamente os segmentos corporais.	Não realiza repulsão dos MS, e após passar o plano vertical não sai na posição engrupada..	Realiza corretamente o gesto técnico.	Não coloca corretamente os segmentos corporais.	Não realiza repulsão dos MS, e após passar o plano vertical não sai com os MI afastados.	Realiza corretamente o gesto técnico.
Nº	Nível	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	Aluno												
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													

Ano/Turma		Avião			Ponte			Roda			Apoio facial invertido			Sequencia gímnica		
		Não eleva e estende o MI livre e não mantém o equilíbrio.	Mantem o equilíbrio mas não define o ângulo 90°.	Realiza corretamente o gesto técnico	Eleva a bacia mas não une nem mantém em extensão os Mis.	Une e mantém em extensão os MI, mas não eleva os MS	Realiza corretamente o gesto técnico	Não coloca as mãos de forma alternada.	Não passa os MI pela vertical.	Realiza corretamente o gesto técnico	Não coloca as mãos à largura dos ombros com os MS em extensão.	Coloca as mãos à largura dos ombros com os MS em extensão, mas não dá balanço com a perna livre, nem eleva a bacia.	Realiza corretamente o gesto técnico.	Realiza a sequência sem encadeamento	Realiza a sequência com encadeamento mas sem ritmo	Realiza uma sequência com encadeamento, ritmo e criatividade
Nº	Nível Aluno	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																

Ficha de Avaliação Diagnóstica de Ginástica

Ficha de Exercícios Critério

Exercício	Descrição
Rolamento à frente engrupado	O aluno realiza o rolamento à frente engrupado colocando as mãos e o queixo ao peito, impulsionando-se saindo com os MI engrupados.
Rolamento à frente com os MI afastados	O aluno realiza o rolamento à frente engrupado colocando as mãos e o queixo ao peito, impulsionando-se saindo com os MI afastados.
Rolamento à retaguarda engrupado/ e com os MI afastados	O aluno realiza rolamento à retaguarda engrupado, colocando corretamente os seus segmentos corporais, realizando a repulsão dos MS com saída dos MI juntos ou afastados.
Avião	O aluno realiza o avião, mantendo MI livre em extensão, olhando em frente e realizando um ângulo 90° Tronco/MI em equilíbrio
Ponte	O aluno realiza a ponte mantendo os MI unidos e estendidos, realizando a elevação da bacia e os braços estendidos à largura dos ombros.
Roda	O aluno realiza a roda, colocando as mãos de forma alternada passando os MI pela vertical dos apoios com saída a um pé.
Apoio facial invertido	O aluno realiza o lançamento da perna livre com as mãos à largura dos ombros, alinhando os segmentos corporais na vertical.
Sequência	O aluno elabora e realiza uma sequência gímnica contendo e encadeando os elementos gímnicos leccionados, com criatividade.

Legenda: 1º Nível: Mau 2º Nível: Médio 3º Nível: Bom Nível NF: Não faz, nem tenta.

Nível + : O aluno encontra-se acima dos níveis propostos.

Nível - : O aluno encontra-se abaixo dos níveis propostos.

 Ginastica Solo		Grelha de Avaliação 7ºB - Professor: Óscar Vilaça															
		Domínio Cognitivo (15 %)		Domínio das atitudes e valores (25%)										Domínio Psicomotor (60%)			
				Cultura Desportiva		Conceitos Psico/ Sociais										Unidade Didática	
		Total 15%				Assiduidade (5%)		Pontualidade (5%)		Disciplina/ Respeito (5%)		Empenho (5%)		Cooperação (5%)		Ginastica Solo	
Teste escrito/ Trabalho																	
Nº	Nome																
1	Alexandre azevedo	3	0,45	5	0,25	5	0,25	3	0,15	4	0,2	4	0,2	3	1,8	3,300	
2	Ana Carapuço	5	0,75	5	0,25	5	0,25	4	0,2	4	0,2	5	0,25	4	2,4	4,300	
3	Ana Sofia Dias	5	0,75	5	0,25	5	0,25	4	0,2	5	0,25	5	0,25	4	2,4	4,350	
4	António Gomes	4	0,6	5	0,25	5	0,25	4	0,2	4	0,2	5	0,25	4	2,4	4,150	
5	Beatriz Granja	3	0,45	5	0,25	5	0,25	5	0,25	4	0,2	5	0,25	4	2,4	4,050	
6	Carolina Pedrosa	4	0,6	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	3	4,850	
7	Edgar Gouveia	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	3	1,8	3,800	
8	Filipe Manuel	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	4	2,4	4,400	
9	Guilherme	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	4	0,2	4	2,4	4,350	
10	Lara Couto	3	0,45	5	0,25	5	0,25	3	0,15	4	0,2	5	0,25	3	1,8	3,350	
11	Lourenço. Sousa	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	3	5,000	
12	Maria João	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	3	0,15	5	0,25	3	1,8	3,700	
13	Maria Miguel	4	0,6	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	4	0,2	5	3	4,800	
14	Mariana Lemos	4	0,6	5	0,25	5	0,25	4	0,2	4	0,2	5	0,25	4	2,4	4,150	
15	Matilde Maia	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	3	5,000	
16	Pedro Moreira	2	0,3	5	0,25	5	0,25	4	0,2	4	0,2	3	0,15	5	3	4,350	
17	Rita Torres	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	4	0,2	5	0,25	4	2,4	4,350	
18	Rodrigo Macedo	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	3	5,000	
19	Rui Maio	4	0,6	5	0,25	5	0,25	5	0,25	4	0,2	5	0,25	3	1,8	3,600	
20	Sofia Ferreira	5	0,75	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	5	0,25	4	2,4	4,400	
21	Tiago. Lobo	4	0,6	5	0,25	5	0,25	3	0,15	4	0,2	5	0,25	4	2,4	4,100	
22	Tomás Ribeiro	5	0,75	5	0,25	5	0,25	3	0,15	4	0,2	5	0,25	4	2,4	4,250	

