



Uma escalada didático-pedagógica na procura da competência profissional

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Eurico Filipe Cabral Ponte

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Ponte, C. F. E. (2017). *Uma escalada didático-pedagógica na procura da competência profissional. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: E. Ponte. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, COMPETÊNCIA, REFLEXÃO, (IN)DISCIPLINA.

Dedicatória

Aos meus Pais

Por toda a educação e apoio em todo o meu percurso de vida!

Agradecimentos

À minha **família**, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida, e por incentivarem-me a nunca desistir dos meus sonhos.

À minha **namorada**, por estar sempre ao meu lado em todos os meus desafios e ajudar-me a ultrapassar todas as dificuldades.

Aos meus **amigos**, por estarem sempre presentes ao longo deste trajeto.

À **Faculdade de Deporto da Universidade do Porto**, pela inigualável formação que me proporcionou.

À minha professora orientadora, **Paula Batista**, pela sua exigência, dedicação e atenção em todas as circunstâncias, sendo o seu profissionalismo uma referência para o meu futuro profissional.

Ao meu professor orientador, **Luís Paulo Vieira**, pela sua competência, preocupação, dedicação e conhecimentos transmitidos ao longo deste percurso.

Aos meus **colegas de núcleo de Estágio**, pelo companheirismo e partilha de momentos únicos.

À **Escola Secundária das Laranjeiras**, Departamento de Educação Física e Desporto pelo apoio na integração da profissão e consideração demonstrada ao longo do ano.

Aos meus **alunos**, por me proporcionarem uma das experiências mais enriquecedoras da minha vida. Eles serão sempre os primeiros!

Aos **docentes da Escola Secundária das Laranjeiras**, em especial, aos colegas, Ana Araújo, Fátima Andrade, Helena Quaresma, Miguel Gonçalves e Teresa Botelho, pela amabilidade e disponibilidade para ajudar-me em tudo o que estivesse ao seu alcance!

À **Escola Básica e Integrada de Roberto Ivens**, pela atenção e receptividade que demonstraram em colaborar na minha formação.

Um sentido Obrigado a todos vós!

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos.....	V
Índice Geral	VII
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Lista de abreviaturas	XVII
Introdução.....	1
1. Enquadramento Pessoal.....	5
1.1. Quem sou eu?.....	5
1.2. Expectativas para o Estágio Profissional	8
2. Enquadramento da Prática Profissional.....	13
2.1. O Entendimento do Estágio Profissional	13
2.2. O Contexto Institucional	14
2.3. O Contexto Funcional.....	16
2.3.1. A Escola como instituição	16
2.3.2. A Escola Cooperante	17
2.3.3. As instalações desportivas e os equipamentos.....	21
2.3.4. O Departamento de Educação Física e Desporto	23
2.3.5. O Núcleo de Estágio	24
2.4. O Contexto de intervenção.....	26
2.4.1. Os desafios da integração no espaço profissional	26
3. Realização da Prática Profissional	33
3.1. Área I: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	33
3.1.1. Conceção da Educação Física.....	33
3.1.1.1 Os Programas Nacionais de Educação Física	35
3.1.1.2 O Documento de Organização e Gestão do Departamento	36
3.1.2. O processo de planeamento enquanto antecipação do ensino....	38

3.1.2.1. Do nível macro ao nível micro	39
3.1.3. A Realização do ensino enquanto materialização do planeado ...	45
3.1.3.1. As sensações e perspetivas iniciais	45
3.1.3.2. A construção da relação professor-aluno	47
3.1.3.3. O ambiente enquanto elemento essencial da aprendizagem	50
3.1.3.4. A gestão e organização do processo de ensino	54
3.1.3.5. O processo instrucional: da apresentação da tarefa ao feedback pedagógico.....	57
3.1.3.6. Dos Modelos Instrucionais ao ensino das modalidades	59
3.1.3.7. A experiência no 2º Ciclo – Escola Cooperante	63
3.1.3.8. As aprendizagens	65
3.1.4. A Avaliação	67
3.1.4.1. A análise e avaliação do processo de ensino.....	67
3.2. Área II: Participação na Escola e Relação com a comunidade.....	73
3.2.1. A Direção de Turma	73
3.2.2. As Atividades Desportivas Escolares	74
3.2.3. A Supertaça Escolar.....	76
3.3. Desenvolvimento Profissional.....	77
3.3.1. O Projeto de Formação Individual	77
3.3.2. O papel da reflexão na formação do Professor de EF	78
3.3.3. A semana de professor a tempo inteiro.....	79
3.3.4. As observações interpares.....	81
4. A indisciplina na sala de aula – A perceção dos alunos sobre os seus comportamentos de indisciplina e sanções aplicadas.	87
5. Considerações Finais e Perspetivas futuras.....	111
Referências Bibliográficas	115
Anexos	123

Índice de Figuras

Figura 1 - Localização geográfica – Escola Cooperante	17
Figura 2 – Escola Cooperante.....	17
Figura 3 - Registo da SED	92
Figura 4 - Ficha de encaminhamento dos alunos.....	92

Índice de Quadros

Quadro 1 – Matérias nucleares e alternativas do 3º Ciclo.....	37
Quadro 2 - Planeamento anual	40
Quadro 3 – Estrutura do Plano de aula	43
Quadro 4 - Domínios da avaliação	69
Quadro 5 – Avaliação das equipas.....	69
Quadro 6 - Participações por ciclo/nível de ensino, sexo e tipologia.....	93
Quadro 7 – Tipologia e número de participações disciplinares dos alunos com maior número de reincidências	95

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional do segundo ano do segundo ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relata, de forma refletida, a escalada realizada por um professor estagiário de educação física (o autor), nos terrenos da profissão, na procura da competência profissional. O percurso foi composto por múltiplas dificuldades e desafios, que exigiram a conjugação de diferentes capacidades, como o empenho, a resiliência e flexibilidade no percurso calcorreado para alcançar o sucesso. A ascensão foi sustentada por processos de autoconfiança e de orientação, que fomentaram a descoberta e o pensamento crítico para ultrapassar os obstáculos, num percurso equilibrado. Em termos de estrutura o documento está estruturado em cinco partes: i) enquadramento pessoal, no qual é reportado o meu percurso pessoal, académico e desportivo, e apontadas as expectativas relativas ao EP; ii) enquadramento da prática profissional, que engloba o entendimento do EP, e especifica o seu contexto institucional, funcional e de intervenção; iii) realização da prática profissional, que incorpora os elementos relativos às três áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola e relações na comunidade e desenvolvimento profissional; iv) estudo de investigação sobre “A indisciplina na sala de aula: perceção dos alunos sobre os comportamentos de indisciplina e sanções aplicadas; v) considerações finais e perspetivas futuras, que engloba o balanço dos conhecimentos e a visão do futuro.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, COMPETÊNCIA, REFLEXÃO, (IN)DISCIPLINA.

Abstract

This document was developed within the Professional Practicum curricular unit, as part of the 2nd cycle in the Teaching of Physical Education in Elementary and Secondary Education degree syllabus, at the Sport's Faculty, University of Porto (FADEUP). This report describes, in detail, the professional practicum carried out by a pre-service teacher (the author) in the pursuit of the professional competence. The path was riddled with several difficulties and challenges, which required the combination of different capacities such as commitment, resilience and flexibility to achieve success. The progress was sustained by processes of self-confidence and guidance, which stimulated the use of critical thinking to overcome the obstacles providing a balanced learning course. This document is divided into five parts: i) Personal Context, where my personal journey, academic path and athletic development are described and where my expectations concerning to the practicum are pointed out; ii) Practicum training framework, , which includes the understanding of the practicum and specifies it's institutional, functional and interventional context; iii) Professional intervention, which incorporates elements belonging to three performance areas: organization and management of teaching and learning, participation in school and community relations and personal development; iv) Research Study "The indiscipline in the classroom: student's perceptions on undisciplined behavior and applied punishments"; v) Final remarks and future prospects, which include the balance between knowledge and vision of the future.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM TRAINING, COMPETENCE, REFLECTION, (IN)DISCIPLINE.

Lista de abreviaturas

ADES – Atividades Desportivas Escolares
DOG – Documento Organizacional de Gestão
DEFD - Departamento de Educação Física e Desporto
DT – Diretor(a) de Turma
E-A – Ensino-Aprendizagem
EE – Estudante Estagiário
EEFEBS - Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
EP - Estágio Profissional
ESL – Escola Secundária das Laranjeiras
EF – Educação Física
ESL – Escola Secundária das Laranjeiras
EBIRI – Escola Básica e Integrada de Roberto Ivens
EP – Estágio Profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEJPC - Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão
MID – Modelo de Instrução Direta
NE – Núcleo de Estágio
PC – Professor Cooperante
PEE – Projeto Educativo de Escola
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
PO – Professora Orientadora
PTI – Professor a Tempo Inteiro
SE – Supertaça Escolar
UC – Unidade Curricular
UD – Unidade Didática
UP – Universidade do Porto

Introdução

Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) de Estágio Profissional (EP), do segundo ano do 2º Ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e tem como objetivo retratar o trajeto percorrido por um professor estagiário (o autor).

O EP teve lugar no ano letivo 2016-2017, numa Escola situada em Ponta Delgada, Açores, e foi realizado num núcleo de estágio (NE) constituído por três estudantes estagiários, sob a supervisão de um professor cooperante (PC), afeto à escola, e uma Professora Orientadora (PO), da Faculdade.

O EP, no contexto da formação inicial de professores, é um espaço formativo por excelência e tal como advoga Queirós (2014, p. 78) “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica”. Todas as tarefas efetuadas, de alguma forma, contribuíram para a construção da minha identidade e competência profissional, numa difícil escalada sobre os terrenos da profissão docente.

Durante este processo, progressivamente integrei-me no seio da comunidade escolar e passei de uma atuação mais periférica para uma atuação mais autónoma e natural, construindo e reconstruindo a minha identidade profissional (Batista & Queirós, 2013).

Especificamente, no decurso do ano letivo assumi a lecionação de uma turma do 9º ano de escolaridade (turma residente), e, em colaboração com a diretora de turma, acompanhei-a ao nível da gestão no conselho de turma e nas restantes tarefas da direção de turma. Ainda neste âmbito, participei nas aulas da disciplina de Cidadania. Outras foram as tarefas realizadas ao longo do ano letivo. Respeitante à esfera didático-pedagógica, lecionei uma unidade didática a uma turma do 6º ano de escolaridade (turma complementar), numa escola cooperante, e através da atividade de Professor a Tempo inteiro (PTI), experienciei um horário completo de um professor de Educação Física (EF). No

que concerne a outras valências, colaborei na organização e operacionalização das Atividades Desportivas Escolares (ADES) e Supertaça Escolar (SE). Também participei em todas as reuniões afetas à escola e realizei a observação de aulas dos colegas de estágio e de outros professores do Departamento de Educação Física e Desporto (DEFD) da escola.

No presente relatório, por recurso a um processo incessantemente, crítico e reflexivo, são expostos os momentos e vivências que marcaram o meu caminho no EP, numa sequência lógica e autêntica. Tendo por objetivo estes pressupostos, decidi estruturar o documento em cinco partes: enquadramento pessoal, enquadramento da prática profissional, realização da prática profissional, considerações finais e perspetivas futuras e, por último o estudo de investigação. Na primeira parte é contextualizado o meu percurso de vida, pessoal, académico e desportivo, e apontadas as expectativas relativas ao EP. Na segunda é apresentado o entendimento do EP, e especificado o seu contexto legal, institucional e funcional. A terceira parte reporta a realização da prática profissional nas três áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola e relações na comunidade e desenvolvimento profissional. Na quarta parte são expressas as considerações finais e apresentadas as perspetivas futuras. Na quinta, e última, parte é exposto o estudo investigação sobre a temática da indisciplina na sala de aula.

1. Enquadramento Pessoal

1. Enquadramento Pessoal

1.1. Quem sou eu?

O meu nome é Eurico Filipe Cabral Ponte, nasci a 11 de setembro de 1984, no Hospital de São José, na Freguesia de São José, em Ponta Delgada, na Ilha de São Miguel, Açores. Sou oriundo de uma família de classe média, da Freguesia de Arrifes, concelho de Ponta Delgada, onde cresci e vivi toda a minha infância e adolescência.

No seio familiar, os valores que me foram inculcados pelos meus Pais, foram o respeito, a responsabilidade e a dedicação, bem como a valorizar as coisas e a trabalhar por elas. A eles devo toda a minha educação e o facto de nunca ter desistido dos meus sonhos.

O meu primeiro ciclo de estudos foi realizado na Escola EB1/ JI dos Milagres, na freguesia de Arrifes. Ainda hoje guardo boas recordações deste período, em especial dos intervalos, que eram passados a brincar e a jogar com os colegas, pelo que o sinal de entrada para a sala de aula não era bem-vindo. Esta escola, por se encontrar muito próxima da minha residência, foi um dos locais onde passei a maior parte do tempo na minha infância, em horário não letivo. O espaço de recreio da escola possuía um campo de jogos onde passava as tardes a jogar futebol, a andar de bicicleta, a patinar, a trepar, a saltar, entre outras coisas da mesma natureza. Enfim ... a minha infância, devido aos bons momentos de brincadeira, de jogo e de descoberta, é uma fase que recordo com muita nostalgia.

No que concerne ao tempo livre, desde muito jovem, que este era maioritariamente passado a praticar desporto. A diversidade de experiências desportivas a que tive acesso possibilitou-me a aquisição de um repertório motor alargado que me permitiu ser um bom aluno na disciplina de EF em todos os Ciclos de Estudos.

Terminado o primeiro ciclo de estudos, transitei para a Escola Básica e Integrada de Arrifes, tendo realizado o segundo e terceiro ciclos nesta escola. A Disciplina de EF foi sempre a minha preferida, e aquela em que tinha melhores resultados, isto apesar de nem sempre ser bem lecionada. Durante

esta fase, devido à boa aptidão que demonstrava na disciplina, em inúmeras situações, o professor solicitava o meu contributo para ajudar alguns colegas que tinham menor aptidão na maioria dos conteúdos abordados. Esta responsabilidade despertava em mim uma enorme satisfação, pois era com alegria que ajudava os meus colegas a ultrapassar as suas dificuldades. Foi neste período que comecei a perceber o que ambicionava para o meu futuro profissional: ser professor de EF! Ao longo desta fase sempre participei nas atividades desportivas realizadas na escola, tendo sido convocado por diversas vezes para os Jogos Desportivos Escolares. De facto, tal como referem Gomes, Queirós e Batista (2014, p.188), também no meu caso, o gosto pelo desporto, aliado às vivências relevantes e experiências positivas na disciplina de EF, foram as principais razões para a escolha de um curso de Ensino da EF. Os meus autores completam documentando o que os estudantes de EF referem: “o gosto por interagir e trabalhar com pessoas, ajudando-as a aprender e, assim, contribuir para a melhoria da sociedade”.

Aos onze anos de idade, ingressei no desporto Federado, representando o Clube Desportivo Santa Clara, onde realizei a minha formação como praticante de futebol. Paralelamente à escola, tive um crescimento saudável, sem problemas relevantes em todos os domínios.

No ensino secundário voltei novamente a mudar de escola, desta vez, para a Escola Secundária Domingos Rebelo, em Ponta Delgada. Nesta escola realizei o décimo e décimo primeiro ano de escolaridade, mas no décimo segundo ano de escolaridade tive dificuldades na disciplina de matemática, não tendo por isso transitado. Assim, fiquei retido um ano. Esta situação aportou alguma desmotivação e coincidiu com a minha transição para o futebol sénior. Após algum período de ponderação, e de alguns entraves financeiros, coloquei na gaveta o meu sonho de ser professor de EF, pelo que a decisão foi enveredar pela segunda opção, a informática, uma área para a qual comecei a ter algum interesse. Assim, inscrevi-me na Escola de Novas Tecnologias dos Açores e frequentei, durante dois anos e alguns meses, o curso de Eletrónica (nível III) e Gestão de redes (nível IV), no qual adquiri habilitação. Após terminar o curso, trabalhei durante três anos na área de informática e

frequentei a Licenciatura em Informática, Redes e Multimédia na Universidade dos Açores.

Embora, a informática fosse uma área do meu interesse, não me sentia completamente realizado, pelo que aos 25 anos, não obstante alguma estabilidade financeira, ponderei muito e decidi ir ao encontro do meu sonho – ser professor de EF! E foi assim que em setembro de 2009 ingressei no curso de Ciências do Desporto, na Universidade de Évora, tendo completado a Licenciatura no ano de 2013 e obtido o título de treinador de futebol do primeiro nível. Finalizada esta etapa, regressei aos Açores para realizar um estágio profissional na área do Desporto, denominado “Estagiar L”, desempenhando a função de Técnico Superior de Desporto no Centro Social e Cultural do Cabouco (IPSS), atuando na área de Animação de Rua e Animação de intervalos, durante um ano e sete meses. Durante este período consegui novamente alguma capacidade financeira que permitiu, em 2015, ingressar no 2º Ciclo de Estudos em EEFEBs, na FADEUP.

Na formação inicial, o primeiro ano do 2º ciclo de Estudos foi extramente exigente e intensivo, mas repleto de aprendizagens. Rapidamente me adaptei às exigências da Faculdade e ajustei/ reestruturei, ao longo do ano, muitas ideias e concepções que possuía quando entrei nesta etapa, que eram fruto das minhas vivências como aluno e treinador. Foi um ano letivo que me dediquei afincadamente, pois tive a perceção da sua importância no desenvolvimento da profissão. Tentei aproveitar todos os momentos para adquirir conhecimento, com a totalidade dos docentes, que pela sua competência e experiência tem muito para ensinar.

Após todos os obstáculos que ultrapassei, ao frequentar o EP, senti, finalmente, uma enorme satisfação por estar a fazer aquilo que sempre idealizei para a minha vida profissional.

Todas as vivências desportivas que tive durante a minha vida, contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento do meu “eu pessoal” e pela paixão que tenho pelo desporto. Os valores de partilha e cooperação, vivenciados nas aulas de EF e propiciados pelo desporto, despertaram em mim o gosto pelo ensino, por poder transmitir conhecimentos ao próximo e ajudá-lo

a atingir o sucesso. O desporto, escolar e federado, ao longo do meu trajeto de vida, proporcionaram-me um desenvolvimento integral, em todos os domínios, tal como a construção de uma mentalidade positiva e enérgica perante todas as circunstâncias, mesmo as adversas, do quotidiano.

A par da realização do estágio Profissional, desempenhei a função de treinador, no escalão de sub-11 anos, na Escola de Futebol Benfica Açores e pratiquei futebol, como atleta federado, no Clube Desportivo Rabo de Peixe, Ribeira Grande, Açores.

1.2. Expectativas para o Estágio Profissional

O Estágio Profissional representou, para mim, uma etapa que aguardava e ansiava há muito tempo, porquanto significava a inserção na atividade profissional que sempre ambicionei. Estava consciente que seria um ano de muito trabalho, composto por muitas emoções, incertezas e dificuldades, mas também tinha a enorme convicção que todas as situações iriam contribuir, exponencialmente, para o desenvolvimento da minha competência profissional.

No tempo que mediou o término do 1º ano e o início do estágio, desenvolvi um conjunto de expectativas em relação a toda a comunidade escolar, e expectava, finalmente, poder por em prática, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso do primeiro ciclo de Estudos e mais especificamente do primeiro ano do segundo Ciclo de Estudos.

Flores (cit. por Batista, Graça & Queirós, 2014, p. 69-70) refere que “a entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto a (Re)construção da Identidade Profissional em Educação Física encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades geradas pelas tarefas que se assumem”. As expectativas são parte integrante deste período, levando a que o PE perspetive o cenário de atuação no estágio.

No que diz respeito aos alunos, estes eram os elementos da comunidade escolar que assumiam o maior plano de expectativas que desenvolvi. Eles seriam a minha matéria-prima, sobre a qual a maioria do

trabalho que iria desenvolver seria dirigido. Neste quadro, várias foram as questões que se colocaram e me ocuparam a mente antes do início do estágio: Quem serão eles? Terão um bom comportamento? Respeitarão as regras, os colegas e as diferenças? Estarão motivados para as aulas? Serão trabalhadores e ambiciosos? Gostarão de praticar desporto?

Após conhecer a turma, e de receber algumas informações do professor do ano transato acerca dos alunos que a constituíam, constatei que alguns alunos tinham ficado retidos em anos anteriores, pelo que existia alguma diferença de idades, bem como alguns problemas comportamentais.

Atendendo a este cenário, perspetivei uma turma heterogénea, a todos os níveis, com problemas comportamentais, que muito provavelmente me colocariam desafios que teria de ultrapassar com recurso a múltiplas estratégias. De igual forma, queria despertar nos alunos o gosto pela prática do desporto e que os menos hábeis tivessem uma participação ativa, integrante e positiva, levando-os a ultrapassar as suas dificuldades. Neste sentido, tentaria preparar sessões marcadas pelo entusiasmo, com estímulos diversos e frequentes, em que reinasse um clima positivo e houvesse lugar a tempo potencial de aprendizagem.

No que concerne ao grupo de Educação Física e Desporto da Escola foram mais as certezas do que as expectativas, isto em resultado das informações que tinha obtido dos colegas que anteriormente tinham realizado estágio nesta escola. De facto, recebi as melhores referências de todos os elementos do grupo. Neste sentido, ambicionava ser bem-recebido e integrado, esperando também que as minhas ideias fossem valorizadas. Do mesmo modo, perspetivava colaborar na organização das atividades desportivas da escola e que me fossem atribuídas tarefas que potenciassem o desenvolvimento das minhas competências profissionais, num contexto de autonomia e responsabilidade.

As expectativas relativas ao Professor Cooperante eram as melhores, pois as informações recebidas de antigos colegas estagiários apontavam neste sentido. Assim, esperava um professor que me ajudasse a exponenciar as minhas capacidades e a suprimir as minhas dificuldades, com base num

processo crítico e reflexivo, de respeito e comprometimento. Esta aspiração manteve-se também para a Professora Orientadora, que pela sua exigência, competência e profissionalismo, certamente, maximizaria a minha formação como docente.

Em relação ao grupo de estágio, perspectivava encontrar um grupo de colegas que procurariam desenvolver a sua competência profissional, num ambiente de entreajuda, cooperação e partilha de conhecimentos.

Relativamente à comunidade educativa, esperava ser bem aceite, integrado e receber um tratamento idêntico aos restantes docentes da escola. À semelhança do que acontece na minha vida pessoal, no período não letivo tencionava desenvolver um clima positivo, alegre e saudável, respeitando as competências e trabalho de todos os elementos.

As expectativas desenvolvidas inicialmente, acabaram por se confirmar na sua generalidade, tornando o meu trabalho, que foi árduo, mais fácil e potenciador de um enorme crescimento, em todos os domínios. Ao longo do ano letivo fui-me ambientando aos constrangimentos que foram surgindo no terreno, procurando soluções para os resolver, sempre com um espírito positivo de reflexão e de enorme vontade em alcançar a competência.

2. Enquadramento da Prática Profissional

2. Enquadramento da Prática Profissional

2.1. O Entendimento do Estágio Profissional

O Estágio Profissional afigura-se como um momento fulcral na passagem da formação à profissão, permitindo aos estudantes colocarem em prática, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso académico.

Esta etapa marca a entrada na profissão e possibilita, aos futuros professores, a entrada na cultura escolar e em todas as suas componentes específicas, sendo considerado o terreno de construção da profissão (Queirós, 2014). Reforçando este entendimento, Cunha (2012) considera que o estágio é caracterizado pelo culminar do processo de formação que concorre para a aquisição de competências que são necessárias na profissão docente, fomentando a formação da própria profissão. Queirós (2014, p.78) acresce referindo que “aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões tais como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir”.

Segundo Queirós (2014, p.78), “A prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica”.

Atendendo a todas as circunstâncias vivenciadas, esta etapa de formação do docente é marcada por uma grande instabilidade emocional e por um conjunto de incertezas que a prática profissional vai despoletando. Alves (1997, p.816) referencia o estágio profissional como “um encontro com a realidade docente em que a imagem idílica de ser professor declina notoriamente face aos ditames realistas de uma prática vivida, por vezes amarga, a que é preciso sobreviver”. Neste sentido, o EP deve ser experienciado num processo permanentemente reflexivo e crítico, de aprendizagem constante, numa relação estreita entre os saberes teóricos e práticos. É deste modo que o desenvolvimento do docente e respetivo

crescimento profissional é alcançado, fruto da experiência, da reflexão e avaliação frequente do seu processo de ensino (Glatthorn, 1981).

Iza e Neto (2015, p.16) advogam que o EP “é um momento privilegiado da formação do professor, no qual ele tem a possibilidade de entrar em contato com as escolas, com a direção, com os professores, os alunos, com todo o contexto escolar, e dentro disso são grandes as oportunidades para diferentes reflexões acerca dos elementos construtivos da escola”. Também Brito (2011, p.2) reforça a importância do estágio como menciona que “o estágio exige o exercício da reflexão, pois o encontro com as situações de ensino é marcado por dúvidas, ansiedades e por tensões, o que indica a importância do apoio da escola e dos professores experientes nas aprendizagens e constituição da profissionalidade dos futuros professores”.

Face ao exposto, depreende-se que o estágio, enquanto momento muito aguardado pelo estudante ao longo do seu percurso académico, permite o contato com o mundo profissional, a aplicação dos pressupostos teóricos adquiridos ao longo da formação, o descobrir de novos conhecimentos, a vivência prática, além do contato com profissionais mais experientes quem muito têm para partilhar.

2.2. O Contexto Institucional

A Unidade Curricular de EP, inserida no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, na FADEUP, rege-se pelas orientações vigentes no Regulamento da referida UC.¹.

De acordo com o 4º artigo do Regulamento da UC Estágio Profissional (2014, p. 2)¹, o EP “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada (PES) em contexto real, desenvolvendo as competências¹s profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”

¹*Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Ano letivo 2016-17. Porto: FADEUP*

Na abordagem inicial ao estágio profissional, uma das minhas primeiras preocupações, como professor-estagiário, foi analisar os objetivos, as orientações, as atividades e tarefas que teria de cumprir no cumprimento do regulamento. Tendo por referência estes normativos, a minha atuação decorreu em três áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola/Agrupamento de Escolas e Relação com a comunidade; Desenvolvimento Profissional.

O documento Normas Orientadoras do Estágio Profissional² dissecou o âmbito, objetivo, conceção e tarefas subjacentes a cada área de desempenho.

De forma mais específica, no estágio concretizei os seguintes elementos² (p. 4 e 5):

- Cumprir todas as tarefas previstas nas normas orientadoras do EP;
- Elaborar e realizar o seu projeto de formação (PFI);
- Prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem designadas realizando as tarefas de planificação, realização e avaliação inerentes;
- Participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola/Agrupamento de Escolas, destinadas à programação, realização e à avaliação das atividades educativas;
- Participar nas sessões de natureza científica cultural e pedagógica, realizadas na Escola/Agrupamento de Escolas;
- Participar no plano de atividades da UC de EP realizado na FADEUP;
- Elaborar e manter atualizado o portefólio do Estágio Profissional;
- Observar aulas que podem ser regidas pelo professor cooperante, pelos colegas estagiários ou outros professores de Educação Física da Escola/Agrupamento de Escolas onde realiza a PES;
- Assessorar os trabalhos de direção de turma de modo a conhecer e compreender um cargo central das funções do professor;
- Colaborar nas atividades de Desporto Escolar ou na dinamização de atividades internas de âmbito desportivo (clubes).

²*Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Ano letivo 2016-17. Porto: FADEUP*

2.3. O Contexto Funcional

2.3.1. A Escola como instituição

A educação é, desde sempre, um valor ligado à existência Humana, manifestado de diversas formas ao longo do tempo. Inicialmente ligada ao que a vida oferecia no dia-a-dia, a família desempenhava o papel de transmissão de ofícios e conhecimento, e de socialização. Como refere Harper et al. (1980, p. 25) “Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho”.

A partir da idade média, na Europa, entre do século VI e a segunda metade do século XVIII, a educação torna-se um produto da escola, essencialmente através da igreja, sendo reservada a uma classe de elite. A partir desta altura, após a revolução industrial, o iluminismo, a revolução francesa e o liberalismo e a educação passam a ser um assunto do estado, verificando-se a nacionalização das escolas e a criação dos sistemas estatais de ensino (Costa, 2003).

A escola como instituição, ao longo dos anos, tem sido utilizada pelo poder político no desenvolvimento social e cultural da sociedade. Como refere Schmidt (1989, p. 12) “a escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma ‘visão de mundo’ e prepará-lo para [a] cidadania. [...]. Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada, no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza”.

A escola deve assim assumir uma identidade reflexiva e crítica sobre o seu significado e de tudo o que lhe está subjacente. Porém, na realidade, continuamos a assistir a uma escola que, na maioria das situações, se limita a

reproduzir alunos em série, não desempenhando o seu papel formativo com base no contexto social em que está inserida. Como refere Nóvoa (2009, p. 15) “a contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, chamando a sociedade às suas responsabilidades na educação”. Assim, segundo o mesmo autor a defesa da escola passa pela sua renovação, combatendo a homogeneização característica do século XX, através de projetos educativos de escola diferenciados que promovam um ensino individualizado e centrado na aprendizagem.

2.3.2. A Escola Cooperante

A Escola Cooperante (EC) foi concebida pelo Decreto Regulamentar Regional nº 6A/86/A, de 31 de março, e inaugurada a 17 de dezembro de 1986, tendo apenas iniciado a sua atividade a 6 de outubro do ano seguinte. A Escola está implantada na malha urbana da Cidade de Ponta Delgada, localizando-se na Freguesia de São Pedro, a 3 km a nordeste do centro de Ponta Delgada, na ilha de

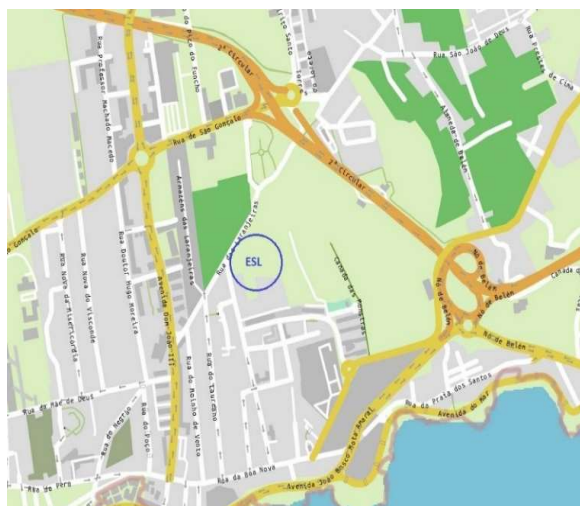


Figura 1 - Localização geográfica – Escola Cooperante

São Miguel – Arquipélago dos Açores (Figura 1). A escola recebe maioritariamente alunos das Freguesias de São Pedro, São Roque, Livramento e Fajã de Baixo.



Figura 2 – Escola Cooperante

A EC (Figura 2) é uma escola pública que funciona em regime diurno. No ano letivo 2016/2017 contou com 743 alunos inscritos, distribuídos pelas diversas opções formativas disponibilizadas, com

um corpo docente constituído por 124 docentes e com pessoal não docente composto por 11 assistentes técnicos, sendo um deles Encarregado do Pessoal de Ação Educativa, 39 assistentes operacionais e uma técnica superior.

A escola tem vindo a proporcionar oportunidades diferenciadas de sucesso escolar e profissional. No ano letivo de 2016/2017 a escola disponibilizou o 3º Ciclo do Ensino Básico, com planos de estudo de acordo com os currículos nacionais, e o Ensino Secundário, com três Cursos Científico-Humanísticos (Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais), bem como dois cursos Tecnológicos (Curso de Informática e Curso de Desporto). No âmbito do plano educativo especial, a escola proporcionou os seguintes programas: Despiste e Orientação Vocacional (DOV), 18 alunos, Pré-profissionalizante, 42 alunos, e ocupacional, 8 alunos. Estes programas assentam numa perspetiva curricular funcional e substituem as competências definidas para cada ciclo ou nível de educação e ensino. Têm como objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como a autonomia das crianças ou jovens cujas necessidades educativas especiais não permitam a inclusão no currículo educativo comum.

Neste ano letivo foram lecionados os cursos de PROFIJ, no 3º Ciclo, Nível II, com equivalência ao 9º ano de escolaridade, e, no Ensino Secundário, Nível IV, com equivalência ao 12º ano de escolaridade. No Ensino Profissional, estão a ser lecionados os cursos de Apoio à Gestão Desportiva, Auxiliar de Saúde e Animador Sociocultural.

Concernente à sua visão e missão, segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) ³, a instituição objetiva ser uma escola de qualidade, onde reine a vivência da cidadania, num clima de tranquilidade propício à aprendizagem. A sua missão é formar cidadãos com capacidades e competências que lhes permitam um contínuo aperfeiçoamento individual, contribuindo para desenvolver o espírito de responsabilidade, autonomia, solidariedade e profissionalismo, com base numa sólida formação científica, social e pessoal.

³ In Projeto Educativo de Escola, 2014-2017. Escola Cooperante.

A EC, tal como qualquer outro estabelecimento de ensino, rege-se pelos princípios organizativos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, bem como por toda a legislação complementar publicada, quer a nível nacional, quer a nível regional. Estes princípios organizativos assentam numa conceção de escola que garante uma sólida formação geral e assegura a formação cívica e moral dos jovens, através do pleno desenvolvimento da personalidade e do carácter, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores de solidariedade social e respeito pelo outro, com vista a formar cidadãos ativos e participativos que contribuam para o progresso da sociedade.

Os principais problemas que a escola enfrenta são precisamente o incumprimento dos princípios e valores pelos quais esta e qualquer estabelecimento escolar se devem nortear. A escola enfrenta inúmeras situações de alunos com comportamentos desadequados, com baixas expectativas e desmotivados, pertencentes, na maioria dos casos, a contextos sociais familiares problemáticos.

Face aos problemas enunciados, designadamente a indisciplina, a falta de assiduidade e o insucesso escolar, estas surgem como áreas prioritárias de intervenção na escola. Para além desta ênfase no plano de intervenção da escola, o diretor da escola está muito empenhado na sua resolução incentivando toda a comunidade, e inclusivamente nós enquanto estudantes-estagiários, a contribuir. Face a este quadro, este foi o mote para a decisão de efetuar um estudo subordinado à temática da indisciplina na sala de aula, na procura de contribuir com dados que podem auxiliar neste desígnio.

No que diz respeito às infraestruturas, verifica-se uma diferenciação das salas de aula e laboratório dos espaços mais públicos. A Escola possui um design atrativo e moderno, autoria do Arquiteto Farelo Pinto, estando equipada com todas as mais recentes tecnologias e servida por um complexo desportivo de elevada qualidade e potencialidade, rodeada de bonitos jardins e zonas de lazer para os alunos.

As salas de aula distribuem-se pelos dois pisos (rés do chão e primeiro andar), e a biblioteca tem uma sala de leitura no rés do chão e quatro

gabinetes no primeiro piso. Ainda no mesmo, estão cinco espaços que foram aproveitados para proporcionar áreas de trabalho aos docentes, bem como, a sala e o bar dos professores. No rés do chão estão ainda o anfiteatro, com 200 lugares, podendo ser utilizado pela sociedade civil e comunidade em geral, o refeitório, a sala e bar dos alunos, a sala de apoio à informática e audiovisuais, os laboratórios, a secretaria e o Conselho Executivo. A escola possui ainda um pátio interior, equipado com bancos, permitindo o convívio dos alunos e o abrigo dos alunos aquando de condições climatéricas menos favoráveis. Este espaço pode ser considerado o coração da escola, no qual se desenvolvem diversas atividades promovidas pelos alunos, maioritariamente organizadas pela Associação de Estudantes.

Na área exterior, a escola conta com uma Horta Pedagógica, relativa aos cursos do Programa de Formação e Inserção de Jovens (PROFIJ), uma zona com espaços verdes, ajardinada e arborizada, com bancos para descanso, conferindo-lhe um ambiente agradável, harmonioso e de permanente contato com a natureza. Ainda exteriormente, está o parque de estacionamento de viaturas afetas ao pessoal docente e não docente da escola.

Respeitante às aulas de EF e atividades desportivas, a Escola utiliza o Complexo Desportivo das Laranjeiras, responsabilidade do Serviço de Desporto de São Miguel, Região Autónoma dos Açores, que durante o horário letivo está preferencialmente cedido à Escola. O complexo possui condições de excelência para a prática das modalidades presentes no currículo da EF.

Por fim, na instituição, todos os anos, são implementados vários projetos de desenvolvimento educativo destacando-se: a sala de estudo, a sala de encaminhamento disciplinar, a equipa de promoção e imagem da Escola, o grupo de coordenação de estudos e produção e alguns clubes, como por exemplo, o Laranjeiras Clube, que tem como objetivo a promoção e o desenvolvimento de atividades recreativas, desportivas e culturais.

2.3.3. As instalações desportivas e os equipamentos

Na realização das aulas de EF e atividades desportivas, a escola utiliza o Complexo Desportivo das Laranjeiras (CDL), integrante do Parque Desportivo Regional e responsabilidade do Serviço de Desporto de São Miguel, Região Autónoma dos Açores. O complexo durante o horário diurno letivo, das 08h30 às 17h35 horas, está preferencialmente cedido à Escola.

O complexo possui condições de excelência, instalações e equipamentos, para a prática das modalidades presentes no currículo da EF, sendo constituído por:

- Pavilhão desportivo, com as dimensões 44mx22m, com ar condicionado e bancada;
- Sala de ginástica, com as dimensões de 21mx21m;
- Sala de judo, com as dimensões de 12mx12m;
- Piscina de 25m com água aquecida, ar condicionado e bancada;
- Polidesportivo exterior, com dois campos 40mx20m, em piso de relva sintético;
- Pista de atletismo, 400m, em piso sintético, com 6 corredores;
- Sala de treino físico;
- Campo de futebol relvado natural, 100mx64m, com bancada, que apenas é utilizado pela escola na Supertaça Escolar;
- Sala com parede de escalada;
- Ginásio de ar livre, como algumas máquinas multifunções.

A preservação, controlo, segurança e limpeza das instalações do CDL é realizada pelos funcionários afetos ao Serviço de Desporto de São Miguel.

Ao longo do ano letivo, todos os funcionários demonstraram, sempre, uma elevada competência profissional, levando a que nada faltasse na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem (E-A).

No que diz respeito aos recursos materiais, os espaços dedicados para o ensino das modalidades, presentes na organização curricular do DEFD, estão muito bem apetrechados, com todo o material necessário para desenvolver os conteúdos presentes nos PNEF.

Os espaços são utilizados numa rotatividade de um período de três semanas (salvo algumas exceções) presentes em seis mapas, elaborado pelo DEFD. Cada docente tem sempre a totalidade do espaço ao seu dispor. Esta é uma situação de excelência, não verificada em muitas Escolas do país, facilitando em muito o planeamento e operacionalização do ensino.

A utilização do complexo é precedida de normas e responsabilidades citadas no Documento de Organização e Gestão (DOG)⁴, que demonstram uma elevada organização e tem de ser respeitadas pelos docentes e alunos durante as aulas, nomeadamente:

- Os alunos só têm acesso às instalações do complexo desportivo nos tempos previstos no seu horário;
- Sempre que entenda necessário a rececionista do complexo desportivo pode solicitar a identificação dos alunos;
- Nas bancadas reservadas aos espectadores, só é permitida a presença de alunos da turma em aula salvo as exceções devidamente autorizadas pelo professor;
- O acesso aos balneários só é permitido aos alunos quando integrados em aula ou em atividade organizada;
- Quando chegarem ao espaço de aula, os alunos devem depositar em local próprio, todos os objetos que considerem de valor, designadamente, joias, relógios, carteiras, etc.;
- Nas áreas específicas das instalações, o aluno deverá, obrigatoriamente, respeitar as seguintes normas:
 1. Equipamento oficial (calções e T-shirt) no pavilhão, no polidesportivo ao ar livre, na pista, na sala de ginástica e na sala de musculação;
 2. O equipamento oficial ou Judogi, na sala de Judo;
 3. Tanga, sunga ou fato de banho inteiro e touca na piscina.
- Para além do disposto no ponto anterior, o aluno é obrigado a utilizar o seguinte calçado:

⁴ Departamento de Educação Física e Desporto. Documento de Organização e Gestão 2016-2017. Escola Cooperante.

1. Sapatilhas, no pavilhão, polidesportivo ao ar livre, pista e sala de musculação;
 2. Apresentar-se descalço na sala de judo;
 3. Sabrinas (calçado próprio para ginástica) ou descalço na sala de ginástica;
 4. Chinelos ou descalço na piscina.
- Nas situações em que as condições atmosféricas não permitirem realizar aulas ao ar livre, as alternativas são as seguintes:
 1. A utilização de 1\3 do pavilhão, quando o espaço original é o polidesportivo ao ar livre;
 2. A utilização da sala de musculação, parede de escalada ou bancadas do pavilhão, quando o espaço original é a pista, sem prejuízo das exceções que estão devidamente assinaladas nos mapas de utilização das instalações.
 - Todos os estragos causados no material fixo ou nas instalações, casual ou propositadamente, deverão ser comunicados de imediato ao assistente operacional da zona;
 - Todos os estragos causados no material móvel, casual ou propositadamente, deverão ser registados pelo professor e comunicados ao docente do departamento de educação física e desporto responsável.

2.3.4. O Departamento de Educação Física e Desporto

O Departamento de Educação Física, pertencente ao sistema organizacional da Escola, é responsável por tomar decisões ao nível do currículo dos alunos, com a inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional.

O DEFD da escola, no ano letivo 2016-2017, foi constituído por dezasseis professores, seis afetivos, três em regime de afetação, quatro contratados e três estagiários.

Ao longo do ano assisti a uma boa dinâmica do departamento nas atividades educativas, substanciada por uma relação saudável e de consideração mútua. As reuniões foram um espaço de debate e participação

de todos, inclusive dos professores estagiários (PE), no qual ficaram expressas, claramente, algumas divergências na conceção da EF, especificamente centradas no produto e/ou no processo.

A conceção, planeamento e operacionalização das decisões, supracitadas, são definidas no DOG⁵ com o objetivo de orientar transversalmente a atuação de todos os docentes, do grupo de EF, ao longo do ano letivo vigente. Todos os anos é também elaborado um documento, com seis mapas, que definem a ocupação anual dos espaços desportivos, num roulement, pelos docentes DEFD.

Nesta perspetiva, observei um departamento organizado, profissional e competente, constituindo-se uma boa referência para o meu futuro profissional. As conversas informais com os docentes possibilitaram-me adquirir conhecimento sobre diversas burocracias da escola, assim como partilhar e discutir ideias sobre o ensino e futuro da EF. Como refere Oliveira (2002, p. 70) “a relação professor-professor exerce uma força e motivação primordial sobre o clima da escola. A necessidade de trabalhar em equipa é fundamental, porque na escola de hoje não pode existir total independência do professor, têm que existir fortes relações interpessoais e profissionais entre os professores, que se traduzam com naturalidade, num clima de compromisso e confiança, que favoreça as decisões coletivas e ações coerentes perante os alunos”.

2.3.5. O Núcleo de Estágio

O NE foi constituído por três elementos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 32 anos. No início do EP, já nos conhecíamos da faculdade, todavia o nosso relacionamento era reduzido. Progressivamente, o EP alavancou a nossa convivência e fomos desenvolvendo o nosso grupo de trabalho. O núcleo de atividades de exploração da natureza incrementou a socialização.

⁵ Departamento de Educação Física e Desporto. Documento de Organização e Gestão 2016-2017. Escola Cooperante.

Ao longo do ano letivo, partilhamos uma panóplia de emoções, dificuldades e conquistas únicas no nosso percurso de vida pessoal e profissional. A nossa presença assídua na Escola, bem como o facto de estarmos permanentemente em contato, possibilitou a partilha de ideias, experiências e aprendizagens, fulcrais no desenvolvimento da nossa formação profissional. Todavia, o processo de partilha desenvolveu-se em torno de concepções da EF distintas, implicando que o planeamento, realização e avaliação do processo de E-A fosse realizado de uma forma mais individualizada.

As nossas reuniões, no final de todas as semanas, orientadas pelo PC, foram um espaço de constante reflexão sobre todos os acontecimentos ocorridos na prática. Deste modo, o núcleo desenvolveu-se numa comunidade de prática, permanente, possibilitando a aquisição de novas competências e conhecimento (Batista & Queirós, 2013).

O trabalho colaborativo efetuado pelo NE, foi de encontro à ideologia defendida por Novoa (2009, p.7) que advoga que a formação de professores deve ocorrer sob um “espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” com o objetivo “de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional”. Ainda o mesmo autor (p.8) refere que, “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

Batista e Queirós (2013, p.74) reforçam a importância da participação no NE, afirmando que, em virtude das inseguranças vivenciadas pelos estudantes “... a cooperação e o trabalho de grupo são fundamentais”, da mesma maneira que “... a união do grupo de estágio se revela indispensável”.

Tendo em conta o volume de trabalho, com o qual nos confrontamos, foi fundamental o incentivo diário entre todos para conseguirmos ultrapassar as

nossas dificuldades e “crescermos” a todos os níveis. As vivências compartilhadas por nós ficarão guardadas para sempre.

2.4. O Contexto de intervenção

2.4.1. Os desafios da integração no espaço profissional

A inserção na Escola foi um processo revestido de bastante inquietação, mas ao mesmo tempo com elevado enlevo, fruto de todas as situações novas que estavam para surgir. Este contacto com a escola real, é uma fase difícil para os futuros profissionais, sendo adjetivada por muitos autores como o primeiro “choque com a realidade”.

Esta etapa da formação inicial, como referem Batista e Queirós (2013, p. 47), pode ser entendida como “o processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna e autónoma, no seio da comunidade docente, de modo gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais”. Derivado a todos os domínios que lhe estão subjacentes a profissão é classificada como bastante exigente. Reforçando este entendimento, Canário (2007, p.139) reitera que a profissão docente “é marcada por uma pluralidade de dimensões que a complexificam”.

Decorrente da multiplicidade de domínios que estão implícitos à profissão, foi uma etapa muito exigente para mim, de elevada ansiedade e insegurança. Porém, foi um ano de frequente descoberta e elevada aprendizagem, tendo sido fundamental um espírito, permanentemente, crítico e reflexivo. Como refere Alves (1997, p. 818), “se os inícios profissionais são vivenciados pelos professores principiantes como amargos e difíceis, também, similarmente, se regista uma vivência exploratória e mesmo gratificante”.

Assim, o facto de já ter experienciado, anteriormente, a integração numa outra atividade profissional, de alguma forma, ajudou-me suportar a carga emocional presente no EP. Todavia, a singularidade da profissão, composta por uma complexidade de relações existentes na comunidade escolar e ambiente de ensino, diariamente, despertaram em mim curiosidade e

motivação para conseguir ultrapassar os obstáculos que se foram colocando na minha escalada em busca do desenvolvimento pessoal e profissional.