		Avaliação Final 7ºB															
		Professor: Óscar Vilaça										Ano 2014/2015					
		1º Período		2º Período		3º Período						1º Período		2º Período		3º Período	
		Ginástica Solo	Natação	Badminton	Futebol	Atletismo	Andebol					Nota	Auto-avaliação	Nota	Auto-avaliação	Nota	Auto-avaliação
Nº	Nome	Peso (40%)		Peso (60%)		Peso (40%)		Peso (60%)		Peso (60%)		Peso (40%)					
1	Alexandre Azevedo	3,30	1,3	3,90	2,3	3,9	1,6	5,0	3,0	4,0	2,4	4,6	1,8	4	4	5	4
2	Ana Carapuço	4,30	1,7	3,70	2,2	4,3	1,7	3,0	1,8	4,8	2,9	3,6	1,4	4	3	4	3
3	Ana Sofia Dias	4,35	1,7	4,95	3,0	4,3	1,7	3,0	1,8	4,9	2,9	4,3	1,7	5	4	4	4
4	António Gomes	4,15	1,7	3,55	2,1	5,0	2,0	5,0	3,0	5,0	3,0	5,0	2,0	4	5	5	5
5	Beatriz Granja	4,05	1,6	3,45	2,1	3,4	1,3	3,0	1,8	3,5	2,1	3,5	1,4	4	4	3	3
6	Carolina Pedrosa	4,85	1,9	4,25	2,6	5,0	2,0	5,0	3,0	5,0	3,0	5,0	2,0	4	4	5	4+
7	Edgar Gouveia	3,80	1,5	5,00	3,0	3,6	1,4	4,0	2,4	4,1	2,5	4,1	1,6	5	5	4	5
8	Filipe Manuel	4,40	1,8	3,80	2,3	4,8	1,9	5,0	3,0	4,8	2,9	4,8	1,9	4	4	5	4
9	Guilherme	4,35	1,7	3,75	2,3	4,2	1,7	4,0	2,4	5,0	3,0	5,0	2,0	4	4	4	5
10	Lara Couto	3,35	1,3	3,35	2,0	3,3	1,3	3,0	1,8	3,2	1,9	3,2	1,3	3	3	3	3
11	Lourenço Sousa	5,00	2,0	5,00	3,0	4,4	1,8	5,0	3,0	5,0	3,0	5,0	2,0	5	5	5	5
12	Maria João	3,70	1,5	3,70	2,2	3,6	1,4	3,0	1,8	4,0	2,4	4,0	1,6	3	3	3	3
13	Maria Miguel	4,80	1,9	4,80	2,9	4,2	1,7	4,0	2,4	4,1	2,4	4,1	1,6	5	5	4	4
14	Mariana Lemos	4,15	1,7	4,75	2,9	3,6	1,4	3,0	1,8	3,8	2,3	3,8	1,5	5	4	3	4
15	Matilde Maia	5,00	2,0	3,80	2,3	4,4	1,8	4,0	2,4	5,0	3,0	5,0	2,0	4	4	4	5
16	Pedro Moreira	4,35	1,7	3,15	1,9	4,0	1,6	5,0	3,0	4,1	2,5	4,7	1,9	4	4	5	4
17	Rita Torres	4,35	1,7	3,75	2,3	4,4	1,8	4,0	2,4	4,6	2,8	4,6	1,8	4	4	5	5
18	Rodrigo Macedo	5,00	2,0	5,00	3,0	4,6	1,8	4,0	2,4	4,9	2,9	4,9	2,0	5	4	4	5
19	Rui Maio	3,60	1,4	4,80	2,9	3,4	1,4	3,0	1,8	4,1	2,4	4,1	1,6	4	3	3	3
20	Sofia Ferreira	4,40	1,8	5,00	3,0	5,0	2,0	4,0	2,4	5,0	3,0	5,0	2,0	5	4	4	5
21	Tiago Lobo	4,10	1,6	4,10	2,5	4,1	1,6	4,0	2,4	3,6	2,2	4,2	1,7	4	4	4	5
22	Tomás Ribeiro	4,25	1,7	3,65	2,2	4,9	1,9	4,0	2,4	4,1	2,5	4,7	1,9	4	4	4	4