2.4.2. A componente basilar do meu terreno - Turma do 9º ano

Na PES, foi numa turma do 9º ano que desenvolvi a maior parte do meu trabalho didático-pedagógico e onde experienciei as maiores dificuldades e desafios da integração na profissão docente.

A maioria dos elementos da turma manteve-se desde o sétimo ano de escolaridade, tendo este ano recebido 4 novos alunos. A turma iniciou o ano letivo com 19 alunos, mas, no decorrer do 1º período, suportou algumas alterações, tendo ficado com 17 alunos, dos quais 16 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Todos eram de nacionalidade Portuguesa, com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos e uma média de 14,29.

No ano letivo transato, a turma teve dois alunos que ficaram retidos no 8º ano de escolaridade, e na disciplina de EF apenas um aluno teve uma classificação inferior a 3.

No que diz respeito ao nível socioeconómico, 13 alunos recebiam apoio social, estando, 3 no escalão IV, 2 no escalão III, 2 no escalão II e 6 no escalão I.

Concernente à saúde, a generalidade dos alunos não apresentava problemas, à exceção de um aluno que tinha uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), mas que por decisão parental não foi integrado no regime de Educação Especial. Os alunos dormiam entre 7 a 8 horas diárias, e costumavam tomar o pequeno almoço em casa.

A totalidade dos alunos afirmaram que gostavam de estudar em casa, usualmente em véspera de teste, e que aprendiam melhor sozinhos. No entanto, raramente falavam sobre a realidade escolar em casa. A sua disciplina favorita era a matemática e a que menos gostavam era a de português. Consideraram o desinteresse pela disciplina o factor que mais contribui para o insucesso escolar dos alunos. Em geral, consideravam-se bons alunos, e ambicionavam prosseguir estudos para o ensino superior. Dos 17 alunos, apenas 6 não tinham computador e ligação à internet em casa.

Nos seus tempos livres, indicaram que gostavam de ver televisão, navegar na internet, ouvir música, jogar no computador, passear e praticar desporto.

Respeitante à disciplina de EF, tendo por referência a avaliação inicial efetuada e todo o processo de E-A, a maioria dos alunos estava no nível introdutório/ elementar e demonstravam algumas debilidades nos comportamentos e ações técnicas e táticas nos jogos desportivos coletivos (JDC). Igualmente, verificaram-se carências nas modalidades individuais, em particular na natação e na ginástica de solo. A modalidade que mais gostavam era a de futebol, e a que menos apreciavam era natação. Mais de metade dos alunos, fora do horário letivo, praticavam uma modalidade desportiva, mais especificamente, cinco a modalidade de futebol, dois a modalidade de voleibol e um aluno as modalidades de badminton, hóquei e kickboxing. Na sua generalidade, os alunos nunca participavam nas atividades desportivas escolares.

Respeitante à aptidão física, os resultados dos testes da bateria Fitnessgram –vai e vem e milha, flexões de braços, abdominais e senta e alcança, revelaram que nas capacidades de resistência, força média e flexibilidade, maioritariamente, os alunos estavam num nível inferior, ou seja, na zona com necessidade de incremento da aptidão física (ZNI). Na capacidade de força média, apesar de uma elevada percentagem de alunos no baixo nível, a maioria dos alunos estavam na zona saudável (ZSAF).

No domínio comportamental, a maioria dos alunos era interessado, empenhado e motivado, mostrando respeito pelo professor, colegas e diferenças. Contudo, alguns alunos, frequentemente, necessitavam de ser chamados à atenção pelo seu comportamento, prejudicando os restantes colegas. O ambiente nas aulas evoluiu bastante, e as pequenas picardias, iniciais, entre alunos, gradualmente foram deixando de existir.

Como comprovado ao longo do ano letivo, a caracterização dos alunos é um passo fundamental no desenvolvimento de uma metodologia de ensino adaptada a todas as particularidades que lhes estão subjacentes. O professor trabalha para o sucesso dos seus alunos, e neste sentido é de vital importância

conhecer e perceber o contexto em que se movem, identificando quais são as suas capacidades e dificuldades, definindo a partir destes pressupostos que metas alcançar. Shulman (1987) expressa que o conhecimento do contexto dos alunos é uma componente, entre outras, que devem estar na base do conhecimento pedagógico. Este conhecimento deverá abarcar características sociais, culturais e psicológicas dos alunos nas diferenciadas idades. Marcon, Graça e Nascimento (2010) reforçam este entendimento, advogando que é este conhecimento pedagógico que define a atuação e orientação do professor no processo, visando a aprendizagem.

3. Realização da Prática Profissional

3. Realização da Prática Profissional

3.1. Área I: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.1.1. Conceção da Educação Física

A disciplina de EF tem sido alvo de alguma desvalorização ao longo do tempo. Tal facto deve-se, em parte, às medidas implementadas no sistema educativo, mas também a algumas falsas concepções que se desenvolvem em seu redor, levando a que o seu potencial educativo não seja devidamente reconhecido.

Atualmente, o sistema educativo tende a remeter a Educação apenas à sua componente cognitiva, causando limitações no desenvolvimento integral dos alunos. Verifica-se que a organização do currículo escolar baseia a sua formação na aquisição e reprodução de conhecimentos, denotando-se uma valorização das áreas disciplinares de cariz cognitivo, face às outras áreas disciplinares de cariz mais prático e experimental, como é o caso da EF (Batista & Queirós, 2015).

Se analisarmos os diferentes sistemas educativos europeus é possível verificar que em todos os países a EF faz parte do currículo escolar desde o Ensino Básico até ao secundário, contudo tal facto não parece ser suficiente para lhe conferir uma importância tão acrescida como acontece com outras áreas, como é o caso da língua materna ou da matemática (Graça, 2012).

Batista e Queirós (2015) referem que tal desvalorização prende-se com o facto de existirem perspetivas que levam a que a EF não tenha o reconhecimento merecido. Uma das perspetivas afirma que a EF é vista como uma disciplina que apenas se preocupa com o físico, isto é, com o desenvolvimento das capacidades físicas, sendo que a pouca importância que lhe é dada prende-se com a preocupação com bem-estar corporal. Outra das perspetivas defende que a EF é muitas vezes associada ao carácter competitivo das modalidades desportivas que aborda, o que, por si só, não desenvolve conhecimentos específicos, habilidades e compreensão de práticas. Há ainda, a visão da EF associada à saúde, fruto dos benefícios que o desporto permite.

Contudo, esta perspectiva vê a EF como um meio para obter um resultado e não como um meio de aprendizagem de conhecimentos. Por fim, ainda existe a ideia da EF como atividade recreativa que apenas tem o objetivo de proporcionar algum prazer aos alunos, um espaço de diversão.

Face a estas perspetivas, ainda muito enraizadas na época atual, é necessário mostrar o poder e valor educativo que a EF possui enquanto fator legitimador da sua permanência no currículo escolar. A EF tem que ser vista como uma disciplina única e indispensável no currículo pelas características que apresenta e que as distinguem de todas as outras (Batista & Queirós, 2015). Como advogam Bento, Garcia e Graça (1999, p.65) a EF é “a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade”, isto é, que se preocupa com o corpo e com aquilo que ele pode transmitir de positivo. A EF lida com a corporalidade, vendo o corpo enquanto um potenciador educativo, através da sua matéria que é o desporto. O desporto está carregado de intencionalidade educativa, na medida em que, não só permite a aquisição de condição física e estrutura o comportamento motor, como também permite uma formação pessoal, cultural e social (Batista & Queirós, 2014). Bento (2012, p.4), no documento⁶ que enuncia as razões em defesa do Desporto Escolar, reforça este entendimento alegando que “os exercícios corporais e os atos desportivos são essencialmente exercícios espirituais, morais e anímicos, somente são físicos na aparência”

Assim, a EF permite um desenvolvimento integral do indivíduo, a nível motor, cognitivo e sócio afetivo, sendo, em muitos casos, para muitas crianças e jovens, o único contato que estas têm com as atividades físicas e desportivas de forma orientada e enquadrada num ambiente pedagógico. A sua legitimação passa pela sua importância educativa, pelo significado cultural inerente às suas atividades e pelo contributo único para o desenvolvimento integral do indivíduo.

⁶ Bento, J. (2012). Carta em defesa do desporto escolar: enunciado de razões. FADEUP

3.1.1.1 Os Programas Nacionais de Educação Física

Tendo por base a concepção desenvolvida da EF, uma disciplina única no currículo que deve utilizar o seu potencial educativo recorrendo à sua matéria de ensino, o desporto, procedi à análise e interpretação das orientações centrais da disciplina, presentes nos PNEF'S, com maior especificidade às do 3º Ciclo, pois seria no 9º ano que desenvolveria a minha atuação. Como advoga Bento (2003, p. 19) “O programa de ensino numa dada disciplina assume quase um «caráter de lei» e possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor”.

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) são documentos orientadores, de referência, para as práticas individuais e coletivas, visando a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF, tendo em conta o ciclo de ensino a que se referem.

A concepção de EF inerente a estes programas centra-se, essencialmente, no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. É através da aquisição adequada das habilidades e conhecimentos, da melhoria das capacidades do aluno e da formação das aptidões, atitudes e valores, proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequadas, que esta concepção se concretiza. Desta forma, entende-se que os programas se estruturam em torno da diferenciação dos tipos de atividades características da EF, tendo em conta os aspetos específicos do desenvolvimento motor, cognitivo e socio-afetivo.

Os PNEF são instrumentos de referência para a escola e para o professor, servindo de guia orientador para a sua atuação. Contudo, verifica-se que os programas e respetivos conteúdos, são idênticos desde os anos 80, tendo apenas sofrido alguns ajustes pontuais desde então. Neste contexto, verifica-se a necessidade de um reajustamento dos programas indo de encontro às necessidades dos alunos e ao contexto cultural desportivo existente na Região. Esta tendência de os programas se manterem idênticos desde alguns anos remete, segundo Fernandes e Afonso (cit. por Silva, 2013),

para a dificuldade de se desenvolverem políticas e práticas de diferenciação pedagógica que valorizem a variedade e que lhes consigam responder com sucesso, tendo em conta a diversidade cultural nas escolas e a uniformidade do currículo. Verifica-se, assim, a necessidade da existência de uma reorganização da escola e dos PNEF, de modo a que seja desenvolvido um currículo Nacional de Educação Física que assegure essa diferenciação pedagógica (Formosinho & Machado, 2009). Esta ideia de reajustamento dos programas curriculares de Educação Física vai de encontro, novamente, ao estudo realizado por Silva (2013) pois a grande maioria dos seus entrevistados afirmou que os programas e os conteúdos não estão adequados aos interesses nem motivações dos alunos e ainda sugeriram que se deviam criar melhores condições na escola, de forma a serem introduzidas novas modalidades relacionadas com o meio sociocultural da mesma.

Por ultimo, os PNEF não apresentam quaisquer orientações relativas à intervenção do professor com crianças com necessidades educativas especiais. Apesar disso, uma das finalidades que os programas visam cumprir é a valorização da “ética e espírito desportivo”, a “responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade” e a “consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades física...”, através da aplicação dos princípios nas diferentes atividades físicas. Para além de apresentar esta finalidade, assentam na “igualdade de oportunidades”, onde não há a necessidade de diferenciar as situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos.

3.1.1.2 O Documento de Organização e Gestão do Departamento

O DOG⁷ é um documento elaborado todos os anos pelo DEFD da escola, que visa orientar transversalmente a atuação de todos os docentes, do grupo de EF, ao longo do ano letivo vigente.

⁷ Departamento de Educação Física e Desporto. Documento de Organização e Gestão 2016-2017. EC

Neste documento⁸ é efetuada uma a caracterização do contexto educativo da escola, o desenvolvimento programático da EF, as normas para a implementação das opções curriculares, as questões relativas à avaliação, as normas gerais de aula, as atividades de enriquecimento curricular, entre outros assuntos.

Após a análise dos PNEF, através do DOG tive conhecimento das matérias, nucleares e alternativas, que teriam de constar do meu planeamento e realização do processo de (E-A). No documento estão presentes as indicações locais de atuação, em todos os ciclos, para os docentes.

O DEFD da escola, tendo por referência as excelentes instalações desportivas que dispõe para desenvolver as modalidades presentes nos PNEF, os seus alunos e o contexto escolar, efetuou algumas adaptações de âmbito local. Como refere Bento (2003, p.19), o programa de ensino da disciplina deve ser “complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da classe ou turma”.

No que concerne às opções de organização curricular para o 3º ciclo, de realçar a passagem da natação e do judo para matérias nucleares (Quadro 1).

Quadro 1 – Matérias nucleares e alternativas do 3º Ciclo

Matérias	Nucleares					Alternativas
Categorias	A	B	C	D	E	F
Especificação	Desportos Coletivos	Ginástica	Atletismo	Natação	Desportos de Combate	Outras
7.º Ano	Andebol Voleibol Basquetebol Futebol	Solo Aparelhos (boque, plinto, mini-trampolin, b. fixa, trave) Acrobática (pares e coreografia)	60m Peso e/ou bola Comprimento Meio fundo	Crol Costas	Judo	Badminton Escalada Danças Sociais Corfebol Beisebol Golfe, Etc.
8.º Ano	Basquetebol	Solo	4x80m	Revisão	Judo	Badminton

⁸ ibidem

	ol Futebol Andebol Voleibol	Aparelhos (=7º ano + paralelas) Acrobática (trios e coreografia)	Altura Barreiras Dardo Meio fundo	7º ano Bruços		Escalada Danças Sociais Corfebol Beisebol Golfe, Etc.
9.º Ano	Andebol Voleibol Basquetebol Futebol	Solo Aparelhos Acrobática	100m 4x100m Triplo salto Dardo Meio fundo	Consolid ação 8º ano	Judo	Badminton Escalada Danças Sociais Corfebol Beisebol Golfe, Etc.

Referente às normas para a implementação das opções de organização curricular no 3º Ciclo, o documento⁹ prevê o seguinte:

1. O 3.º Ciclo deverá garantir o tratamento do conjunto de matérias da EF, conferindo-lhe o desejável cunho eclético;
2. O 9.º ano é dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo;
3. Todas as turmas deverão abordar todas as matérias das categorias A, B, C, D e E;
4. Todas as turmas deverão abordar em cada ano letivo pelo menos 1 matéria da categoria F (outras).

3.1.2. O processo de planeamento enquanto antecipação do ensino

O planeamento do processo educativo foi, sem dúvida, uma das tarefas mais complexas e cruciais que tive no decurso do EP, decorrente das múltiplas decisões realizadas, todas de elevada importância na orientação de uma prática pedagógico-didática que promovesse o sucesso da aprendizagem.

Segundo Bento (2003, p.15) planificar a educação e a formação “significa planear as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes

⁹ Departamento de Educação Física e Desporto. Documento de Organização e Gestão 2016-2017. Escola Cooperante.

níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos”. Ainda o mesmo autor refere que, o professor “à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa (respeitantes às categorias didáticas - «objetivos», «conteúdos» e «método»), tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos” (p.15).

Todos estes pressupostos estiveram na base da minha planificação. A análise e reconhecimento inicial de todos os elementos, revelou-se essencial no desenvolvimento de um processo organizado, consistente e com um rumo bem definido.

Neste sentido, como advoga Bento (2003), foi fundamental definir os objetivos fundamentais para alcançar as metas pretendidas, e determinar os caminhos da organização do processo pedagógico, que permitisse passar do plano das intenções às ações.

Como se verificou ao longo do ano letivo, este é um processo relacional de extrema complexidade que exige um constante controlo, e reajustamento, se necessário, das condições iniciais definidas, fruto dos constrangimentos que a prática vai despoletando.

De acordo com autor supracitado, derivado à necessidade de existir uma lógica progressiva no processo, sistematizada, continua e racionalizada no tempo, para dar resposta aos diversos momentos do processo de ensino, o planeamento deve ser realizado em três níveis diferenciados: anual, unidade didática e de aula.

3.1.2.1. Do nível macro ao nível micro

Na organização e definição do meu processo de ensino, o planeamento anual permitiu-me desenvolver um panorama geral de tudo o que seria efetuado. Bento (2003, p. 59) refere que “o plano anual é uma perspetiva global, que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas

peças envolvidas”. Com o plano pretende-se assim definir a atuação do docente a nível macro”.

Após conhecer a turma residente, de analisar os PNEF, o DOG, as instalações desportivas e os materiais existentes, comecei a definir quais seriam os meus objetivos anuais. A distribuição das aulas e da matéria (Quadro 2) foi operacionalizada tendo por referência o documento elaborado pelo DEFD da escola, que define a ocupação anual dos seis espaços, num *roulement*, pelos docentes do departamento. Depois de me ser facultado o documento, e de o analisar, decidi efetuar algumas trocas de espaços, tendo em consideração que queria desenvolver uma prática concentrada das modalidades, situação que a alternância dos espaços, em alguns casos, não o permitiria. Outra preocupação foi respeitante a tentar ocupar os espaços, ao ar livre, nos meses em que, teoricamente, as condições climáticas seriam mais favoráveis para a prática.

A minha linha estratégica global foi definida com base nestes pressupostos. Nesta etapa recorri frequentemente ao PO, que através de alguns conselhos me ajudou a definir o meu plano geral de atuação. As matérias lecionadas foram a ginástica (solo, aparelhos e acrobática), natação, judo, atletismo, futebol, voleibol, basquetebol, andebol e badminton.

Quadro 2 - Planeamento anual

Semana	Dia	Aula	Sessão	Mapa	Matéria	Testes	Atividades Departamento
Início do 1º Período							
1	16/ set	1	-	1	-	Apresentação	
2	21/ set	2 e 3	1 e 2		GI	Ginástica	
	23/ set	4	1		NA	Natação	
3	28	5 e 6	3 e 4		GI	Ginástica	
	30	7	2		NA	Natação	
4	7/ out	8	3		NA	Natação	
5	12/ out	9 e 10	1 e 2	2	AL	Andebol	
	14/ out	11	5		GI	Ginástica	
6	19/ out	12 e 13	3 e 4		AL	Andebol	
	21/ out	14	6		GI	Ginástica	
7	26/ out	15 e 16	5 e 6		AL	Andebol	
	28/ out	17	7		GI	Ginástica	
8	2/ nov	18 e 19	1 e 2	3	JU	Judo	
	4/ nov	20	7		AL	Andebol	

9	9/ nov	21 e 22	3 e 4		JU	Judo		
	11/ nov	23	8		AL	Andebol		
10	16/ nov	24 e 25	5 e 6		JU	Judo		
	18/ nov	26	9		AL	Andebol		
11	23/ nov	27 e 28	1 e 2		PV	Basquetebol		Mega Sprinter
	25/ nov	29	7		JU	Judo		
12	30/ nov	30 e 31	3 e 4		PV	Basquetebol		
	2/ dez	32	8		JU	Judo		
13	7/ dez	33 e 34	5 e 6		PV	Basquetebol	Fitnessgram	
	9/ dez	35	9		JU	Judo		
14	14/ dez	36 e 37	7 e 8	4	PV	Basquetebol	Conhecimentos Fitnessgram	
	16/ dez	38	-		JU	Auto e hétero avaliação		
Final do 1º Período								
Férias Natal								
Início do 2º Período								
15	4/ jan	39 e 40	1 e 2		PV	Voleibol		
	6/ jan	41	1		PI	Atletismo		
16	11/ jan	42 e 43	3 e 4	5	PV	Voleibol e Badminton		
	13/ jan	44	2		PI	Atletismo		
17	18/ jan	45 e 46	5 e 6		PV	Voleibol e Badminton		
	20/ jan	47	3		PI	Atletismo		
18	25/ jan	48 e 49	4 e 5		NA	Natação		
	27/ jan	50	7		PV	Voleibol		
19	1/ fev	51 e 52	6 e 7	6	NA	Natação		
	3/ fev	53	8		PV	Voleibol		
20	8/ fev	54 e 55	8 e 9		NA	Natação		
	10/ fev	56	9		PV	Voleibol		
21	15/ fev	57 e 58	1 e 2		AL	Futebol		
	17/ fev	59	10		NA	Natação		
22	22/ fev	60 e 61	3 e 4	1	AL	Futebol		
	24/ fev	62	11		NA	Natação		
	3/ mar	63	8		GI	Ginástica		
24	8/ mar	64 e 65	5 e 6		AL	Futebol		
	10/ mar	66	9		GI	Ginástica		
25	15/ mar	67 e 68	7 e 8		AL	Futebol		
	17/ mar	69	10		GI	Ginástica		
26	22/ mar	70 e 71	9 e 10		AL	Futebol		
	24/ mar	72	11		AL	Futebol		
27	29/ mar	73 e 74	12	3	AL	Futebol	Conhecimentos Aptidão Física	
	31/ mar	75	-		AL	Auto e hétero avaliação		
Final do 2º Período								

Férias Páscoa								
Início do 3º Período								
28	19/ abr	76 e 77	4 e 5	4	PI	Atletismo		
	21/ abr	78	11		JU	Ginástica		
29	26/ abr	79 e 80	6 e 7		PI	Atletismo		
	28/ abr	81			JU			Feira da Saúde
30	3/ maio	82 e 83	8 e 9		PI	Atletismo		
	5/ maio	84	13		JU	Ginástica		
31	10/ maio	85 e 86	5 e 6	5	PV	Badminton		
	12/ maio				PI			Tolerância de Ponto
32	17/ maio	87 e 88	7 e 8		PV	Badminton		
	19/maio	89	10		PI	Atletismo	Aptidão física	
33	26/ maio	90	11		PV	Atletismo	Aptidão física	
34	31/ maio	91 e 92	9 e 10	6	PV	Badminton	Conhecimentos	
	2/ jun	93	-		PV	Auto e hétero avaliação		
Final do 3º Período								

Respeitante ao nível meso, em todas as modalidades a lecionar, foi elaborado um Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC). Este Modelo, proposto por Vickers (1989), visa uma construção hierárquica do conhecimento específico da modalidade e reflete um pensamento transdisciplinar, identificando as habilidades e estratégias que serão utilizadas no processo de E-A. O conhecimento está estruturado em oito módulos, correspondentes a três fases: análise, decisão e aplicação.

Na fase de análise, no primeiro módulo, foi elaborada a estrutura do conhecimento da modalidade, no qual foram abordados os conteúdos a ensinar, tendo por base as categorias transdisciplinares do conhecimento (habilidades motoras, condição física e fisiologia, conceitos psicossociais e cultura desportiva) em consonância com PNEF e com DOG. No segundo módulo foi realizado a análise do envolvimento, sendo considerados os recursos espaciais, materiais, humanos e temporais existentes no local de operacionalização do ensino. No terceiro módulo efetuada a análise dos alunos, nos domínios motor, psicossocial e cognitivo, respeitante à modalidade.

Na fase das decisões, no quarto módulo, foi definida a extensão e sequência dos conteúdos a ensinar, sendo elaborado o plano de unidade

didática. Bento (2003, p. 75) refere que, as unidades didáticas “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”, sendo que “os objetivos só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o processo”. Esta foi uma etapa muito trabalhosa no EP, mas de fulcral importância no desenvolvimento do processo de Ensino-Aprendizagem. Como advoga o autor supracitado (p. 76), “é na unidade didática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor”. Ao longo do ano letivo, as unidades foram sendo corrigidas e aprimoradas pelo PC e PO, com o intuito de tornar a extensão mais concisa, inter-relacionada e com objetivos bem definidos. No módulo cinco foram definidos os objetivos essenciais por área/ categoria transdisciplinar, tendo em atenção as competências do nível de ensino. No módulo seis foi definida a forma como seriam avaliados os objetivos estipulados. No módulo sete foram definidas as progressões que seriam realizadas para alcançar os objetivos propostos. A última fase, procurou-se dar resposta à aplicação neste nível de planeamento, sistematizando a informação oriunda dos módulos precedentes.

Bento (2003, p. 101) advoga que, a aula é “o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”. Esta fase correspondeu ao planeamento micro, e compreendeu a elaboração do plano de aula (Quadro 3). No início do EP, em reunião de núcleo, o PC determinou que deveríamos construir uma estrutura de plano de aula comum a todos os elementos do núcleo. O plano inicial sofreu alguns reajustes pontuais que o tornaram mais concreto e preciso.

Quadro 3 – Estrutura do Plano de aula

PLANO DE AULA			
<u>Professor:</u>	<u>Ano:</u>	<u>Aula nº:</u>	<u>Hora:</u>
	<u>Turma:</u>	<u>Sessão nº:</u>	
	<u>N.º de Alunos:</u>	<u>Data:</u>	<u>Tempo Útil:</u>
<u>Unidade Didática:</u>	<u>Local:</u>		<u>Material</u>
<u>Função Didática/ conteúdos:</u>	<u>Espaço:</u>		

<u>Objetivos de Aprendizagem</u>				
<u>Habilidades Motoras</u>			<u>Cultura Desportiva</u>	
<u>Fisiologia do Treino e Condição Física</u>			<u>Conceitos Psicossociais</u>	

PARTE		CONTEÚDO	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	COMPONENTES	ORGANIZAÇÃO
				CRÍTICAS/ COMPORTAMENTOS	METODOLÓGICA/ ESQUEMA

De acordo com Bento (2003), a elaboração do plano de aula deve ser realizado tendo por referência o conteúdo a ensinar, as condições de ensino e as características dos alunos, numa estreita correlação com o que foi definido a nível macro e meso. Na elaboração dos planos de aula, ao longo do ano letivo, fui verificando a importância desta articulação. Os reajustamentos que foram realizados no plano da unidade didática, simplificaram e favoreceram, consideravelmente, a construção de um plano mais objetivo e direcionado para o essencial.

O plano de aula, tendo por referência Bento (2003), foi estruturado em três momentos: inicial, fundamental e final. O primeiro visou promover a ativação dos alunos para a aula e fomentar um clima ótimo para a parte fundamental, sendo também, em determinadas situações, exercitados alguns conteúdos que eram objetivo da sessão. O segundo momento foi referente à parte fundamental, no qual foram realizadas as tarefas definidas no módulo sete, tendo em vista a atingir os objetivos específicos. Por último, o momento final objetivou o retorno à calma, quando era necessário diminuir a ativação corporal e a recapitulação/ esclarecimento de eventuais dúvidas, num clima positivo e agradável, perspetivando a sessão seguinte.

A construção dos MEC'S foram uma tarefa bastante exaustiva, mas fulcral na realização do processo de E-A. As considerações efetuadas pelo PC e PO foram essenciais para refinar determinados conteúdos e tornar o processo mais objetivo.

3.1.3. A Realização do ensino enquanto materialização do planejado

No EP, depois das expectativas geradas, e trabalho de preparação desenvolvido, era chegado, finalmente, o momento de efetuar a operacionalização da prática de ensino com a turma residente.

Atendendo a todas as circunstâncias experienciadas, num terreno, inicialmente, algo irregular, foi uma etapa bastante exigente, com desafios constantes ao longo do ano letivo. Este percurso foi caracterizado por diversas fases, que contribuíram, exponencialmente, para uma PES extremamente produtiva no desenvolvimento da minha competência profissional.

Ao longo dos seguintes tópicos, pretendo retratar os pontos, essenciais, que estiveram presentes neste percurso.

3.1.3.1. As sensações e perspectivas iniciais

A realização do processo de E-A teve início no dia 16 de setembro, na sala de ginástica, com a leção da primeira aula à minha turma residente. Na sua preparação, por indicação do PC, elaborei um documento que me ajudou a estruturar a minha intervenção, para um momento de alguma tensão. Estava muito empolgado para começar uma das etapas mais significantes da minha vida, e com uma enorme vontade de conhecer a matéria prima que daria significado ao meu trajeto.

O PC iniciou a aula e apresentou-me à turma, referindo que “neste ano letivo, não iriam ter um professor, mas sim, dois”, relativizando a circunstância de existir um professor estagiário. Esta situação foi muito importante, dado que reforçou a minha liderança perante a turma, e demonstrou, desde o primeiro momento, a autonomia e responsabilidade que teria na condução do processo.

Após uma curta intervenção do PC, assumi a condução da aula e iniciei a primeira instrução. Finalmente estava perante os meus alunos e queria desenvolver uma boa relação com eles, desde o primeiro instante. Apesar de já

possuir alguma maturidade, o contexto levou a que o momento fosse repleto de uma elevada carga emocional.

“Foi uma aula carregada com alguma dose de ansiedade e nervosismo, no entanto, no decurso da mesma fui ficando mais à-vontade, e as palavras começaram a fluir mais naturalmente”. (Reflexão da aula nº1, 16-09-2017).

Na minha apresentação, contextualizei, sucintamente, o meu percurso de vida pessoal e profissional, e posteriormente solicitei que cada aluno falasse um pouco de si, isto na procura de estabelecer uma interação com os alunos. Nesta interação, os alunos manifestaram uma agradável comunicação e interesse em partilhar comigo as suas vivências e motivações. Seguidamente, transmiti aos alunos a organização e regras que deveriam ser cumpridas na integra. Neste ponto, começaram a ser proferidas algumas considerações, por alguns alunos, que me levaram a perceber que nesta matéria teria bastante trabalho.

Durante o desenrolar da aula, fui verificando que alguns alunos tinham maior dificuldade em manter-se em silêncio, e em contribuir de forma pertinente para o diálogo. Aos poucos, comecei a identificar os alunos que, certamente, me colocariam alguns problemas no controlo da turma e dificuldades no processo de E-A. No entanto, na sua maioria, os alunos receberam-me muito bem, e demonstraram, desde o primeiro momento, um comportamento assertivo.

“A turma, na sua generalidade, mostrou uma boa receptividade em relação à minha presença e à situação de haver um professor estagiário. Ao longo da aula os alunos mostraram respeito e atenção às minhas palavras, facilitando o meu primeiro momento com eles”. (Reflexão da aula nº 1, 16-09-2017).

Na instrução de encerramento da aula, transmiti aos alunos alguns princípios que teriam, impreterivelmente, de ser uma constante na prática e que deveriam ser alvo de reflexão por parte deles. Deixei bem claro que a nossa aula seria um espaço de aprendizagem e não um momento para cada um

mostrar que tinha maior ou menor habilidade em determinada modalidade. Assim, a vontade e motivação para aprender seriam determinantes, bem como a capacidade para ajudar o próximo a atingir o sucesso.

Face ao vivenciado na primeira etapa do estágio, o referido por Estrela (cit. por Oliveira, 2002, p. 80) ganhou sentido: “o primeiro impacto do início do ano, o relembrar ou estabelecer regras, as recomendações, a curiosidade recíproca professor/ alunos, a empatia que se gera ou se confirma, são fenômenos que marcam bem o início do ano escolar”. Bem como o advogado por Oliveira (2002, p. 81), acerca da postura do professor perante os alunos desde o primeiro instante: “o professor deve garantir e assegurar as condições necessárias para que todos possam expressar-se e intervir, não só no domínio dos conhecimentos que estão a ser trabalhados, como também no dos sentimentos e emoções que devem ser objeto de atenção”.

3.1.3.2. A construção da relação professor-aluno

A criação de uma relação de afetividade, empatia, respeito e confiança com os meus alunos, foi, desde o primeiro instante, uma preocupação da minha atuação pedagógica. Este foi um processo difícil e gradual, que sofreu avanços e recuos, mas que lentamente foi sendo construído.

Brait et. al. (2010, p.6) refere que “a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles”. Foi perante estes pressupostos que ao longo do ano fui, pacientemente, construindo a minha relação com os meus alunos.

Numa primeira fase, devido à exigência que coloquei, em todos os domínios do processo de E-A, tive muitas dificuldades em desenvolver uma relação saudável, de consideração mútua, com os alunos.

“As várias ocorrências que foram acontecendo levaram a que em alguns momentos me tivesse irritado com os alunos, circunstância que não é

nada benéfica para o desenvolvimento da minha relação com eles. Vou procurar nas próximas aulas utilizar uma estratégia mais serena, perspetivando que compreendam de uma outra forma que não estão corretos e que não estão a contribuir para a sua aprendizagem “. (Reflexão da aula nº 7, 30-09-2017).

No desenvolvimento da prática, após algum diálogo e reflexão, percebi que os alunos, nos anos anteriores, tinham tido uma menor exigência no processo de E-A, e que teria, por via deste facto, de ter mais paciência no decorrer do processo, sem abdicar das linhas gerais de atuação.

“Após reflexão das aulas anteriores, empenhei-me para ter uma atitude mais serena perante os alunos, com o propósito de os conquistar e mostrar-lhes de uma forma mais paciente o “caminho” correto a seguir. O mesmo aconteceu com os alunos que não realizaram a aula, no qual sempre que possível, estive em contato com eles, respondendo a algumas questões que me foram colocando “. (Reflexão da aula nº 8, 7-10-2017).

Aos poucos fui conquistando o meu espaço perante os alunos, e a relação com a maioria dos alunos começou a germinar, num terreno mais produtivo.

“Foi a aula em que me senti mais próximo dos alunos, dando continuidade à estratégia que tenho vindo a adotar no meu relacionamento com eles. Tenho sentido que a minha ligação tem “crescido”, facilitando o controlo de diversos domínios subjacentes à aula“. (Reflexão da aula nº 11, 14-10-2017).

Todavia, dois ou três alunos continuaram a demonstrar resistência à ligação, pela sua persistente instabilidade comportamental. Em muitos momentos tive que ser mais rígido com estes alunos, por forma a manter a disciplina na sala da aula e impedir o desenvolvimento de um ambiente perturbador da aprendizagem. Com muito dialogo e persistência consegui que ao longo do tempo os comportamentos fora da tarefa desses alunos fossem sendo quase nulos, e a minha relação com eles fosse mais positiva.

Assim, foi a partir do início do segundo período que experienciei, finalmente, um estreitar do meu relacionamento com todos os alunos.

“Noto uma consideração diferente dos alunos por mim, na forma como me abordam na escola, nas conversas que procuram ter comigo na sala de aula após a aula terminar e nos conselhos que me pedem, entre outros. Tem sido um processo lento, mas, ao mesmo tempo, muito enriquecedor, no desenvolvimento da minha dimensão pessoal e identidade na profissão docente”. (Reflexão da aula nº 39 e 40, 4-01-2017)

Fora da sala de aula, ao longo de toda a escola, tive sempre a preocupação de procurar os meus alunos para fortalecer a minha relação com eles. Foi interessante verificar a evolução que este processo sofreu ao longo do ano letivo. No princípio era eu quem os mandava parar para conversarmos. Após o período acima referido, sempre que me viam na escola, vinham falar comigo sobre diversos assuntos, tendo inclusive em algumas situações tido a necessidade de pedir para me ausentar porque estava atrasado para algum compromisso.

A minha relação pedagógica com os alunos foi, permanentemente, de diálogo, interação e valorização do seu esforço e dedicação, sendo que aos poucos, naturalmente, esta dinâmica foi incrementando a afetividade existente entre nós e o desenvolvimento de um processo educativo com um clima positivo e potenciador de aprendizagem. É uma área que no futuro perspetivo continuar a investir, porquanto constatei a enorme importância que tem no sucesso do processo educativo. Como advoga Moy (2009, p.6) “a relação professor-aluno é condição essencial do processo da construção da aprendizagem, pois dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interior, fortalecer-lhe, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser ministrado. Ainda o mesmo autor (p.4) refere que “a relação professor-aluno representa um esforço a mais na busca da praticidade, afetividade e eficiência no preparo do aluno para a

vida, numa análise do processo ensino e aprendizagem, ultrapassando os limites profissionais, escolares, do ano letivo. É uma relação que deixa marcas e que deve sempre buscar a afetividade e o diálogo como forma da construção do conhecimento. Esta interação é um dos eixos fundamentais na construção do conhecimento. Mais do que um cumpridor de tarefas, o professor deve ter clareza de sua missão como educador”.

3.1.3.3. O ambiente enquanto elemento essencial da aprendizagem

A promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e entusiasta para os alunos foram princípios vitais que procurei incorporar na minha atuação pedagógica. Como referem Ferreira e Rosado (2011, p.195) é “responsabilidade dos professores e treinadores criarem condições para que os praticantes desenvolvam balanços subjetivos claramente positivos acerca da sua participação nas atividades e a boa gestão do ambiente relacional e do clima motivacional”.

Neste seguimento, desde o primeiro momento que procurei desenvolver uma prática capaz de proporcionar experiências positivas aos alunos, alicerçadas num espírito de participação, de cooperação e de disciplina. Um espaço onde os alunos através do seu esforço e dedicação fossem capazes de alcançar o sucesso. Neste processo, procurei que o meu comportamento tivesse por base três mensagens marcantes: O que estamos a fazer é importante; tu consegues; não vou desistir de ti (Saphier, 2017). Esta preocupação está patente no excerto a seguir apresentado.

“De igual forma, o encorajamento para alcançar os objetivos definidos tem sido uma preocupação, ainda mais vincada nas modalidades que os alunos apresentam maiores dificuldades, como é o caso da natação”.
(Reflexão da aula nº 54 e 55, 08-02-17)

No início do ano letivo, à semelhança da relação com os alunos, a conjuntura acima exposta teve momentos menos positivos, tendo os comportamentos de indisciplina, de alguns alunos, contribuído para a

promoção de um clima menos favorável. Estas ocorrências coincidiram, maioritariamente, com o ensino das primeiras modalidades, ginástica e natação, duas matérias que os alunos não tinham interesse, e o início do ano letivo, em que a minha inexperiência, fizeram com que tivesse tido algumas dificuldades em orientar o processo de E-A no sentido do ambiente ambicionado. Esta foi a fase mais difícil do meu EP, que foi ultrapassada com muito trabalho e dedicação.

Aos poucos, sob uma estratégia de permanente diálogo, interação, valorização do esforço e incremento da organização, os alunos começaram a desenvolver um maior respeito pelas regras de conduta na sala de aula. De acordo com Doyle (cit. por Rosado e Ferreira, 2011, p.188-189 “a gestão de aspetos organizacionais, nomeadamente a regulação da ordem e disciplina, é crucial na criação de ambientes positivos de interação e aprendizagem, e envolve a boa gestão das regras, das rotinas, das expectativas, das consequências, bem como a monitorização e a avaliação”. Apesar de, desde o início do ano letivo, a ordem na aula nunca ter estado em causa, o ambiente gerado permitiu que as tarefas de aprendizagem comesçassem a decorrer mais naturalmente e numa ligação permanente aos objetivos definidos.

A inserção do trabalho em equipas no processo de E-A, iniciado na modalidade de basquetebol, no mês de novembro, e que fez se tornou uma estratégia presente até ao final do ano letivo, revelou-se como o catalisador de todo o processo. O desenvolvimento e otimização do sistema social foi sendo paulatinamente refinado, fomentado pela promoção de um sistema de relações saudáveis, de consideração mútua, entre professor-aluno e aluno-aluno, alicerçado no trabalho em equipa, em que o respeito, a autonomia e a responsabilidade marcaram presença. Os alunos da turma evidenciaram progressos graduais e contínuos, conforme atesta o excerto seguinte:

“Na turma, verifico melhorias muito significativas na ordem e disciplina, situação primordial ao desenvolvimento de um ambiente positivo de interação e de aprendizagem. O trabalho das equipas tem melhorado de sessão para sessão, alicerçado numa relação saudável entre alunos, tendo deixado de existir as discussões e desentendimentos que se

verificavam no início do ano nas tarefas de aprendizagem“. (Reflexão da aula nº 63, 03-03-17)

A linha colaborativa de cooperação permanente entre pares, contribuiu para um ambiente de maior respeito, partilha e aceitação das diferenças entre os alunos, valores estes fundamentais não apenas para a sala de aula, mas também para a vida quotidiana. Como refere Rosado e Ferreira (2011, p.191-192), “o ambiente relacional é decisivo na satisfação pessoal dos professores/treinadores e dos praticantes, na manutenção da disciplina, do empenhamento, nas tarefas e no crescimento individual e de grupo no domínio sócio afetivo. Deste modo, persegue objetivos instrumentais ligados à concretização das tarefas quotidianas de ensino e objetivos de desenvolvimento de atitudes, valores e sentimentos, devendo ser considerado nas diversas vertentes inter-relacionais, numa visão sistémica e ecológica”.

Nesta dinâmica, a minha atuação foi sempre no sentido de valorizar o esforço e dedicação dos alunos e procurar despertar o entusiasmo para a prática, princípios fundamentais na obtenção de êxito e participação dos alunos. Rosado e Ferreira (2011, p.193) referem que “quaisquer que sejam os objetivos propostos aos alunos, ter-se-ão sempre mais possibilidades de os alcançar quando reina um ambiente de entusiasmo”.

Tornar o ensino cativante, despertando a motivação e entusiasmo dos alunos para a prática, foi um fator decisivo para a obtenção de um ambiente potencial de aprendizagem. Bento (2003, p. 114) reforça a importância desta situação ao referir “procure tornar o ensino mais atraente! Eis uma das exigências mais importantes para um bom ensino e efetivo ensino”. Anteriormente, Pieron (1988) apontou quatro elementos fundamentais para alcançar os objetivos no ensino das atividades físicas e desportivas: o tempo em atividade motora, a organização da atividade, a informação frequente do estado do praticante e o ambiente positivo, reforçando a importância que a participação seja realizada com entusiasmo, gosto e prazer, num ambiente de afetividade positivo para aqueles que participam nas atividades. Por sua vez, Gage (cit. por Rosado e Ferreira, 2011, p.194) veicula que o “entusiasmo como

sendo uma das poucas características do ensino que se pode identificar como importante para a obtenção de êxito por parte dos alunos”.

Ao longo do ano letivo, a seleção e operacionalização dos conteúdos e tarefas de aprendizagem foram elementos primordiais na preparação do processo educativo, isto apesar de em algumas modalidades ter tido dificuldade na seleção dos conteúdos a lecionar. Carlson (cit. por Rosado e Ferreira, 2011, p. 187) referem que, “os conteúdos ensinados são um dos aspetos fundamentais na criação de um ambiente de aprendizagem, talvez o mais importante, e a sua seleção deve basear-se em critérios que potenciem a motivação dos praticantes”. Neste contexto, verifiquei que os alunos participavam mais energicamente nas tarefas, quando estas despoletavam curiosidade e entusiasmo. Este fator foi uma preocupação presente no processo de planeamento, dado que constatei que era decisivo para o sucesso da prática.

“Nesta aula, foi novamente visível esta circunstância, tendo o planeamento e seleção das atividades contribuído para alcançar os objetivos, num ambiente muito positivo. Apesar das condições climáticas menos favoráveis e a necessidade de interromper a aula para os alunos se abrigarem da chuva, os alunos demonstram sempre uma elevada motivação para realizar as tarefas”. (Reflexão da aula nº76 e 77, 19-04-2017)

Nas modalidades em que os alunos demonstravam menos motivação, apesar de um ou dois alunos continuarem a evidenciar o mesmo padrão de comportamento, consegui que os restantes modificassem a sua disponibilidade para a generalidade das sessões,

“Os alunos têm demonstrado uma atitude muito positiva perante as aulas, inclusive nas matérias em que demonstravam baixos níveis motivacionais, levando- facilmente a não realizar a aula. Neste sentido, consegui atingir um dos objetivos que defini para a turma, isto é, que os alunos, independentemente da matéria de ensino, tivessem uma postura entusiasta e participativa, com vontade de aprender”. (Reflexão da aula nº76 e 77, 29-03-17)

Esta situação só foi possível pela relação pedagógica que fui construindo com os alunos, bem como pelas propostas de sessões atraentes que despertavam o gosto pela prática. Como advoga Bento (2003, p.114) “estimulantes e ativantes são sobretudo a indicação dos objetivos extraídas ou relacionadas com o campo concreto de vivências e experiências dos alunos, ou quando tocam o seu lado afetivo e emocional”.

A atratividade da prática de ensino continuará a ser alvo da minha dedicação na profissão. No EP foi uma condição primordial para ultrapassar os problemas que surgiram no início do ano letivo. Infelizmente, no espaço escolar, continua a assistir-se a aulas que não propiciam experiências positivas e gratificantes aos alunos, levando-os a comportamentos inapropriados, desmotivação e ausência.

3.1.3.4. A gestão e organização do processo de ensino

Rosado e Ferreira (2011, p. 189) advogam que “o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação do professor que tem, ainda, por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo”. Bento (2003, p. 144) partilha deste entendimento referindo que “ordem é meia vida, diz o povo; e este ditado vale também para a aula”, sendo a “ordem” respeitante “à organização favorável de todas as circunstâncias externas e, por outro lado, à estrutura interna da aula, dependendo esta dos objetivos, dos conteúdos, do nível de partida dos alunos, das tarefas e funções didáticas, e da sua divisão em partes”.

Em conformidade com o supradito, comprovei que a gestão do processo de ensino é uma categoria fundamental no desenvolvimento de uma intervenção sustentada, positiva e de sucesso. No decurso do processo de E-A, esta foi uma dimensão em que investi em todos os momentos - planeamento, realização e avaliação - e que me permitiu ultrapassar os problemas existentes e desenvolver um clima positivo de aprendizagem com os alunos, mantendo-os empenhados e motivados para as sessões.

No início do ano, a minha primeira preocupação foi instituir regras e rotinas que permitissem nortear as relações existentes na sala de aula. Como referem Rosado e Ferreira (2011, p. 189), “as regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regular das interações entre os diversos intervenientes, promotoras de uma maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços”. Este foi um âmbito que mereceu sempre atenção do PC, especialmente numa fase inicial, dado que sabia a sua importância para o bom desenrolar do processo.

“Nesta aula tive o intuito de corrigir alguns aspetos de organização, gestão e posicionamento que tinham sido discutidos com o orientador após as aulas anteriores, nomeadamente: a utilização e arrumação do material, o cumprimento do horário de início da aula e a postura dos alunos que estão na bancada e não fazem a aula”. (Reflexão da aula nº8, 7-10-16)

Algumas regras demoraram a ser assimiladas, em especial o cumprimento da hora de início de aula. Para a sua superação foi necessário um diálogo sistemático com os alunos e marcar algumas faltas de pontualidade.