PLANO de



ATIVIDADES - 2014/15

Prova	Data	Local – Organização
Nacionais		
Corta – Mato	6 e 7 Março	Guarda
Pista – Juvenis	14 a 17 Maio	Lisboa
Mega- Sprinter	29 e 30 Maio	Elvas
Olímpico Jovem	13 e 14 Junho	Lisboa
Pista – Iniciados	2ª Quinzena de Junho	Algarve
Regionais		
Iniciados e Juvenis	2 de Maio	CLDE Porto – Pista da Maia
Distritais – Locais		
1º Encontro	6 de Dezembro	Esc. Fontes Pereira de Melo Centro Formação Desportiva
2º Encontro	17 de Janeiro	Esc. Fontes Pereira de Melo Centro Formação Desportiva
Corta – Mato	20 de Fevereiro	Trofa – CLDE Porto
3º Encontro	28 de Fevereiro	Associação de Atletismo do Porto
Mega- Sprinter	14 de Março	Pista da Lavandeira CLDE Porto
Pista – Infantis / Iniciados / Juvenis	18 de Abril	? – CLDE Porto
*Pista – Infantis ??	09 de Maio ?	? – CLDE Porto



BOLA NA BARRA

Consegues acertar???

**A
p
o
n
t
a**



**R
e
m
a
t
a**

Dia: 4 de Abril de 2014 (sexta-feira)

Local: Junta de Freguesia de Matosinhos

Horas: 14:30 – 16.30h

Inscrições por ordem de chegada

Professores responsáveis: M^a Camila Vasconcelos.

O TORNEIO ONDE
VENCE QUEM TIVER
MELHOR PONTARIA.

SÓ PRECISAS DE
APARECER E
ACERTAR!!!



Questionário Aluno

Integrado no âmbito do Estágio Profissional do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP, este questionário é parte integrante do estudo de Investigação-Ação intitulado “Modelo de Educação Desportiva (MED) no ensino do Atletismo”.

Pretende-se com este estudo avaliar a variação na motivação dos alunos para a prática das aulas de EF onde é utilizada a metodologia MED.

Nota: Os dados recolhidos serão divulgados oportunamente e só serão utilizados no âmbito dos objetivos estabelecidos, assim como a sua confidencialidade será respeitada.

Ano de Escolaridade _____

Idade _____

a) Responda às afirmações seguintes assinalando com um “X”, um número a que corresponde a seguinte escala::

1. Discordo Totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo; 4. Concordo Totalmente.

Aquilo que me agrada nas aulas onde é utilizado o MED:

1. Gosto de poder ensinar os meus colegas	1	2	3	4
2. Gosto de ser ensinado por colegas	1	2	3	4
3. A aula torna-se mais divertida	1	2	3	4
4. Há mais competição	1	2	3	4
5. Esforço-me mais	1	2	3	4
6. Aprendo mais	1	2	3	4
7. Sinto-me mais motivado para as aulas	1	2	3	4
8. A avaliação será mais justa	1	2	3	4

Aquilo que me desagrada nas aulas onde é utilizado o MED:

9. Não consigo aprender	1	2	3	4
10. As aulas serem desorganizadas	1	2	3	4
11. Os meus colegas serem professores	1	2	3	4
12. Há muita confusão	1	2	3	4
13. Há treinadores mal preparados	1	2	3	4
14. Há poucos exercícios	1	2	3	4
15. Estou muito tempo à espera	1	2	3	4
16. Há pouco respeito entre colegas	1	2	3	4



	1	2	3	4
1- O MED foi uma boa experiencia				
2-Gostaria de repetir o MED nos próximos anos				
3- Eu sinto-me mais motivado para as aulas onde utilizamos o MED que para as restantes				
4-Aprendi bastante sobre atletismo				
5-Os meus colegas conseguem ser bons treinadores				
6-Com o MED, esforço-me mais para a minha equipa ganhar				
7-Não gosto do MED pois dá muito trabalho				
8- O MED tornou o atletismo mais interessante				
9-Não gostaria de ter aulas de atletismo sem o MED				
10-Sinto que não aprendi muito sobre atletismo com o MED				
11- Ter bandeiras, equipamentos e gritos de equipa fez-me gostar mais das aulas e educação física				
12-Ter a mesma equipa ao longo do período foi algo positivo				
13-Não mudaria nada nas aulas do MED				
14-Durante a semana, sentia-me mais ansioso para as aulas de EF onde utilizávamos o MED que para as restantes				
15-Não gostei do MED				
16-Gostei do MED mas preferia tê-lo utilizado noutra modalidade				

ESTE QUESTIONÁRIO TERMINOU AQUI.

OBRIGADO!