“A sessão teve início à hora prevista, com quase todos os alunos a cumprirem o horário estabelecido. No entanto, há ainda algumas situações pontuais que terão de ser resolvidas, pois se a maioria cumpre com o estabelecido, não é admissível que alguns não o façam. Tem sido uma dificuldade que tenho experienciado com a turma, e que já deveria estar resolvida. Terei que ser ainda mais exigente com a pontualidade dos alunos”. (Reflexão da aula nº18 e 19, 02-11-2016)

A inconstância comportamental e desconcentração, de alguns alunos, prejudicaram consideravelmente o sistema de organização e gestão das aulas, conforme está plasmado na reflexão:

“Foi uma aula muito exigente do ponto de vista da gestão e organização, pois os alunos demonstraram muita desconcentração e desorganização durante a sessão. Tive que, por inúmeras vezes, chamar à atenção dos

alunos relativamente à sua postura e comprometimento com as tarefas“. (Reflexão da aula nº7, 30-09-2016)

Na reflexão sobre a ação (das aulas), com o PC, e mais tarde com a PO, na primeira ida à escola, percebi que o planeamento não estava a facilitar a organização e gestão da aula, visto que não era concreto e centrado no essencial. Com efeito, existiam muitas transições, que contribuíam para agravar os comportamentos fora da tarefa dos alunos, que já eram potenciados pelo seu perfil. Conjuntamente, dificultava a aquisição de rotinas e a obtenção de um clima positivo de aprendizagem. A partir desta altura, aos poucos, comecei a desenvolver um planeamento mais objetivo, permitindo-me otimizar os tempos de instrução, de transição e o tempo disponível para a prática, conforme atesta o excerto a seguir apresentado:

“Na lecionação das modalidades dei continuidade à organização já definida, e identificada pelos alunos, efetuando 4 campos de badminton e dois de voleibol. A organização e gestão da aula, no meu entender, foi o ponto chave para o sucesso da mesma. Apesar das duas matérias, como os alunos já conheciam a dinâmica de transição entre campos, não houve perdas de tempo, significativas, com a situação. Conjuntamente com este facto, tenho procurado simplificar e reduzir o número de tarefas de aprendizagem, comparativamente ao início do meu processo de ensino-aprendizagem, centralizando mais os objetivos e reduzindo os tempos gastos na instrução e transição“. (Reflexão da aula nº42 e 43, 11-01-17)

Nesta fase também dei início ao trabalho por equipas, na modalidade de basquetebol, que se manteve até ao final do ano letivo. Esta conjunção foi exponencial para o desenvolvimento do processo de E-A e consequentemente do sistema de gestão das tarefas.

“Respeitante às equipas que tenho utilizado no processo de ensino-aprendizagem, mais uma vez foram fundamentais em toda a organização e gestão da sessão“. (Reflexão da aula nº 47, 20-01-17)

“A sessão, à semelhança das sessões anteriores, manteve a mesma dinâmica e rotinas instituídas desde do início da unidade didática. Este cenário tem permitido uma maior rentabilização do tempo de aula, especialmente nas aulas de segmento, levando a que haja maior tempo para exercitar os conteúdos, pois as perdas de tempo na instrução, organização e gestão são menores. Nesta unidade, como referido em anteriores reflexões, tenho retirado ilações muito positivas para a minha prática didático-pedagógica”. (Reflexão da aula nº 53, 03-03-17)

Esta metodologia permitiu uma perdurável identificação das rotinas pelos alunos, nas modalidades lecionadas, levando a uma melhoria da organização e gestão das aulas. Rosado e Ferreira (2011, p.189) reforçam a importância deste contexto advogando que “as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino e treino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os episódios e os tempos de gestão”.

3.1.3.5. O processo instrucional: da apresentação da tarefa ao feedback pedagógico

Como referem Mesquita e Rosado (2011, p.70) “é inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de E-A, qualquer que seja o contexto em que se estabelece. A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”. No EP, desde a primeira aula, tive a noção que esta era uma competência que tinha de melhorar consideravelmente, fundamentalmente a fluidez, precisão e clareza do discurso. As observações realizadas pelos meus colegas, confirmaram essa necessidade.

“Sendo a aula de apresentação, procurei que o meu discurso fosse o mais assertivo possível. No entanto, é uma competência que entendo que posso melhorar muito, e, certamente, vou aproveitar o ano de estágio para atingir este objetivo”. (Reflexão da aula nº1, 16-9-2017)

Esta carência levou a que tivesse de realizar um investimento profundo, nesta categoria didática, que se tornou ainda mais urgente pelo facto de a turma demonstrar muitas dificuldades em permanecer em silêncio e em estar concentrada no momento de receber informação. Na preparação de todas as aulas dediquei algum tempo a estruturar o que seria transmitido aos alunos, por forma a assegurar a qualidade da informação. Segundo Rosado e Mesquita (2011, pp.81-82) na apresentação das tarefas motoras Importa que sejam consideradas algumas regras: 1) Identificar objetivos a alcançar e tarefas a realizar para os atingir, bem como os critérios de êxito e de avaliação; 2) Após a demonstração destes elementos, se necessário, o professor deverá apresentar o modelo, uma imagem do comportamento acompanhada pelas descrição das suas componentes críticas essenciais, e, de seguida, de preferência no local da realização, apresentar a tarefa a realizar (procurando prever que adaptações são aceitáveis na execução, quais as variantes de maior dificuldade e facilidade), questionando, seguidamente, sobre a compreensão, e reformulando a informação se necessário”.

Numa fase inicial do EP, devido à minha inexperiência na multiplicidade de domínios presentes, tive algumas dificuldades em desenvolver esta necessidade. Aos poucos, conjuntamente com o aprimoramento do domínio do conteúdo fui tornando a minha instrução mais clara e centrada nos aspetos essenciais. Segundo Rink (2003) a clareza da informação é um dos elementos que contribui para aprimorar a atenção e comunicação entre responsáveis pelo ensino e os aprendizes, devendo esta característica alicerçar-se nas seguintes diretrizes: guiar o aprendiz para o objetivo da tarefa, apresentando a informação num seguimento lógico; expor exemplos concretos e errados; particularizar a apresentação; reforçar conteúdos difíceis de entender; valer-se de experiências individuais dos praticantes; usar a indagação; mostrar a tarefa.

Durante o processo de E-A, tendo em atenção a estes pressupostos, aliados a uma boa colocação da voz, otimizei consideravelmente a minha instrução, confirmada pelos comportamentos que os alunos foram demonstrando, particularmente a atenção e concentração à informação, a

compreensão das tarefas a exercitar, e a realização de comportamentos e ações ajustados às palavras-chave transmitidas.

Nesta categoria, durante a prática, a emissão de feedback foi, igualmente, uma competência que procurei melhorar, pela importância que apresenta na aprendizagem dos alunos. Diversos estudos sobre a análise da eficácia do ensino, verificaram que a clareza da informação e a emissão de feedbacks são variáveis preditivas de existir sucesso na aprendizagem (Werner e Rink, 1987). Com o decorrer da prática e com o crescente domínio do conteúdo, consegui começar a detetar mais facilmente o erro e a aumentar a pertinência e objetividade da emissão do feedback. Contudo, como identificado pelos meus colegas de estágio, tive algumas dificuldades em melhorar o fecho do ciclo de feedback. Aproveitei as observações e considerações dos meus colegas para melhorar esta exiguidade.

Apesar de os *feedbacks* transmitidos aos alunos terem sido maioritariamente prescritivos e descritivos, durante o ano, recorri constantemente aos *feedbacks* interrogativos, tendo em vista o objetivo de desenvolver a compreensão dos alunos sobre os conteúdos e a obtenção de soluções para resolver os problemas que iam surgindo na prática. No cumprimento deste desígnio, o da resolução de problemas, a direção do feedback foi maioritariamente individual, contudo, e muito frequentemente, quando o erro era comum, foi direcionado à turma ou a um determinado grupo, particularmente no início e final das sessões.

3.1.3.6. Dos Modelos Instrucionais ao ensino das modalidades

Os PNEF carecem de uma apreciação e apropriação do docente, com a finalidade de conjugar os objetivos, recursos, conteúdos e a singularidade do ensino. Neste âmbito, os modelos instrucionais ou de ensino são projetos globais e coerentes que possibilitam a definição do ensino da matéria, tencionando atingir os objetivos da aprendizagem (Metzler, 2011).

No processo E-A, o ensino das modalidades foi desenvolvido tendo por base os princípios de alguns modelos instrucionais. Predominantemente operei um modelo híbrido, aplicando fundamentos de dois ou três modelos, conjugados numa forma de pensar e agir sobre o envolvimento. Rink (2001) advoga que, não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, devendo o professor considerar o aluno como uma singularidade, com dificuldades, experiências e motivações. Mesquita e Graça (2011, p.45) reforçam este entendimento referindo que “entre modelos mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”. Por sua vez, Rosado e Mesquita (2011, p. 31) assinalam a importância de “o mais importante em qualquer modelo de ensino da EF é que encoraje as crianças e jovens a participarem enquanto membros de um grupo e não no sentido individual da prestação”.

Tendo como objetivo alcançar os pressupostos supracitados, durante o ano letivo, empreguei alguns princípios do Modelo de Instrução Direta (MID), do Modelo de Educação Desportiva (MED) e do Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (MEJPC).

O MID desenvolvido por Rosenshine (1979), e de acordo com Mesquita e Graça (2011), é caracterizado pelo facto de as decisões do processo de E-A serem praticamente todas centradas no professor. Este é o responsável pelo controlo administrativo, definindo claramente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, tendo em vista a máxima eficiência das tarefas realizadas. De acordo com Rosenshine (cit. por Mesquita e Graça, 2011), na aplicação do MID o professor deve realizar impreterivelmente a revisão da matéria anteriormente aprendida, a apresentação da nova habilidade ou conteúdo em geral, uma elevada supervisão da atividade dos alunos e avaliações/ correções permanentes tendo por referência os objetivos definidos.

Durante o ano letivo, o MID foi o modelo que prevaleceu na condução do processo de E-A, isto tendo em conta as características da turma e o perfil dos

alunos. De facto, constatei a necessidade de assumir o processo, tendo em vista a alcançar um ambiente potencial de aprendizagem, com regras, rotinas e disciplina bem vincadas desde o início. Nas modalidades individuais - ginástica, natação, atletismo e judo -, a sua utilização foi mais integral, devido ao contexto fechado das habilidades ensinadas. Como referem Mesquita e Graça (2011, p. 51) “o MID tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, com é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado”.

Após a fase inicial, exclusivamente centrada no MID, comecei a introduzir alguns princípios do MED e do MEJPC, com o intuito de aumentar a atratividade, criatividade e inovação, fomentando, assim, o potencial educativo do desporto. Este cenário teve início na modalidade de basquetebol, novembro de 2016, e acompanhou-me até ao final do ano letivo, oferecendo ao processo de E-A o contexto que conferiu sentido à prática.

O MED proposto por Siedentop (1987) destina-se a oportunizar, no âmbito da EF, experiências desportivamente ricas e autênticas aos alunos, conferindo um cariz afetivo e social às aprendizagens. Mesquita e Graça (2011, p.59) advogam que “constitui um modelo curricular que oferece um plano compreensivo e coerente para o ensino do desporto na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo”. O modelo tem o propósito de formar indivíduos desportivamente competentes, desportivamente cultos e desportivamente entusiastas, e assenta em seis características fundamentais: época desportiva, filiação, competição formal, registos estatísticos, festividade e evento culminante. Na prática estiveram presentes a época desportiva, a filiação e a competição formal.

“A liga que se desenrolou entre as equipas, competição formal, no final de todas as sessões, também foi uma mais valia para a aprendizagem dos conteúdos, pois os alunos perceberam a importância de exercitar corretamente os mesmos para que, individualmente e coletivamente, a equipa estivesse mais forte”. (Reflexão da aula nº 73 e 74, 29-03-17)

As equipas foram constituídas de forma heterogénea, com o objetivo de assegurar a oportunidade de participação de todos, incluindo os menos hábeis (Hastie, 1998), e desenvolvimento de um ambiente de cooperação e interajuda (Siedentop, 1998), conforme patente nos excertos seguintes:

“O agrupamento dos alunos foi efetuado tendo como objetivo continuar a assegurar a diversidade e heterogeneidade em todas as equipas, bem como o equilíbrio entre elas, para dar continuidade ao trabalho de cooperação e de interajuda“. (Reflexão da aula nº 27 e 28, 23-11-17)

“O “aluno da semana” também foi uma estratégia que correu muito bem, e que entusiasmou bastante os alunos. No início das aulas de quarta-feira estavam curiosos cerca de quem seria o eleito. Verifiquei que esta situação levou a que a maioria dos alunos estivesse ainda mais focado na aula, desenvolvendo comportamentos positivos e contributivos para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem “. (Reflexão da aula nº 73 e 74, 29-03-17)

“Como demonstrou a aula, esta conceção e metodologia implementada tem permitido a inclusão e oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas capacidades e dificuldades, para desenvolverem a sua aprendizagem num ambiente colaborativo, no qual todos possam aprender uns com os outros, e que os alunos com maiores habilidades contribuam para o sucesso dos colegas com maiores debilidades“. (Reflexão da aula nº 78, 21-04-17)

O MEJPC tem a sua génese entre os anos 60 e 70, sendo formalizado o seu aparecimento por Bunker e Thorpe (1982). Este modelo centra-se no desenvolvimento da capacidade de jogar por intermédio da compreensão táctica, contrapondo o ensino das habilidades técnicas de uma forma isolada e descontextualizada (Graça & Mesquita, 2011). O envolvimento cognitivo, contudo, não deve afastar o principal fundamento, que consiste em “desenvolver a capacidade de jogo e aumentar o gosto e a participação no jogo, o que pode conduzir a um estilo de vida saudável” (Werner et al., cit. por Graça e Mesquita, 2011, p. 138). Este foi o modelo que utilizei no ensino dos

desportos coletivos, conjuntamente com o MED. Na turma tive algumas dificuldades iniciais na sua implementação, dado que os alunos estavam formatados para realizar tarefas fechadas, descontextualizadas e sem envolvimento cognitivo. Aos poucos os alunos foram entrando na dinâmica ambicionada, visível nas melhorias na perceção e atuação no jogo. No processo de E-A devido às dificuldades técnicas e táticas dos alunos, equacionei sempre a complexidade e dificuldade das tarefas, por forma a não comprometer o sucesso de todos os alunos.

“No trabalho em equipa, e tendo em atenção o menor desenvolvimento de alguns alunos na modalidade, tem sido efetuado um ajustamento da densidade de estímulos a todos os alunos, por forma a que haja desenvolvimento. Na operacionalização da tarefa, no treino das equipas, este tem sido um objetivo do meu processo de ensino-aprendizagem, agrupando os alunos de acordo com o seu nível, e aumentando a superioridade numérica para os alunos que tem mais dificuldades para que possam alcançar o sucesso“. (Reflexão da aula nº 67 e 68, 15-03-17)

No treino das equipas, em muitos momentos, houve tarefas e grupos diferenciados, com o objetivo de causar os constrangimentos necessários aos alunos, levando-os a estar motivados e a exercitar na sua zona de desenvolvimento proximal¹⁰.

3.1.3.7. A experiência no 2º Ciclo – Escola Cooperante

Uma das tarefas presentes nas normas do Regulamento da UC Estágio Profissional (2016)¹¹ pressupõe que o PE deve assumir o processo de E-A de uma turma complementar, ao longo de um determinado período, definido pelo PC e de acordo com os normativos.

No meu EP esta tarefa foi realizada na EC, entre os dias 18 de janeiro e 10 de fevereiro de 2017, e compreendeu o planeamento, realização e avaliação

¹⁰ Zona de desenvolvimento proximal

¹¹ *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Ano letivo 2016-17.* Porto: FADEUP

de uma UD de basquetebol, sob orientação do docente responsável pela turma.

Após ser definida pelo PC a data que seria realizada a tarefa, na semana anterior ao seu início, desloquei-me à EBIRI por duas ocasiões para me reunir-me com o PC da EBIRI. Na primeira deslocação, 18 de janeiro, foi realizado o enquadramento do trabalho a desenvolver, bem como a turma que ficaria à minha responsabilidade. No segundo momento, 20 de janeiro, com o objetivo de efetuar uma observação à turma, assisti a uma aula de noventa minutos de ginástica de solo. Em ambas as situações o PC da escola EBIRI foi sempre muito prestável e inseriu-me de uma forma bastante agradável.

A turma demonstrou um perfil de excelência em todos os domínios, tendo ficado bastante agradado com o cenário. Como a observação tinha sido feita na modalidade de ginástica de solo, tentei recolher algumas informações, junto do responsável pela turma, sobre o desempenho dos alunos nas modalidades coletivas, uma vez que iria lecionar a modalidade de basquetebol.

No dia 24 de janeiro, dei início ao processo de E-A com a realização da avaliação diagnóstica. A partir desta avaliação, em concordância com o PC, definimos os conteúdos que seriam ensinados e quais seriam as metas a atingir na UD. Desde o primeiro instante o PC concedeu-me bastante autonomia para desenvolver o meu trabalho.

Na primeira sessão, confirmei o perfil de excelência comportamental demonstrado pela turma na observação realizada. Verifiquei também que os alunos tinham uma muito boa relação com PC, situação que dificultou a minha inserção na turma. De um momento para o outro tinham um professor que era um estranho para eles. Todavia, progressivamente, fui integrando-me, e conquistei uma aceitável relação com os alunos, isto tendo em conta o pouco tempo que tive em contato com a turma.

O ensino da modalidade decorreu de uma forma muito positiva, e propiciou-me mais um aglomerado de situações que contribuíram, imensamente, para o desenvolvimento das minhas competências didáticas e pedagógicas. A experiência, à semelhança da semana de PTI, permitiu-me estar em contato com alunos de uma faixa etária inferior, situação importante

para o meu futuro como docente. Durante o processo, em duas sessões, devido às condições climáticas adversas, tive que reajustar o planeamento em função do espaço.

No final do processo de E-A, verifiquei melhorias nos comportamentos e ações tático-técnicas exercitadas durante as sessões, principalmente ao nível da manutenção da posse de bola, da ocupação racional do espaço de jogo, no passar e cortar para receber na direção do cesto, na sinalização da mão alvo e na capacidade de empreender uma iniciativa individual, na direção do cesto, quando se tem o caminho livre. A finalização com lançamento na passada após drible foi um conteúdo em que os resultados foram parcos. Em todas as sessões, os alunos revelaram um comportamento de excelência e uma vontade enorme para aprender, facilitando, muitíssimo, a minha atuação e a sua aprendizagem

3.1.3.8. As aprendizagens

Em concordância com o que tive a oportunidade de vivenciar no EP, um dos principais desafios que os atuais e futuros profissionais têm é o de recolocar as aprendizagens no cerne da EF.

Batista e Queirós (2015, p.36) referem que “quando se fala em aprendizagem e EF, duas questões se colocam: o que é que os alunos aprendem? e como é que o fazem?”. De acordo com Bento (2003, p. 188), as aprendizagens deverão ser construídas “a partir dos temas fundamentais da antropologia: corpo, movimento, jogo, rendimento, domínio da aprendizagem corpo (relação: eu-pessoa-corpo-envolvimento) movimento – jogo – desporto”. Assim, segundo o mesmo autor, a EF deverá ter a missão de propiciar experiências e aprendizagem aos alunos em três âmbitos, técnico-motor, interpessoal, cognitivo-reflexivo, através de um processo de qualidade, independentemente da forma de o alcançar (Bento, 2003).

Neste propósito, ao longo da prática e no final da PES, coloquei algumas questões a mim mesmo: o que é que os meus alunos aprenderam? de que forma aprenderam? como poderei, no futuro, melhorar a sua aprendizagem?

Ao longo da PES, de acordo com a minha conceção da EF, tive o objetivo de desenvolver uma prática educativa que permitisse aos alunos desenvolver aprendizagens nos três domínios acima supracitados, utilizando o potencial educativo do desporto. Batista e Queirós (2014, p. 35) advogam que interessa “incorporar na Educação Física práticas desportivas sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto”.

Desde a primeira sessão, pretendi que as aulas fossem um espaço de aprendizagens e não um momento para os alunos mostrarem, unicamente, que tinham maior habilidade numa determinada modalidade. Na prática de E-A, apesar de numa fase inicial, mais instável, as aprendizagens não terem ido ao encontro do que ambicionava, progressivamente, em especial em resultado do trabalho em equipa, foram adquirindo maior expressão e significado, numa ligação permanente entre os três domínios. Paulatinamente os alunos foram melhorando as suas ações e comportamentos nas modalidades desportivas, num ambiente mais cooperativo e de respeito entre todos os intervenientes.

“A linha colaborativa, de cooperação permanente entre pares, que tem sido desenvolvida, tem contribuído para um ambiente de maior respeito, partilha e aceitação das diferenças entre alunos, sendo estes valores fundamentais na sala de aula e de importante transfer para a vida quotidiana dos alunos. Esta conjugação tem permitido o desenvolvimento de um ambiente relacional, aluno-aluno e professor-aluno, como referido nas reflexões anteriores, de maior entusiasmo, proximidade, e de participação mais enérgica e cativante”. (Reflexão da aula nº64 e 65, 08-03-17)

Os vícios que alguns alunos tinham incorporados de experiências da EF e do seu quotidiano, dificultaram a fluidez e agilidade do processo, e consequentemente, as suas aprendizagens. Assim, apesar da minha inexperiência como professor, entendo que consegui ultrapassar os obstáculos que foram surgirem, e desenvolvi uma prática educativa que permitiu o desenvolvimento integral dos alunos. No final do ano, alguns alunos

reconheceram o trabalho efetivado, e identificaram algumas das nossas principais conquistas.

“Eu gostei do professor, demonstrou o que se chama disciplina, trabalho em equipa, mostrou o que se chama motivação”. (A1 – 02-06-2017)

“Eu gostei muito das aulas do professor, foram fixes, aprendi muita coisa consigo. Obrigado por tudo”. (A2 – 02-06-2017)

“O que gostei mais foi de conhecer o professor, acho que nos transmitiu muitos ensinamentos para a vida”. (A3 – 02-06-2017)

“No principio do ano demonstrei pouco empenho, mas ao longo do ano fui melhorando muito”. (A4 – 02-06-2017)

“Neste ano gostei de tudo, especialmente do professor. Espero que para o ano seja o mesmo”. (A5 – 02-06-2017)

Estas afirmações deixaram-me bastante orgulhoso, e com uma enorme vontade de dar continuidade à missão que iniciei no EP. Como advogam Batista e Queirós (2014, p.23) “o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem não é uma matéria externamente dada, passível de transpor para livros ou outros suportes, o conteúdo e o que é trabalhado na aula, é o que é atendido pelos alunos, o que mobiliza a sua atenção, o seu esforço, a sua compreensão, a sua compreensão, a sua aplicação, o seu pensamento e a sua ação”.

3.1.4. A Avaliação

3.1.4.1. A análise e avaliação do processo de ensino

O planeamento, a realização, a análise e avaliação do processo são as tarefas principais do professor. Ambas estão interrelacionadas, e nenhuma das três é dispensável, se o professor tenciona desempenhar acertadamente as suas funções (Bento, 2003). O mesmo autor refere ainda que a análise e avaliação do ensino é um momento importante do processo educativo,

devendo ser realizada ao processo e ao produto, e nortear-se por dois pontos essenciais: a definição do estado alcançado e a precisão dos planos do professor, fundamentalmente o que deve ser melhorado.

Assim, a avaliação apresenta como funções: a certificação, que verifica se o aluno atingiu um determinado nível; a seleção, que assegura a identificação do nível dos alunos para a entrada, o prosseguimento de estudos ou a vida ativa; a orientação, auxiliando no aconselhamento pessoal; a motivação (Natriello, 1987).

De acordo com Rosado, Dias e Silva (2002), o processo de avaliação deve ser realizado às aptidões cognitivas, socio-afetivas e motoras, e por referência a algumas formas de avaliação. Respeitante à frequência e regularidade, a avaliação pode ser efetuada de uma forma contínua, acompanhado o processo de ensino-aprendizagem de forma regular, e/ou pontual, correspondente a uma avaliação isolada, podendo ou não coincidir com a avaliação final. Concernente ao nível de explicitação, a avaliação poderá ser explícita, sendo uma avaliação formal e reconhecida pelos alunos como tal, e implícita, envolvendo um carácter informal, em que, não há uma situação definida como avaliação e não se verifica um reconhecimento dos alunos (Miras e Solé, cit. por Rosado, Dias e Silva, 2002). Relativamente ao padrão de referência, a avaliação poderá ser efetuada recorrendo à norma ou ao critério. Segundo a norma, os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns. Através do critério, poderá ser realizada por referência a critérios de performance, referindo-se a comportamentos observáveis, com carácter quantitativo e transversal, prestando-se à avaliação de objetivos operacionais (observáveis e mensuráveis) e a critérios de competência, com a finalidade de avaliar as capacidades de conservação e transferência das aprendizagens, não se expressando, necessariamente, em comportamentos observáveis.

A avaliação dos alunos foi efetuada em dois domínios (Quadro 4), tendo por referencia as orientações do DOG¹², respeitantes ao terceiro ciclo.

¹² Departamento de Educação Física e Desporto. Documento de Organização e Gestão 2016-2017. Escola Cooperante.

Quadro 4 - Domínios da avaliação

Domínio cognitivo operatório	Atividades físicas	60%
	Aptidão física	10%
	Conhecimentos	10%
Domínio atitudinal comportamental	Participação efetiva	5%
	Empenhamento	5%
	Comportamento	5%
	Atividades de crédito	5%

No processo de E-A foram realizadas as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa, de acordo com os pressupostos acima referidos.

A avaliação diagnóstica teve o propósito de analisar e verificar em que nível/ níveis se encontravam os alunos. Para o efeito foram selecionados alguns conteúdos, das modalidades, no PNEF do 8º e 9º ano, que permitiriam recolher informações respeitantes às capacidades e dificuldades dos alunos nas várias modalidades lecionadas. Os dados permitiram-me estruturar e organizar o plano de atuação, bem como definir as metas a atingir. A avaliação foi realizada por referência a critérios de competência, sendo os alunos avaliados através de uma escala de desempenho de 0 (não realiza), 1 (realiza com dificuldades), 2 (realiza) e 3 (realiza muito bem).

A avaliação formativa foi efetuada de uma forma informal implícita, no qual foi realizado uma supervisão ativa das dificuldades e capacidades que se foram revelando ao longo da prática pedagógica. Houve também uma avaliação formal explícita efetuada a cada equipa, de acordo com critérios definidos para o efeito (Quadro 5), que permitiu informar os alunos da prestação das suas equipas nos comportamentos desejados. Ambas as avaliações permitiram-me ajustar o processo de E-A e motivar os alunos, indo ao encontro das suas necessidades e sucesso.

Quadro 5 – Avaliação das equipas

Equipa:	
Critérios (0 a 5 pontos)	Pontuação
Assiduidade	
Pontualidade	
Comportamento adequado	

Motivação e entusiasmo na realização das tarefas		
	Trabalho de equipa	
	Motivação	
	Integração de todos os elementos da equipa	
	Participação de todos os elementos no jogo	
	Entreajuda dos mais para com os menos aptos	
Cumprimento das regras e Fair-Play	Cumpre as regras do jogo/situação de aprendizagem	
	Aceita as decisões do árbitro	
	Respeita os seus oponentes	
Total:		

No final do período de ensino de cada modalidade foi efetuada uma avaliação sumativa referente ao domínio cognitivo operatório – atividades físicas dos conteúdos ensinados. Esta avaliação foi realizada através do critério de performance e competência, no qual o aluno foi avaliado em um dos quatro níveis: não introdutório, introdutório, elementar e Avançado. A classificação foi atribuída de acordo com os seguintes critérios estabelecidos no DOG: O aluno estava no nível Introdutório quando realizava pelo menos 50% dos conteúdos definidos para este nível; no nível elementar quando realizava pelo menos 50% dos conteúdos definidos para este nível, e todos os elementos do nível introdutório; no nível avançado quando realiza pelo menos 50% dos conteúdos definidos para este nível, e todos os elementos dos níveis anteriores. Os conteúdos, de cada nível, foram definidos de acordo com os PNEF'S, sendo reajustados ao nível apresentado pela turma na modalidade.

Respeitante à avaliação do domínio cognitivo operatório – conhecimentos -, a avaliação foi efetuada através de um teste escrito no final de cada período, sendo incluídos os conteúdos das modalidades abordadas.

Concernente ao domínio cognitivo operatório – aptidão física -, os alunos foram avaliados no final de cada período, através da bateria de testes do

Fitnessgram, em quatro capacidades: resistência (teste da milha ou do vaivém); força superior (teste de extensões de braços); força média (teste de abdominais); flexibilidade (Teste “senta e alcança”). Os alunos foram enquadrados em um dos dois níveis de desempenho (Zona com Necessidade de Incremento dos níveis de Aptidão Física (ZNI) e Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF)) após serem convertidos os resultados obtidos, de acordo com a tabela de referência da zona saudável de aptidão física.

Por fim, no final do período foi efetuada a avaliação do domínio atitudinal comportamental, sendo os alunos avaliados, de 0 (nunca) a 5 (sempre) nos seguintes itens: participação efetiva, empenhamento, comportamento e atividades de crédito.

Nas avaliações supracitadas, especialmente na diagnóstica e sumativa, ao nível das atividades físicas, experienciei a subjetividade e dificuldade em avaliar. Na verdade, considero que este é uma etapa fulcral do processo educativo, que requer um elevado domínio do conteúdo e sentido apurado de observação. Estes foram domínios em que verifiquei progressos ao longo do ano letivo e que me permitiram melhorar o processo de avaliação. O excerto a seguir apresentado ilustra as melhorias alcançadas.

“A avaliação é sem dúvida uma tarefa difícil, exigindo um apurado sentido de observação. A perspicácia da observação, conseguindo visualizar muito com a menor observação possível, tem sido uma competência que tenho procurado desenvolver. Esta, como tenho verificado, requer muito treino e um elevado conhecimento da matéria de ensino”. (Reflexão da aula nº 36, 09-12-16)

De igual forma, após as primeiras avaliações, constatei que o facto de definir muitos parâmetros para avaliar dificultava o processo de avaliação dos alunos. Gradualmente, fui melhorando esta situação, centrando-me nos aspetos essenciais a serem avaliados. Apesar disso, devido à inexperiência, foi sempre um processo exigente, atenuado pela avaliação formativa informal que fui realizando ao longo das aulas, e que me permitiu estar sempre informado das capacidades e dificuldades dos alunos, inclusive de os avaliar sem estarem presentes na aula de avaliação sumativa.

“Esta aula teve por objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos nos conteúdos que foram ensinados. Com avaliação informal implícita que fui realizado ao longo das aulas, a avaliação sumativa serviu-me apenas para dissipar algumas duvidas, respeitante a alguns conteúdos táticos”. (Reflexão da aula nº26, 18-11-16)

“A conjugação em que a avaliação sumativa foi realizada, sem os alunos todos presentes, reforçou a necessidade e importância de avaliar informalmente os alunos em todas as sessões, tendo, permanentemente, a informação do nível em que o aluno se encontra”. (Reflexão de aula nº62, 24-02-2017)

Neste seguimento, durante o processo educativo fui transmitindo aos alunos e equipas as suas avaliações, reforçando o que necessitavam de melhorar, tendo como objetivo mantê-los, constantemente, motivados. A avaliação sumativa foi, igualmente, mais um momento para os alunos aprenderem e melhorarem o seu desempenho.

“Nesta avaliação, à semelhança das avaliações realizadas, ao longo do ano letivo, tenho procurado que a sessão seja mais uma “oportunidade” de aprendizagem do aluno, recebendo feedback para potenciar a sua aprendizagem e avaliação”. (Reflexão nº62, 24-02-17)

Apesar de ter verificado melhorias na minha capacidade de avaliar, entendo que este é um domínio que requer tempo e prática para se tornar mais natural e centrado nas componentes fundamentais. Particularmente, nas modalidades individuais terei de continuar a consolidar o domínio dos conteúdos.

A análise e avaliação do processo educativo, por intermédio da reflexão, foi primordial para modificar, ajustar e reajustar o planeamento em função dos objetivos almejados. Como referem Rosado, Dias e Silva (2002, p. 27) “na realidade a avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionarmos, permanentemente, acerca do valor daquilo que fazemos”.

“Foi uma aula que apesar de ter realizado uma boa gestão e organização, não desencadeou os comportamentos que tinha por objetivo para as tarefas. Os comportamentos táticos de marcação individual de controlo e vigilância foram inexistentes, bem como os de penetração e de fixação. Na próxima aula vou centrar-me nestes aspetos, visando desenvolver estes conteúdos táticos. Irei também centrar a atenção na cultura desportiva, especificamente nas regras, nas quais os alunos continuam a demonstrar um conhecimento muito “pobre”. (Reflexão da aula nº20, 04-11-2016)

Bento (2003, p. 190) reforça o valor desta circunstância referindo que “a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta em planificações e organização do ensino futuras”.

3.2. Área II: Participação na Escola e Relação com a comunidade

3.2.1. A Direção de Turma

A função de diretor de turma é um dos cargos pedagógicos presentes no trabalho diário do docente na escola, desempenhando um papel fulcral de ligação entre os elementos da comunidade educativa. Segundo Roldão (1995, p. 4) “a função de diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação”. Assim, de acordo com a mesma autora, “a atuação do diretor de turma desenvolve-se numa dupla valência, abarcando a atividade de docente e de gestor, sendo um docente que coordena um grupo de docentes e, concomitantemente, um membro do sistema de gestão da escola a quem lhe assiste responsabilidades na gestão global do conselho de turma que coordena”.

Ao longo do ano letivo, durante o tempo letivo dedicado à direção de turma e no conselho de turma, tive o privilégio de trabalhar com a docente

responsável pela minha turma residente, que me integrou da melhor maneira possível. O processo de interação estabelecido permitiu-me compreender e desempenhar a diversidade de tarefas que estão subjacentes ao cargo de DT. Neste processo, foi importante acompanhar uma diretora de turma que me concedeu bastante autonomia e que incessantemente me colocou desafios relacionados com a função. O clima gerado fez-me sentir confiante e, assim, pude desempenhar as tarefas sem medo de errar. Todavia, este facto aumentou a minha responsabilidade, pois não queria defraudar a confiança depositada.

Os inúmeros problemas que ocorreram na turma durante o ano letivo, essencialmente comportamentais, aumentaram o volume de trabalho da direção de turma e proporcionaram-me vivências muito diversificadas, que, com certeza, me serão úteis no futuro. Neste contexto, os momentos mais marcantes foram relativos ao atendimento dos pais, em que tive sempre um papel muito presente e ativo na resolução dos problemas dos educandos. De facto, as minhas considerações foram sempre muito bem aceites pelos encarregados de educação e pela diretora de turma.

Nesta linha, e confirmando o enorme contributo que esta experiência teve no meu desenvolvimento profissional, um dos momentos marcantes no EP foi o facto de ter conduzido a reunião do conselho de turma, no 2º período, sob a orientação da diretora de turma.

Face a tudo o que foi experienciado, considero que estou preparado para no futuro assumir o cargo de DT - um cargo de elevada importância no sucesso do processo educativo dos alunos e da turma. A função de DT é de suma importância para o sucesso educativo e desenvolve-se num terreno difícil, requerendo, por isso, muita dedicação e competência para que consiga dar resposta a todas as incumbências que lhe estão inerentes.

3.2.2. As Atividades Desportivas Escolares

O Desporto Escolar (DE) nos Açores é referente ao aglomerado das práticas lúdico-desportivas e de formação com finalidade desportiva, desenvolvidas numa perspetiva de complemento curricular e ocupação dos

tempos livres dos alunos. As atividades são de participação voluntária e dirigidas aos alunos de todos os ciclos, níveis e modalidades da Região, sendo realizadas perante a supervisão técnico-pedagógica de docentes habilitados para esse fim.

O DE envolve quatro níveis de participação, sendo eles, do primeiro ao quarto nível: as Atividades Desportivas Escolares (ADE), os Jogos Desportivos Escolares (JDE), as Atividades Físicas e Desportivas com ou sem enquadramento federado, por intermédio dos Clubes Desportivos Escolares (CDE) e a participação nas atividades do Desporto Escolar Nacional e Internacional (DEN).

No EP, a minha atuação desenvolveu-se, apenas, no primeiro nível de participação, onde colaborei em todas as atividades desportivas desenvolvidas pelo DEFD.

No primeiro e segundo período, às quartas-feiras, das 14H30 às 16H30, colaborei no planeamento e operacionalização do torneio de futsal, que contou com a participação de cinco equipas nos escalões de sub-15 e sub-19 anos. O torneio desenrolou-se, primeiramente, num sistema de competição entre todos, e posteriormente em duas eliminatórias para apurar o vencedor em ambos os escalões. Apesar de já conhecer a maioria dos colegas do departamento, esta atividade foi fundamental para desenvolver a minha relação com eles, designadamente em resultado da participação no torneio na n equipa de professores, no torneio,

Ao longo do ano letivo participei, igualmente, na preparação e realização de outras atividades desportivas: Mega Salto, Mega Sprinter e Corta Mato. Em todas tive uma participação muito presente e autónoma, desempenhando as tarefas com elevada responsabilidade.

A panóplia de atividades realizadas durante o ano letivo fomentou a minha relação com os alunos, num espírito de elevada camaradagem, possibilitando-me, igualmente, o privilegio de poder difundir o potencial educativo que o desporto tem no desenvolvimento integral do individuo. As atividades foram, inclusive, mais uma oportunidade única para muitos alunos

estarem inseridos num meio que, infelizmente, não tem acesso fora do contexto escolar.

3.2.3. A Supertaça Escolar

A Supertaça Escolar é uma iniciativa do DEFD da escola, com o apoio do Laranjeiras Clube, que visa proporcionar aos alunos, das três Escolas Secundárias da Cidade de Ponta Delgada (ESL, escola secundária Antero de Quental e escola secundária Domingos Rebelo), a participação numa competição formal, em algumas das matérias nucleares da disciplina de EF (Basquetebol, Atletismo, Voleibol, Ginástica e Atletismo), em dois escalões etários, sub-15 e sub-19 anos.

No ano letivo 2016/2017 realizou-se a vigésima segunda edição da prova, entre os dias 23 e 25 de maio, tendo contado com a participação de cerca de 400 alunos. A competição foi mais um momento alto do percurso formativo de participação na escola e de relação com a comunidade educativa, em especial com os alunos.

Para esta competição, em reunião de departamento, no início do ano letivo, ficou deliberado que ficaria responsável pela seleção, preparação e participação da equipa de voleibol masculino, no escalão de sub-15 anos e auxiliaria a equipa de voleibol masculino, no escalão de sub-19 anos. Esta foi mais uma decisão que demonstrou o respeito e consideração que o DEFD da escola teve, durante todo o ano letivo, por mim, e pelos meus colegas estagiários, fazendo-nos sentir parte integrante da estrutura.

Na preparação do evento, o núcleo de estágio ficou apenas responsável por organizar as t-shirts das equipas em todos os escalões. Nesta etapa, considero que o PC nos poderia ter responsabilizado por mais algumas tarefas, libertando-se de algum trabalho acrescido que teve nesta fase, permitindo-nos, ademais, desenvolver competências e adquirir conhecimento que nos permitirão no futuro a preparação e organização de eventos desportivos.

Durante a realização do evento, do ponto de vista organizativo, desempenhei funções no secretariado geral e na comissão de receção e acompanhamento das equipas. As tarefas foram realizadas com enorme

sentido de responsabilidade e competência. Respeitante à vertente desportiva, como referido anteriormente, na modalidade de voleibol orientei a equipa de sub-15 durante os jogos e auxiliei um colega de departamento na participação do escalão de sub-19. Neste âmbito e com o decorrer do tempo, a minha relação com os alunos participantes foi evoluindo, sendo marcada pelo respeito e colaboração. Neste percurso o objetivo foi tornar os alunos parte integrante do processo, pela promoção da sua responsabilização em algumas tarefas de exercitação durante a preparação da competição.

A competição decorreu num clima de excelência, em todos os domínios, tendo apenas existido um ou dois casos pontuais de indisciplina, os quais foram devidamente solucionados.

Por ultimo, à semelhança de anos anteriores, ocorreu um aspeto menos positivo - a baixa motivação e entusiasmo que muitos alunos da escola demonstram em relação ao evento. Este cenário articula-se com o que acontece nas aulas de EF, em que muitos alunos manifestam baixos índices de envolvimento nas mesmas.

Face a este panorama, considero que o DEFD da escola deve efetuar uma reflexão profunda, isto na procura de alterar o cenário que se começa a instalar na escola: pouco envolvimento dos alunos nas atividades e positivas, tanto no contexto da EF como de complemento curricular.

3.3. Desenvolvimento Profissional

3.3.1. O Projeto de Formação Individual

O Projeto de Formação Individual (PFI), no âmbito do EP, mostrou-se como um plano de trabalho, concreto e de carácter individual, fundamental no desenvolvimento de uma formação profissional orientada. O projeto afigurou-se como um instrumento de confrontação pessoal e de estruturação de objetivos.

Através de uma introspeção crítica e reflexiva do meu "eu pessoal", percecionei e considerei as minhas características pessoais, vivências, capacidades, conhecimentos, competências e dificuldades, confrontando-as com os desafios e metas a atingir durante a realização profissional.

Em algumas ocasiões tive a necessidade de refletir sobre determinados momentos da minha vida, situação que nunca o tinha feito, levando-me a efetuar uma retrospectiva de todas as minhas vivências até à data.

Através deste processo reflexivo tomei ainda mais consciência das minhas dificuldades e capacidades, perspetivando o trabalho a desenvolver. De igual forma, proporcionou-me adquirir um melhor conhecimento das tarefas a efetuar no EP. Este relacionamento permitiu desenvolver uma orientação de referencia no processo da minha formação, crucial na definição dos objetivos a atingir, bem como, as estratégias e recursos para os alcançar.

A apresentação do PFI, no dia 9 de fevereiro, no anfiteatro da escola, perante a comunidade escolar, foi um momento importante que permitiu-me expor à comunidade escolar o enquadramento pessoal e profissional do EP, e partilhar com os presentes as minhas ideologias e motivações.

O PFI foi um guia fundamental na orientação da atividade realizada no EP, permitindo desenvolver a minha identidade profissional, através de um processo reflexivo, intencional e responsável, numa escalada incessante em busca da competência profissional.

3.3.2. O papel da reflexão na formação do Professor de EF

De acordo com o que experienciei durante o EP, a profissão docente é composta por uma pluralidade de domínios interligados, que a tornam extremamente complexa e que exige dos professores um pensamento, permanentemente, crítico sobre a sua práxis.

A reflexão surge na formação inicial como uma estratégia de formação que visa desenvolver um profissional criativo, que pensa, analisa e questiona a sua prática e a forma de atuar sobre a mesma, não se limitando a ser um simples plagiador de ideologias produzidas externamente (Lalanda & Abrantes, 1996). Como advoga Freire (1996, p.165) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Zeichner (1993, p. 18) reforça este entendimento advogando que “os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais

eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar”. Ainda segundo o mesmo autor (p.18) “é frequente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros”.

Ao longo da formação inicial, e mais incisivamente no EP, o pensamento crítico e reflexivo esteve no seio da minha intervenção profissional, permitindo-me construir e reconstruir conhecimentos, num confronto incessante entre os saberes teóricos e os acontecimentos da prática. Este processo desenvolveu-se antes, durante e após a realização da prática, permitindo-me modificar, ajustar e reajustar as minhas decisões tendo em conta os objetivos a que me propus.

Zeichner (1993, p.20) indica que na literatura, “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”.

A reflexão coletiva foi também uma realidade muito frequente no NE, fomentada nas conversas, debates e reuniões formais que tivemos ao longo do ano letivo, potenciada pela divergência, em alguns pontos, na conceção da EF dos estagiários e do PC. Este cenário possibilitou-me refletir sobre as minhas ideologias e equacionar perspetivas externas ao meu pensamento. Alarcão (2007) reforça a importância desta conjuntura, enfatizando que o paradigma do professor reflexivo deve ser orientado do individual para o coletivo. Apesar da discordância em algumas temáticas, o PC impulsionou marcadamente o espírito de dinâmica coletiva, levando-nos a pensar criticamente sobre os acontecimentos que foram surgindo, num ambiente de respeito entre todos.

3.3.3. A semana de professor a tempo inteiro

A atividade de professor a tempo inteiro (PTI), realizada entre os dias 13 e 17 de fevereiro de 2017, permitiu-me vivenciar um horário completo de um

professor de EF, em contexto real, isto é, com todas as circunstâncias que lhe estão inerentes. Esta foi uma experiência que me proporcionou mais um momento para desenvolver as minhas competências pedagógico-didáticas, num contexto de em que a necessidade de adaptação do planeamento era constante e, conseqüentemente, da operacionalização do processo de E -A.

Numa primeira fase, após a definição das turmas e respetivo horário, entrei em contato com os professores titulares para saber a sua disponibilidade em ceder as turmas e os conteúdos que queriam que fossem lecionados. A disponibilidade de todos foi total, tendo alguns indicado, claramente, a modalidade e os conteúdos que deveriam ser lecionados, e outros que apenas indicaram a modalidade, deixando os conteúdos ao meu critério. Nesta última situação, como não tive tempo para realizar uma avaliação diagnóstica, à quase totalidade das turmas, colocou-me algumas dificuldades no planeamento das sessões, pois não sabia o nível dos alunos. Face a esta situação, conversei com alguns professores para saber o nível dos alunos, todavia a resposta não foi muito esclarecedora, sendo a caracterização facultada muito superficial.

Na operacionalização das sessões, todos os professores foram muito prestáveis, em todos os domínios, tendo havido sempre uma elevada proximidade e total autonomia na realização do trabalho.

No processo de E-A, nas diversas turmas, foram vários os indicadores observados que me permitiram refletir à cerca dos mesmos. Entre os diversos anos experienciei diferentes comportamentos dos alunos, derivado à sua idade e maturidade. Esta situação levou a que tivesse que ajustar a minha instrução, tendo em conta o público alvo. Em anos mais próximos (7º e 8º) e em turmas com um perfil idêntico, foi observável um maior interesse e envolvimento de algumas turmas. Neste contexto, foi visível em todas as turmas, a influência do perfil e abordagem do professor nos comportamentos dos alunos, levando-me a confirmar a importância/ influência que o professor tem sobre o “caminho” a trilhar pela turma e sucesso do seu processo educativo.

Noutras turmas, apesar de existir uma maior liberdade de comportamentos no processo de E-A, em nenhuma ocasião se verificou falta

de respeito dos alunos. No entanto, devido ao descomprometimento e empenho na prática, tive que estar constantemente a motivar os alunos e a estimular a sua participação. Em outras situações, foi possível verificar a energia e motivação dos alunos por estarem a realizar tarefas que eram do seu agrado, contribuindo, este facto, de uma forma exponencial, para um clima ótimo e potenciador de aprendizagem.

Respeitante ao cumprimento das orientações e diretrizes do DOG, na maioria das turmas, observei um cumprimento total das mesmas, tendo apenas constatado, em casos pontuais, algum facilitismo no cumprimento da utilização do equipamento oficial da escola. Em relação aos horários, quase todas as turmas respeitaram as horas estipuladas, havendo apenas alguns atrasos pontuais.

Foi uma semana extremamente dura e cansativa, mas bastante produtiva, que me possibilitou conhecer novos alunos e desenvolver competências relacionais. No início da semana estava bastante ansioso e expectante, em relação ao comportamento dos alunos, mas face às interações positivas que estabeleci com eles, o processo foi ficando mais consistente, fluido e cativante à medida que a semana foi avançando. Após esta incursão nas turmas destes alunos, no restante ano letivo, a generalidade dos alunos sempre que passavam por mim cumprimentavam-me, e em algumas situações ficavam a conversar comigo.

3.3.4. As observações interpares

No EP, outra tarefa presente nas normas orientadoras da UC Estágio Profissional (2014)¹³ é a elaboração de um plano de observação sistemática e a realização das observações, a dez aulas dos colegas de estágio e a seis aulas de professores do DEFD da escola.

A análise das aulas em EF por meio da observação implica a identificação de uma vasta variedade de comportamentos e situações.

¹³ Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Ano letivo 2016-17. Porto: FADEUP

Podemos observar o comportamento do professor, do aluno, da interação professor-aluno, etc. Para isso, é necessário produzir um ou mais documentos de acordo com o objetivo da observação, com as categorias que lhe respondem. As categorias que compõem a observação devem ser precisas e expressar claramente os comportamentos que se pretendem observar.

No núcleo de estágio construímos um plano de observação que visou orientar o trabalho que seria desenvolvido neste âmbito. Tivemos alguma dificuldade inicial em definir o plano de atuação, mas após a orientação do PC e da PO, conseguimos determinar o plano.

Respeitante às observações dos colegas, com o objetivo geral de identificar lacunas na prática pedagógica e verificar se existiram melhorias, decidimos, primeiramente, realizar uma observação dos incidentes críticos, de forma a compreendermos quais os principais incidentes ocorridos e quais os aspetos que poderíamos ter em atenção para melhorarmos a atuação do professor, para de seguida, num processo complementar e mais especializado, observar quatro dimensões da atuação pedagógica, sendo estas a Gestão, a Instrução, a Disciplina e o Clima (Siedentop, 1983).

Concernente às observações dos professores do DEFD, foram realizadas recorrendo a uma ficha de incidentes críticos com o objetivo de compreendermos quais os principais incidentes ocorridos na aula e desenvolvermos a nossa capacidade de observação, tendo em vista a melhorar a nossa atuação.

Neste seguimento, as observações foram uma componente importante do desenvolvimento da minha competência profissional, atendendo a que me permitiram identificar debilidades e capacidades na atuação em contexto de sala de aula. Desse modo, através do diálogo com os meus colegas e com o que fui observando, fui melhorando a minha atuação pedagógica. Igualmente, por intermédio das observações que realizei aos meus colegas, captei informação que lhes transmiti enfatizando o que considerava que eles podiam melhorar. Em diversas situações, em reunião de NE e em conversas informais constatamos, que em muitos momentos tínhamos perceções diferentes daquilo

que tinha acontecido na prática, pelo que compreendemos que a observação é um meio primordial de refinamento do processo educativo.

4. Estudo de investigação

4. A indisciplina na sala de aula – A percepção dos alunos sobre os seus comportamentos de indisciplina e sanções aplicadas.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar a tipologia de participações disciplinares dos alunos por ciclos de ensino e por sexo. Adicionalmente, procurou-se captar as percepções dos alunos acerca dos seus comportamentos de indisciplina no contexto de sala de aula e da adequabilidade das sanções aplicadas. O estudo foi de tipo bietápico, sendo que na primeira etapa se efetuou a identificação das participações, recorrendo à consulta dos registos da sala de encaminhamento disciplinar, entre os dias 14 de setembro e o dia 31 de março de 2017, sendo os dados analisados recorrendo às frequências absolutas. Na segunda etapa, os seis alunos com mais participações foram entrevistados, com recurso a um guião semiestruturado, e os dados tratados através da análise de conteúdo, auxiliada com elementos quantitativos. Concluiu-se que, a indisciplina na sala de aula tem maior frequência no terceiro ciclo, no sétimo ano de escolaridade, com participações disciplinares de tipologia II. Em relação à percepção dos alunos, verificou-se que, no geral, não gostam da escola, mas apreciam os professores que conseguem impor disciplina e apresentam um ensino mais atraente, o que permite que fiquem mais focados e motivados nas aulas. Os comportamentos de indisciplina que mais ocorrem são o desrespeito pelo professor e pelos colegas. A totalidade dos alunos concorda com os castigos aplicados, e a maioria considera que não são uma situação positiva. No entanto, apesar de alguns refletirem sobre as suas atitudes, voltam a incidir sobre os maus comportamentos, comprovando-se que a suspensão da escola é insuficiente para combater a indisciplina na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA; ALUNOS, (IN)DISCIPLINA, SANÇÕES DISCIPLINARES.

Introdução

O presente estudo surgiu no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, pertencente ao segundo ciclo de estudos do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Neste contexto, decorrente da análise efetuada ao Plano Educativo da Escola (PEE)¹⁴, constatou-se que os principais fatores perturbadores do sucesso e da integração escolar dos alunos são: “a não valorização da escola como instituição para obtenção do saber e formação pessoal e fator de mobilidade e progresso social, por parte dos pais e encarregados de educação; o fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos; a satisfação com a mediania; a interiorização de uma perspetiva facilitadora, em detrimento da perspetiva dignificante do trabalho na conquista do sucesso”. Fruto destes problemas, a indisciplina, a falta de assiduidade e o insucesso escolar constituem áreas de intervenção prioritárias na escola”.

Aquando da definição do estudo de investigação, dos elementos do NE, o PC informou-nos da possibilidade de efetuarmos uma investigação sobre a indisciplina na sala de aula da escola, para dar continuidade a um estudo que tinha sido realizado no ano letivo de 2008-2009. Sendo minha intenção, e a dos meus colegas do NE, realizar uma investigação que fosse útil para a escola, depreendi que seria uma oportunidade de contribuir para a comunidade escolar, perspetivando inverter uma conjuntura que influencia muito negativamente o sucesso educativo.

Nesta linha, entendi que seria pertinente, de uma forma geral, identificar a tipologia de participações disciplinares dos alunos por ciclos de ensino e por sexo, e mais especificamente, captar as perceções dos alunos, com número de participações disciplinares, sobre os seus comportamentos de indisciplina em contexto da sala de aula e pertinência das sanções aplicadas, com o objetivo de perspetivar algumas medidas que possam ser equacionadas para tentar inverter uma conjuntura extremamente difícil.

¹⁴ In Projeto Educativo de Escola, 2014-2017. Escola Cooperante.

Enquadramento Teórico

A temática da disciplina em contexto de sala de aula tem sido analisada por um vasto conjunto de autores. Oliveira (2002, p. 98) advoga que “a problemática da disciplina em Educação tem permanecido ao longo dos tempos como uma das principais preocupações daqueles que estão empenhados no processo Educativo”. Já Veiga (1999) refere que o aumento dos comportamentos de indisciplina e violência nas escolas tem vindo a ocorrer a passos largos.

Do ponto de vista do conceito de indisciplina em meio escolar, face à sua complexidade, tem sido objeto de múltiplos debates e abordado sob diferentes perspetivas.

Segundo Alonso (cit. por Oliveira, 2002, p. 98) “a disciplina escolar é o conjunto de medidas que a escola utiliza para conseguir a conduta ordenada dos alunos no trabalho e atividades escolares e o ajudam a desenvolver responsabilidade, o autodomínio e autocontrolo pessoal, assim como os hábitos de participação, cooperação, convivência e solidariedade. Qualquer conceção de disciplina assenta, de forma explícita ou implícita, numa determinada conceção de criança, de relação aluno-professor, de distribuição da ordem na classe, numa conceção das finalidades da escola e do Sistema Educativo”. Já para Oliveira (2002, p. 101) “o conceito de indisciplina, intimamente ligado ao sistema educativo, tem sofrido mudanças de acordo com as épocas e com a situação geográfica, marcando uma caracterização subjetiva orientada sobretudo por influências políticas, sociais e culturais. A diversidade de formulações deste conceito é um grande obstáculo ao seu estudo e fundamentalmente à delimitação do tema. A indisciplina surge quase sempre como a negação ou violação de qualquer regra, norma e princípios ou padrões sociais, relacionando-se com a atividade consistente do indivíduo”. Por sua vez Doyle, 1986; Supaporn, Dodds, & Griffin, 2003 (cit. por Oliveira & Graça, 2013, p. 15) referem que “a indisciplina é um sintoma de crise da relação pedagógica, que é por essência uma relação complexa, dinâmica, deita de encontros e desencontros, de equilíbrios e desequilíbrios, de rotinas e novidades, de ordem e de contradição. O maior ou menor equilíbrio da ecologia

da sala de aula resulta da interação mais ou menos conseguida dos sistemas de instrução, de gestão e de socialização dos alunos”.

De facto, as questões da indisciplina não podem ser interpretadas como fenómenos isolados, mas sim em interação com os restantes elementos do processo social de aprendizagem dos alunos. Neste entendimento, Garcia (2001, p. 376) advoga que “devemos conceber a indisciplina como fenómeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controlo”.

Na resposta à pergunta sobre qual é suprema razão da indisciplina escolar ou da violência juvenil, varias perspectivas se levantam, das quais, a falta de valores (familiares, escolares e sociais), a falta de ambição futura, um sinal de rutura, a influência dos média, um ambiente de rivalidade e por culpa dos professores (Veiga, 1999).

Graça (cit. por Oliveira, 2002, p. 15) refere que “determinadas escolas, no seu todo, determinadas turmas de uma escola, determinados alunos ou grupos de alunos de numa turma são apontados ou reconhecidos como particularmente problemáticos de indisciplina. Trabalhar naquelas escolas, com aquelas turmas ou com aqueles alunos não é, por via de regra, tarefa fácil nem para um professor mais exigente, mais dedicado e mais consciente, quanto mais para um professor inexperiente, frágil ou inseguro. Mas mesmo fora desses quadros extremados, a disciplina e a ordem na aula é algo que se constrói, que se cultiva, que se procura manter e que se tem que refazer; não como finalidade, mas como condição da possibilidade do ensino e da aprendizagem”.

Objetivos

Geral

Este estudo teve como objetivo central caracterizar a tipologia de participações disciplinares dos alunos por ciclo/níveis de ensino, sexo e gravidade.

Específicos

Captar as percepções dos alunos acerca dos comportamentos de indisciplina tidos em contexto de sala de aula e da adequabilidade das sanções aplicadas.

Metodologia

Participantes

Na etapa extensiva, de natureza descritiva, participaram todos os alunos da escola que foram alvo de participações disciplinares, durante o primeiro e segundo períodos do ano letivo de 2016-2017. Na etapa intensiva, participaram os seis alunos com maior número de participações disciplinares, cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, todos do sétimo ano de escolaridade.

Instrumentos

Na recolha dos dados foram utilizados os registos da sala de encaminhamento disciplinar (Figura 3) para analisar o número e tipologia das participações disciplinares, facultados pelo Conselho Executivo, e uma entrevista semiestruturada¹⁵ (Anexo 1), que procurou captar as opiniões dos alunos acerca dos seus comportamentos em sala de aula, bem como da adequabilidade das sanções aplicadas.

Procedimentos de recolha e análise de dados

A partir dos registos (Figura 3) da sala de encaminhamento disciplinar (SED), cedidos pelo Conselho Executivo e que constam da base de dados do programa Inovar, foi contabilizado o número de participações disciplinares e a sua tipologia (Figura 4), por aluno.

¹⁵ A entrevista utilizada foi adaptada de Renca (2008).

REGISTO DE COMPORTAMENTO POR ALUNO			
2016/17 Turma:	Escola	ES das Laranjeiras	
Aluno	N.º Proc.		
DATA	COMPORTAMENTO	DISCIPLINA/DOCENTE	GRAU
07-11-2016	Comportamento. O teve um comportamento que prejudicou o bom funcionamento da aula. Foi chamado várias vezes à atenção, mas sem resultados. A continuar assim, começará a ser alvo de participações disciplinares.		2
19-10-2016	Este aluno perturba as aulas ora cantando ora conversando. Já tem sido avisado várias vezes. Se persistir irá para a SED.		1
14-10-2016	Este aluno perturba as colegas que se sentam próximo. Tem uma atitude irregular parecendo que está a produzir trabalho mas quando vamos ao caderno está pouco resolvido. Nesta aula foi repreendido diversas vezes por se distrair a subir e descer o banco ou por fazer comentários pouco oportunos.		2
29-09-2016	O aluno estava envolvido com os colegas a riscar os cadernos uns dos outros e a colocar corretor nos cadernos diários. Depois, os alunos envolveram em disputas corporais, atingindo-se com as mãos e com os braços.		2

Para classificar o grau de comportamento é usada uma escala de 1 a 6.

Figura 3 - Registo da SED



Ficha de Encaminhamento de Alunos – Sala de Encaminhamento Disciplinar

Data: ____/____/____ Hora: ____

Professor: _____

Disciplina: _____

Ano e Turma: _____

Aluno: _____

Grau:

- ☐ 1- Desrespeito pelo direito à educação e ao ensino (não implica Falta Disciplinar);
- ☐ 2- Violação dos deveres de respeito e de correção nas relações com os elementos da comunidade escolar;
- ☐ 3- Violação dos deveres de respeito e correção sob a forma de injúria, de ameaça, de difamação ou de calúnia, relativamente a qualquer elemento da comunidade escolar;
- ☐ 4- Danificação intencional de bens pertencentes a qualquer elemento da comunidade escolar, das instalações da escola ou de equipamentos ao serviço desta, perpetrada com violência ou de que resulte prejuízo particularmente elevado;
- ☐ 5- Agressão física perpetrada contra qualquer elemento da comunidade escolar;
- ☐ 6- Agressão física perpetrada contra qualquer elemento da comunidade escolar, que resulte ofensa no corpo ou na saúde, particularmente dolorosa ou permanente.

Obs.: _____

Figura 4 - Ficha de encaminhamento dos alunos

Após esta primeira fase identificaram-se os alunos com maior número de participações disciplinares e a tipologia das participações, dos dez alunos com maior número de reincidências disciplinares, seis foram entrevistados. As entrevistas foram realizadas numa sala do pavilhão do complexo desportivo, em ambiente tranquilo e agradável, e após explicitação dos objetivos do

estudo. De referir que além da participação voluntária dos alunos foi solicitado um consentimento informado aos encarregados de educação (Anexo 2).

Os dados da primeira fase foram analisados recorrendo às frequências absolutas. Já a informação decorrente da segunda fase, entrevistas, foi tratada por recurso à análise de conteúdo (Bardin, 2008), coadjuvada com elementos quantitativos. A generalidade das categorias foi definida *a priori* com base no guião da entrevista havendo apenas algumas definidas *a posteriori*. O anonimato dos participantes foi mantido através da atribuição de um Código (A1, A2, ...).

Resultados

Participações disciplinares

Análise descritiva

No Quadro 6 podem ser observados os resultados relativos ao número de participações disciplinares por ciclo/nível de ensino, sexo e gravidade.

Quadro 6 - Participações por ciclo/nível de ensino, sexo e tipologia

Nível de ensino	Sexo	Participações Disciplinares					Total
		Grau II	Grau III	Grau IV	Grau V	Grau VI	
3º Ciclo	M	255	15		1	1	272
	F	88	8	2	1		99
	Total	343	23	2	2	1	371
Secundário	M	8	2				10
	F	4					5
	Total	12	2	1			15
PROFIJ	M	136	17	3	2	3	161
	F	57	4				61
	Total	193	21	3	2	3	222
Profissional	M	13	12				25

	F	15	13	7			35
	Total	28	23	2	2	1	60
Educação Especial	M	41	20	1	5	3	70
	F	16	6		2		24
	Total	57	26	1	7	3	94
Totais		633	97	14	11	7	762

Como observado no Quadro 6 foi no terceiro ciclo onde ocorreu o maior número de participações disciplinares (371), sendo os alunos do sexo masculino (272), os que reportam mais participações disciplinares e maioritariamente de tipologia II, em ambos os sexos. No PROFIJ também se verifica um elevado número de participações disciplinares (222), comparativamente aos restantes níveis de ensino, sendo, novamente, os alunos do sexo masculino os que tem um maior número de participações (161). Apenas nos profissionais a frequência de participações dos alunos sexo feminino foi superior aos alunos do sexo masculino. O nível de ensino onde se verificou o menor número de participações foi no secundário. A tipologia de participações disciplinares de grau II foi a que apresentou um maior número em todos os ciclos/níveis de ensino.

No Quadro 7 são apresentados os resultados referentes ao número e tipologia de participações disciplinares dos alunos com maior número de participações.

Quadro 7 – Tipologia e número de participações disciplinares dos alunos com maior número de reincidências

Alunos	Nível de Ensino	Sexo	Participações Disciplinares					Total
			Grau II	Grau III	Grau IV	Grau V	Grau VI	
A1	7º	M	24	1				25
A2	7º	M	23	1				24
A3	7º	M	22					22
A4	7º	M	14	4				18
A5	7º	F	11	1				12
A6	7º	M	11					11

Como observado no Quadro 7, todos os alunos com maior número de participações disciplinares são do sétimo ano de escolaridade, quase todos do sexo masculino, e a maior frequência de participações é a de grau II.

Percepções dos alunos

Escola e professores

Os alunos ao serem questionados acerca da escola e dos professores, afirmaram que na escola há situações agradáveis e outras menos agradáveis, mas que no geral não gostam da escola.

“A escola é espaçosa e limpa”. (A4)

“Só gosto de algumas coisas na escola”. (A2)

“Não gosto da escola”. (A6)

No que respeita aos professores, a generalidades das opiniões não é muito favorável, contudo consideram que há professores bons e outros maus e injustos, sendo que por estas razões gostam mais de uns do que de outros.

“Os professores são maus”. (A1)

“Não gosto dos professores, são injustos, tem alunos favoritos”. (A2)

“Uns são bons, outros são maus e chatos”. (A3)

“Os professores são bons, uns tem mais tolerância do que outros em relação ao mau comportamento“! (A4)

Regras e comportamentos de indisciplina

No que concerne à definição de regras, os alunos referem que no início do ano os professores definem as regras da sala e aula. Todavia, ao serem questionados acerca da sua participação na definição de regras, estes são da opinião que deveriam ser chamados a participar na definição das regras, por forma a poderem modificar/ajustar algumas situações com que não concordam.

“Quando peço aos professores para ir à casa de banho não deixam, mas se for uma rapariga deixam, eu acho isso injusto”. (A2)

“Não nos deixam ir à casa de banho quando estamos mesmo aflitos”. (A5)

“Sim, por exemplo poder usar pastilha elástica nos testes para nos ajudar a descontrair”. (A4)

Concernente aos comportamentos de indisciplina que ocorrem com mais frequência na sala de aula, os alunos indicam os seguintes: responder mal aos professores, ausência de silêncio e atenção, brincadeira, gozo com os colegas e professores e não esperar pela sua vez para falar.

“Chamam nomes uns aos outros, gozam, não esperam pela sua vez para falar“. (A1)

“Nunca estão calados, portam-se mal, mandam bocas à professora. (A3)

Palhaça, risotas“! (A4)

“A professora manda calar e eles começam com risotas. Há alguns que gostam muito de gozar com as pessoas, nós estamos a escrever e a ouvir a matéria, e eles começam a atirar papéis e borrachas. Eu chamo a professora e a professora não faz caso. Depois ela não quer que eu me exalte“. (A5)

Respeitante aos motivos que levam os alunos a perturbar as aulas, os alunos referem que derivam do facto de não estarem focados na aula e de alguns professores não valorizarem a participação de determinados alunos. No tocante ao caso pessoal, indicam que provem da influência negativa dos colegas e do excessivo tempo em sala de aula.

“Estamos na sala para brincar. Uns mandam bocas, e os outros nunca mais se calam. Eles gozam comigo e eu gozo com eles”! (Aluno A1)

“Os professores são muito rígidos com os alunos, não puxam pelos alunos, não fazem caso de alguns que participam”. (A2)

“Nós gostamos de brincar e de rir. Gosto de brincar dentro da sala, isto é uma coisa que vem de mim”. (A2)

“O que me leva às vezes a fazer palhaçada é para ter um pouco de atenção. As palhaçadas eu faço não é por mim, eu gosto de ver um sorriso, uma risota numa pessoa, e por isso faço uma palhaçada e depois continuo. Eu prefiro prejudicar a aula, e ter um processo, mas deixar um colega alegre, do que lhe ver sempre abatido, triste”. (A4)

“Não têm que fazer”! (A3)

“Muitos não são de palhaçadas, mas acabam por se deixar levar pelos outros”! (A4)

“Eu digo uma palhaçada, outro começa a rir, entretanto outro também quer fazer igual ou parecido, e assim sucessivamente. Esta situação leva a que os sossegados e os não sossegados não consigam aprender”. (A4)

“Quando estou com chateada, dá para atirar-me contra os professores”. (A5)

“É muito chato estar tanto tempo na sala de aula”. (Aluno A6)

Relação pedagógica e métodos de ensino

Relativamente ao relacionamento professor-aluno na sala de aula, os alunos referem que é inconstante, o mesmo no seu caso pessoal, dependendo muito dos professores.

“De vez em quando, quando eu me porto bem, quando eu fico calado. Outras vezes não, porque vou para a aula para brincar, gozar e distrair os colegas”. (A2)

“As aulas como são uma seca começamos todos na brincadeira”. (A2)

“Alguns professores chateiam-me sem razão porque foram outros colegas que fizeram mal”. (A3)

“Alguns professores não tem uma química connosco, em explicar as coisas direitinhas, eu não gosto”. (A5)

Respeitante à influencia que a forma como os professores lecionam tem no comportamento dos alunos, a generalidade afirma que é importante, pois conseguem estar mais motivados com alguns professores do que com outros

“A professora consegue por disciplina, na aula ninguém grita. Só por duas ou três vezes é que expulsou alguém, tudo está em silêncio”. (A4)

“Cada um tem a sua maneira de dar a aula, mas alguns professores são aborrecidos, e não gosto de professores assim”. (A2)

“Gosto mais de professores que brincam com os alunos, eu presto mais atenção, porque eu sei que, se não brincar agora, e ele depois vai querer brincar. Para mim, isso é o essencial num professor”! (A2)

Respeitante à situação de os alunos se comportarem ou não da mesma forma com todos os professores, todos os alunos afirmaram que não, sendo as razões apontadas para os comportamentos inapropriados, não gostarem da matéria, de alguns professores não conseguirem manter a ordem na sala de aula e não explicarem bem a matéria.

“Alguns nos comportamos melhor porque todos gostamos da disciplina e a professora explica bem as coisas”. (A4)

“Porque uns professores têm um feitio diferente, um feitio mais divertido, alegre e contente, e outros vem, a bem dizer, com cara grande para as

aulas, veem uma pessoa a virar-se para o lado e mandam logo para a rua e agente não gosta disso“. (A4)

“A nossa professora de X não consegue por ordem lá dentro, é preciso um colega dizer para parem quietos, que isto não se faz, senão a professora não consegue“. (A4)

“Alguns colegas são mais mal educados com alguns professores. Dá-lhes responder e para gozar com os professores, começam a cantar dentro da sala“. (A5)

“Eles não gostam da aula X, é muito seca, a professora está sempre a falar, a falar, nunca escreve, explica por palavras, e eles gostam é que a professora escreva no quadro“. (A5)

“Porque os alunos também têm professores favoritos, que gostam mais, isso tem a ver a maneira que os alunos se portam na sala de aula. Se há professores que eles não gostam, vão para a sala de aula aborrecidos, não querem fazer nada, não querem trabalhar. Na sala de os professores que eles gostam vão para lá trabalhar, rir“. (A2)

“Porque não gosto da matéria“! (A3)

“Gosto, porque a professora fala comigo, e explica bem a matéria“. (A3)

Medidas disciplinares: comportamentos, sanções e reincidências

Em relação às medidas que os professores utilizam na sala de aula para resolver os problemas, os alunos referem que depende do professor, mas que geralmente, a mais frequente é, em primeira instância, chamar à atenção e falar com o aluno, e se não resolver encaminhar para a SED e marcar falta disciplinar.

“Eles dão três avisos, se continuarmos com o comportamento ou pior, marcam falta disciplinar“. (A4)

“Com alguns tentam falar, outros não, e isto é injusto. Comigo mandam calar uma ou duas vezes e depois mandam-me para a SED“. (A2)

“É por isso que eu neste período comecei a faltar mais, no primeiro período não foi assim tanto, foi mais no segundo, comecei a faltar às aulas dos professores que eu não gosto, porque eu prefiro levar falta do que levar participação“. (A2)

“Na disciplina X, por causa de em todas as aulas o professor nos por para a rua, dizemos assim, todas as aulas o professor põe para a rua, então bora faltar à aula e não ir mais aulas, assim pelo menos não levamos falta disciplinar. Nós levamos falta, mas ao menos não temos um processo e não ligam para os nossos pais“. (A3)

“Avisam quando estamos errados a fazer as coisas“. (A5)

“Também a nossa turma está sempre a falar, é muito complicado para o professor. O professor chama à atenção muitas vezes, e depois expulsam da sala, também tem razão“. (A6)

Respeitante se concordam ou não com a aplicação de sanções para resolver os problemas de indisciplina na sala de aula, todos os alunos afirmaram que sim, contudo em algumas situações estes consideram que os problemas poderiam ser resolvidos de outra maneira.

“Em vez de irmos para a SED podíamos ficar a fazer um trabalho na aula“. (A1)

“Concordo, se há alunos que querem aprender tem que ser mandados para a SED para darem oportunidade aos outros alunos para aprenderem“. (A2)

“Eu acho que sim, mas em parte não, porque nós pensamos assim, aquela professora colocou-nos falta disciplinar, então eu vou continuar a fazer mal na aula dela, porque levei porrada do meu pai ou da minha mãe, vou continuar a fazer mal para ela pagar o que fez“! (A4)

“Eu não acho isso justo, porque isto só acontece na nossa turma, um processo, três dias para casa! Está certo que a DT já deu oportunidades suficientes para corrigirmos a situação, a nossa turma é assim muito complicada para lidar, e acho que nós não demos valor a isto, fazíamos

sempre a mesma coisa. Eu fui para casa muitas vezes no 1º e 2º período, e eu acho que ficava pior, eu não conseguia estar em casa, quando ia para a escola ficava muito pior, não conseguia estar dentro da sala de aula“. (A5)

“A DT lê o processo e nunca tenta ouvir os alunos, os professores é que tem sempre razão naquilo que dizem. Ela diz, o professor é que manda na sala, ele é que sabe o que vê. Os alunos também têm que ter uma opinião sobre o que se passou, se concorda ou não. A DT lê o processo e manda para casa“. (A5)

“Eles estão a fazer o seu trabalho!” (A6)

No que diz respeito ao que os alunos sentem quando são castigados, na generalidade afirmaram que não é confortável, mas uma minoria refere que fica indiferente. Pessoalmente, quase todos indicaram que não se sentem bem, mas que as punições são consequências dos seus comportamentos. Contudo, em alguns casos, acham que é uma forma de se livrarem do professor; já outros pensam na forma como serão castigados pelos pais.

“Penso nos meus pais, de que forma serei castigado“. (A4)

“Ninguém se sente bem por ser castigado, mas se é isso que tem de ser, temos que aceitar“. (A2)

“As vezes não é assim tal mal porque penso já não sofro aquele professor, outras vezes eu não gosto“. (A2)

“No meu caso é indiferente“! (A3)

“Eu não gosto, fico com raiva, em casa fico sem fazer nada. A professora não nos deixa explicar as coisas, vê o processo e manda três dias para casa“. (A5)

“Sentem as consequências do seu comportamento“! (A6)

Em relação ao facto de o castigo poder ajudar a adquirir hábitos de comportamento, alguns afirmaram que sim, indicando que os ajuda a pensar

sobre as situações, outros disseram que talvez, pois depende das situações, já outros indicaram taxativamente que não, porque voltam a ter o mesmo comportamento.

“Até poderá ser, mas até agora não está resultando. Pode para alguns alunos, para outros não. Às vezes ajuda, mas passado um tempo eu sou outra vez a mesma coisa. Porque que não gosto da escola, prefiro estar em casa a ver televisão“. (A2)

“Eu não consigo melhorar o meu comportamento, eu já tentei. Estou sempre na brincadeira com eles dentro da sala“. (A1)

“Em algumas vezes já mudei o meu comportamento após um castigo“! (A3)

“O castigo dos pais sim, os dos professores e da escola não, eu não consigo! O castigo dos nossos pais ainda pode mudar qualquer coisa, mas o castigo dos professores é muito difícil. E eu digo isso porque eu já fui para a rua muitas vezes, já tive muitos castigos dos meus pais, as vezes tentava mudar, mas alguém fazia uma palhaçada e eu voltava a ter maus comportamentos“. (A4)

“No meu caso sim, eu fui muitas vezes para casa, eu “leveei” muitas vezes na cabeça dos meus pais, resultou até agora, este período ainda não fui para casa. As companhias não eram muito boas, tive que me afastar um bocadinho, melhorei muito, até agora não voltei a ter processos, estava farta também, tive que mudar“. (A5)

Relativamente ao facto de os alunos tinham sido alvo de procedimentos disciplinares ou não, todos afirmaram que sim, sendo a desautorização do professor, a falta de silêncio na aula e desentendimentos com alguns colegas as razões mais frequentes.

“Uma vez estávamos na aula X, e eles estavam todos a brincar, e alguém atirou-me uma coisa para o olho, e estavam a rir-se. Depois veio cá para trás e começou a gozar comigo e eu atirei-lhe o estojo. Ele veio para dar-me e eu dei nele, e ele deu em mim“. (A1)

“Isso não é bom para a sala de aula, mas eles enervam-me, e depois levam. Eles provocam-me, gozam, e depois levam”. (A1)

“Eu refilava muito com os professores, qualquer coisa que os professores faziam, eu para me sentir de grande à frente dos meus amigos, eu respondia, refilava muito com eles, metade das participações são isso”. (A2)

“É por querer ser o grande da sala, por querer ser o maniento. Eu gosto de brincar, muitas vezes brinco nas situações que não se deve brincar, mas é assim”. (A2)

“A professora mandava calar e eu continuava a falar”! (A3)

“O pior é assim, no nosso horário temos blocos de 90 minutos, temos 45 e depois mais 45 minutos seguidos. Na mudança dos 45 minutos devíamos ter um intervalo, mas não temos e saímos sempre mais tarde que a hora”. (A4)

“Na aula de X um colega estava a chatear-me e eu dei-lhe uma chapada. Foi a pior coisa que eu fiz dentro de uma sala”. (A5)

No que concerne às penas aplicadas, todos referiram a suspensão da escola. Igualmente, todos reiteraram que concordam com a pena, porque tiveram comportamentos incorretos e graves.

“Acho correto, se nos não temos comportamentos para estar na escola, vamos para casa de castigo”. (A1)

“Eu concordei na minha primeira porque o meu comportamento não foi do melhor, as minhas primeiras cinco participações foram as piores que eu tive até agora, eu não sabia que conseguia chegar até aquele ponto de comportamento, eu não reconheci-me quando eu tive aquele comportamento”! (A3)

“Sim, porque os meus comportamentos não foram corretos”. (A5)

“Sim professor, são as consequências, se eu faço mal tenho que receber consequências”. (A6)

Respeitante ao facto de o castigo que cumpriram evitar ou não que no futuro tenham comportamentos de indisciplina, a maioria dos alunos entende que não, pois não conseguem conter-se quando voltam à escola. Alguns, afirmam que ajudou a pensar sobre as situações e a tentar inverter os comportamentos.

“Eles chateiam-me e eu não consigo evitar“. (A1)

“Para o ano eu vou tentar melhorar, mas este ano já sei que está tudo perdido, por isso não vale a pena. Eu tento tentado portar-me melhor para não haver mais problemas para mim e para os meus pais, mas é difícil“. (A2)

“Não faz nada, é tipo fim de semana em casa“! (A3)

“Isso fez-me pensar no meu futuro, eu estou perdendo um ano de vida, ao perder este ano de vida, eu vou agora fazer tudo para deixar estes comportamentos, as faltas disciplinares, para ter boas notas, para ter um bom futuro“! (A3)

“Eu aprendi com os meus erros, eu fui muitas vezes para casa, já não podia estar em casa. A minha mãe disse assim, ou mudas ou as coisas vão mudar, e eu tive que mudar, porque senão com estes processos eu podia ir fechada, e eu não quero estas coisas. Agora eu tenho é que melhorar as faltas“. (A5)

Conclusões

A indisciplina na sala de aula continua a ser uma realidade muito negativa presente na sala de aula da escola, mais incidente no terceiro ciclo do ensino básico e menos no ensino secundário. A tipologia II de participações disciplinares foi a que prevaleceu em todos níveis de ensino, com maior frequência nos alunos do sexo masculino, à exceção do ensino secundário, que foi o sexo feminino.

No terceiro ciclo, foi o sétimo ano de escolaridade que teve um maior número de participações disciplinares, e cujos alunos individualmente acumulam o maior número de participações e tipologia II, sendo quase todos do sexo masculino. Sendo o primeiro nível de ensino que a escola tem, é uma conjuntura que deve merecer uma profunda reflexão e intervenção da escola neste grupo de alunos que inicia o seu ciclo de estudos na instituição.

Os alunos entrevistados, os com maior número de participações entrevistados, consideram que existem algumas situações positivas na escola, mas nenhum gosta da escola. Este facto pode encontrar explicação no referido por Nóvoa (2010, p.41) “hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projeto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido”. Perante este cenário, e segundo o mesmo autor “ensinar os que não querem aprender” é um dos grandes desafios das escolas e da pedagogia.

Os alunos com maior número de participações disciplinares, na generalidade, gostam mais de uns professores do que outros pela paciência, tolerância e relação de afetividade que tentam estabelecer com eles, admitindo que o seu comportamento é melhor nas aulas dos professores que consideram melhores e naquelas em que gostam da matéria. Neste contexto, afirmam que estão mais motivados com os professores que conseguem manter a disciplina na sala de aula e apresentam um processo de ensino-aprendizagem mais entusiasmante. Este facto leva a que os alunos desenvolvam menos comportamentos desviantes e estejam mais focados em aprender. Apesar de todos os professores definirem as regras de comportamento na sala de aula, os alunos consideram que deveriam participar na elaboração das regras, com o objetivo de alterar /aprimorar algumas regras que poderiam ser melhoradas. Esta conjuntura poderia contribuir para tornar os alunos agentes ativos do processo, com o objetivo de reduzir os comportamentos de indisciplina, consciencializando-os para as regras que ajudaram a definir.

Relativamente aos comportamentos de indisciplina que mais ocorrem na sala de aula, os alunos afirmaram que o desrespeito pelo professor e pelos colegas da turma são os comportamentos mais recorrentes. Os alunos referem que, frequentemente, não estão concentrados na aula, apontando a influência negativa dos colegas, o tempo excessivo da aula e o facto de alguns professores não valorizarem a sua participação como as principais razões para perturbarem as aulas. Deste modo, apesar de os alunos afirmarem que a sua relação com os seus colegas é boa, a relação entre pares (aluno-aluno) parece estar na origem de muitos comportamentos de indisciplina na sala de aula.

Segundo os alunos, as medidas que os professores utilizam para resolver a indisciplina assentam em primeiro no diálogo e seguidamente no encaminhamento para a SED com a marcação da falta disciplinar. A maioria dos alunos alegam que na maioria das ocorrências a situação poderia ser resolvida de outra forma, e que este cenário os revoltam e que ficam piores. No entanto, uma minoria considera que são justas as deliberações pois não podem prejudicar aqueles que querem aprender.

Todos os alunos concordam com os castigos que lhes foram aplicados. Uma minoria dos alunos considerou-os indiferentes, mas para os restantes não são uma boa situação pois terão consequências familiares. Não obstante, a maioria dos alunos admitiram que voltaram a incorrer em comportamentos de indisciplina na sala de aula. Para uma minoria, a suspensão ajudou-os a pensar sobre as suas atitudes e a melhorarem o seu comportamento.

Por fim, através da percepção dos alunos verifica-se que os alunos têm consciência dos seus maus comportamentos e que não o deveriam praticá-los. A suspensão da escola mostra-se insuficiente para inverter a conjuntura de indisciplina na sala de aula dos alunos. Nesta perspetiva, a escola e os professores terão que conjuntamente refletir sobre a situação e equacionar medidas que consigam inverter o cenário. Como advoga Veiga (1999, p. 71), “uma vez identificado o objetivo que está a motivar o comportamento, resta a tarefa de, tendo em conta a dinâmica psicológica que lhe é peculiar, planejar uma intervenção de ajuda, de facilitação da satisfação das necessidades de pertença e de reconhecimento, através de método cooperativos, de

comportamentos sociais úteis. Promover os objetivos de aluno e ativos e construtivos é um ponto que cada professor pode estudar, baseando-se nos seus recursos pessoais, nos seus valores, para estabelecer uma técnica própria”.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2009). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

GARCIA, J. (2001). A gestão da indisciplina na escola. In colóquio da secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF (p. 375-381). Lisboa: Estrela e Ferreira.

Novoa, A. (2010). *Pedagogia. A terceira margem do Rio*. In Conferência Conselho Nacional de Educação, *Que Currículo para o século XXI* (p.39-51). Consult. 30//07/2017, disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>.

Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em aulas de educação física: estudo das crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Oliveira, M. & Graça, A. (2013). Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de educação física. *Millenium*, 45, 25-43.

Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Veiga, F. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Edições Almedina.

5. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

5. Considerações Finais e Perspetivas futuras

O EP encerrou uma das etapas mais exigentes do meu percurso de vida, significando o alcançar de um sonho - ser professor de EF. O difícil trajeto percorrido, despertou em mim um sentimento de extrema felicidade, e as vivências que fizeram parte desta caminhada ficarão para sempre marcadas. Foi uma conquista que aguardei impientemente, pelo que me dediquei afincadamente para adquirir os conhecimentos necessários para integrar adequadamente o exercício da profissão de professor.

Durante o ano, as vivências experienciadas contribuíram auspiciosamente para a formação da minha identidade profissional e pessoal. Encarei a diversidade de tarefas presentes no EP sempre com elevada dedicação, empenho e ambição. O contexto real colocou-me desafios constantes e obrigou-me a encontrar estratégias para os solucionar, numa frequente relação entre a teoria e a prática. Este cenário foi desenvolvido num ambiente de reflexão e de aprendizagem constante.

A análise crítica e questionamento de diferentes situações, permitiu-me edificar e reedificar os meus conhecimentos e ajustar a minha atuação, isto tendo em vista o sucesso dos alunos. A turma residente colocou-me, diariamente, diversos constrangimentos que possibilitaram a vivência de um EP de enorme riqueza, e uma excelente preparação para o meu futuro como decente.

Ao longo do ano considero que evolui, consideravelmente, as minhas capacidades em todos os domínios, permitindo-me desenvolver uma prática mais motivadora, atraente e focada no essencial. O trabalho realizado em equipa conferiu significado às aprendizagens, num ambiente de cooperação, dedicação e participação de todos.

No processo de E-A, constatei a dificuldade e importância de desenvolver um processo consistente, coerente e com objetivos bem definidos, ao longo de todas as etapas, isto é, desde o planeamento, à realização e à avaliação. Ao longo do ano fui conseguido harmonizar e refinar a conjugação destas três etapas, auxiliado pelo PC e PO. Estes, fruto da sua experiência e

conhecimento, foram cruciais para suprimir as minhas lacunas e orientar o meu trajeto, sem, contudo, indicarem taxativamente o caminho a seguir.

A escola disponibilizou-me condições de excelência para que o EP fosse sinónimo de sucesso. A comunidade escolar integrou-me amavelmente, sem qualquer distinção entre mim e os restantes professores da escola. Os docentes, especialmente do DEFD da escola, contribuíram muito para esta integração bem-sucedida, demonstrando sempre uma elevada consideração pelos elementos do NE. O facto de conhecer, parcamente, a maioria dos docentes também facilitou a fluidez e evolução da sociabilização.

Ao longo do EP desenvolvi a minha identidade num espírito de partilha, convívio e camaradagem, com todos os elementos da comunidade escolar. A minha presença assídua na sala de professores e as conversas informais, tidas com os docentes, contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

Nesta primeira experiência nos terrenos da profissão, comprovei que ser professor de EF transcende a mera transmissão de conteúdos. O processo de ensino tem de envolver uma dinâmica cativante e motivadora, ser promotora de aprendizagens e carregada de valores para a vida. Oliveira (2002, p. 68) advoga que “o professor tem de atuar como um “agente ativo”, ele não pode ser um funcionário meramente executor de ordens provenientes do sistema educativo. Como reformador de mentalidades, ele deverá estar sempre atento aos problemas da comunidade em que se insere, orientando o seu trabalho pelas necessidades e aspirações dessa mesma comunidade, numa perspetiva de transformação positiva, orientando, assim, por uma reflexão crítica da realidade social e educativa”. No futuro profissional, continuarei a fomentar a ideologia transmitida ao longo do ano aos alunos, dignificando e honrando uma disciplina que é única no currículo. Independentemente das capacidades e dificuldades que os alunos possuam, a atitude, ambição, superação, responsabilidade, autonomia e cooperação serão a chave para uma vida futura de sucesso. Neste sentido, é importante que os alunos desenvolvam uma atividade empenhada. Como refere Bento (2003, p.134-135) “educar os alunos para uma atitude ativa na vida é um princípio pedagógico fundamental que todo

o educador deve tomar em consideração no seu trabalho diário. Todo o professor deseja que os seus alunos se transformem em homens inteligentes, ativos, conscientes e criativos e que adquiram, na escola, aquela atitude de base necessária para dominar as grandes tarefas da vida futura”.

Futuramente procurarei dar continuidade ao desenvolvimento das minhas capacidades e aquisição de conhecimentos, prosseguindo a escalada que iniciei no EP na procura da competência profissional. Ambiciono exercer a profissão em breve, para poder nutrir a felicidade que tenho em ensinar. Para tal, permanecerei à espera da minha oportunidade. Entretanto, na próxima época desportiva darei seguimento à minha paixão pelo treino desportivo, como praticante de futebol, federado, no Clube Desportivo Rabo de Peixe, Ribeira Grande, Açores, e como treinador de futebol, no escalão de sub-12 anos, no Clube Desportivo Santa Clara, Açores.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34).
- Alves, F.A.C. (1997). O Encontro com a realidade Docente – Exploratório (auto)biográfico. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Q. P. Batista, & R. Rolim (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: FADEUP
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 31-43). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3rd ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2012). Em defesa do estatuto da Educação Física: Enunciado de razões. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Brait, L. et al. (2010). A relação professor/ aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista eletrónica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí*, 8(1).

- Brito, A. E. (2011). (Re) discutindo a formação de professores na interface com estágio supervisionado. *Revista hibernoamericana de educação*, 56 (2).
- Bunker, D., Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Conferência de desenvolvimento profissional de professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Presidência do Conselho da União Europeia.
- 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.
- Direção-Geral da Educação (2013). Visão, missão e valores. Desporto escolar. Consult. 25//05/2017, disponível em <http://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: *Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Glatthorn, A. A. (1981). *Writing in the schools, improvement through effective leadership*. Ann Arbor, MI: Books on Demand
- Gomes, B. (2011). A escola como instituição: primeiras aproximações. *Olhar de Professor*, 14 (1), 139-150.
- Gomes, P., Queirós, P., Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.

- Graça, A. (2012). Sobre as questões do que ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP.
- Harper, B. et al. (1980). *Cuidado, Escola!* São Paulo: Editora Brasiliense.
- Hastie, P. (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Iza, D., & Neto, S. (2015). *Por uma revolução na prática de ensino: O estágio curricular supervisionado*. Curitiba: Editora CRV
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M., (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey, in Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (pp.43-59). Porto: Porto Editora.
- Matos, Z. (2014). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre de ensino de educação física nos ensinos básicos e secundários da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. V. d. (2011). Considerações teóricas sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial em educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 11(3), 127-139.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22, 155-175.
- Moy, N. (2009). A afetividade na relação professor-aluno. *Revista de Educação do Ideau*, 4 (8).
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 350, 203-218.
- Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em aulas de educação física: estudo das crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: observation et recherche*. Liège: Université de Liège.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J.E., & Werner, P. (1987). Student responses as a measure of teaching effectiveness. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees, & M. Pieron (Eds.), *Myths, models, and methods in sport pedagogy* (pp. 199-206). Champaign, IL: Human Kinetic.
- Rink, J. E. (2003). Effective instruction in physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 165-186). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). 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* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley: McCutchan.
- Saphier, J. (2017). *High Expectations Teaching : How We Persuade Students to Believe and Act on "Smart Is Something You Can Get"*. Thousand Oaks, United States: SAGE Publications Inc.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education* (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company
- Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education. Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education / Daryl Siedentop* (3rd ed.). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física* (2 ed.). Barcelona: INDE.

- Silva, C. (2013). *A disciplina de Educação Física nas últimas décadas. Uma visão de professores com mais de 30 anos de serviço*. Dissertação de mestrado. Vila Real: UTAD.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Vickers, J. (1989). *Institutional design for teaching Physical Activities. A Knowledge Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zeichner, M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexo I – Guião da entrevista

1. Fala-me da tua escola e dos teus professores?
2. No início do ano, os teus professores definem as regras de comportamento que devem ser respeitadas na sala de aula?
3. Pensas que os alunos devem participar na definição das regras de comportamento? Porquê?
4. Quais os comportamentos de indisciplina que ocorrem com mais frequência na tua sala de aula?
5. Na tua opinião quais os motivos que levam os alunos a perturbarem as aulas? E no teu caso pessoal, o que é que te leva a ter esses comportamentos?
6. Fala-me do relacionamento entre professores e alunos na tua sala de aula. No teu caso pessoal, como te relacionas com os teus professores e colegas?
7. A forma como os professores dão as aulas influencia o vosso comportamento na sala? De que forma? E no teu caso pessoal?
8. Os alunos comportam-se da mesma forma com todos os professores? Caso não o façam, porquê essa diferença de comportamentos? 12- Quando os alunos se portam mal na sala de aula quais as medidas que os professores utilizam para resolver os problemas? Qual a mais frequente?
9. Diz-me o que pensas sobre a aplicação de sanções para resolver os problemas de indisciplina na sala de aula. Tu pessoalmente concordas?
10. O que achas que os alunos sentem quando são castigados? E tu pessoalmente o que sentes?
11. Consideras que o castigo pode ajudar a adquirir hábitos de bom comportamento? Porquê?
12. No teu caso pessoal foste alvo de procedimento disciplinar. Qual ou quais os comportamentos de indisciplina que praticaste? Como é que classificas esses comportamentos?

13. Qual a pena que te foi aplicada? Concordas com ela? Porquê?

14. Achas que o castigo que cumpriste vai evitar que no futuro tenhas comportamentos de indisciplina? Porquê?

(Adaptado de Renca, A. 2008)

Anexo II – Consentimento informado

Caro Encarregado/a de Educação,

Sou professor estagiário do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico Secundário na Escola Secundária das Laranjeiras e estou a desenvolver um estudo que visa captar as opiniões dos alunos acerca dos comportamentos de indisciplina em sala de aula e das sanções aplicadas.

Para o efeito, serão realizadas entrevistas aos alunos, designadamente ao seu educando. As informações obtidas serão mantidas em absoluto sigilo, com garantia de anonimato de cada participante. Todos os relatos serão utilizados apenas para fins de investigação e ficarão sob responsabilidade do pesquisador.

A participação do seu educando é estritamente voluntária e a qualquer momento poderá desistir de participar. O participante terá todo o direito de esclarecer qualquer dúvida a respeito da pesquisa, sempre que julgar necessário.

Atenciosamente,

Eurico Ponte

1. (Deve ser preenchido pelo encarregado de Educação do aluno)

Eu, _____,
encarregado de Educação do aluno,
_____, autorizo a sua
participação neste estudo.

Encarregado de Educação

Assinatura