Estágio Profissional

Reinterpretação da Identidade Pessoal e Profissional

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

Orientadora: Mestre Ana Margarida Alves

Rita Pereira Rodrigues

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Rodrigues, R.P. (2017). Reinterpretação da Identidade Pessoal e Profissinal. Porto: R. Rodrigues. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, HÁBITOS SAUDÁVEIS; ATIVIDADE FÍSICA.

Agradecimentos

… à Professora Felismina, pelo ser humano extraordinário e pelo carinho, quase maternal, que demonstrou ao longo do ano. Pelas palavras sábias e experientes, por toda a sua dedicação e desejo genuíno em me ver ser bem-sucedida.

… ao Edgar, o meu braço direito, por toda a paciência que tiveste (e não foi pouca!), por todo o apoio e companheirismo que demonstraste, por todos os minutos partilhados, por toda a amizade que guardo.

…. ao Professor Nuno Corte-Real, pelo incentivo e por ter acreditado que era capaz. Por toda a ajuda prestada na elaboração deste documento.

... às minhas pequenas criaturas, pelos desafios constantes e vitórias partilhadas. Foram A minha turma e estarão para sempre guardados na minha memória, no meu coração.

... a toda a comunidade educativa da Escola EB 2,3 de Rio Tinto, por todo o acolhimento e carinho.

… à *muy nobre* FADEUP por me ter aberto as portas e representar uma parte integrante da minha formação pessoal e académica.

… à minha mãe, por tudo. Pela educação que me deste, pelos valores e princípios que me incutiste e por apostares em mim todos os dias. És o meu exemplo a seguir e nada disto teria sido possível sem a tua tolerância, a tua empatia, o teu amor.

… aos meus irmãos Tiago e Beatriz, por todas as vezes que me tiraram do sério, por todas as gargalhadas partilhadas, por fazerem das minhas vitórias, as vossas também, por tudo aquilo que nos faz ser tão nós.

… à Nani, ao Luís e à Tété por tudo. Pela vossa amizade e lealdade, pela vossa tolerância e compreensão. Por me aceitarem como sou e optarem por continuar no meu caminho.

... ao meu núcleo de amigos, que tanto me incentivaram para que terminasse este ciclo. Sem vocês esta caminhada não era a mesma.

Um grandessíssimo obrigada!

Índice Geral

Agradecimentos III

Índice de Figuras IX

Índice de Quadros XI

Índice de Anexos XIII

Resumo XV

Abstract XVII

Lista de Abreviaturas XIX

1. INTRODUÇÃO 1

2. DIMENSÃO PESSOAL 5

2.1. Quem sou eu? 5

2.2. Expectativas relativamente ao Estágio 8

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL 11

3.1. Entendimento do Estágio Profissional 11

3.2. Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional 13

3.3. Escola Cooperante 16

3.3.1. Escola enquanto Instituição 16

3.3.2. EB 2,3 de Rio Tinto: A Escola. 18

3.4. Núcleo de Estágio 21

3.4.1. O meu Braço Direito. 22

3.4.2. A minha Professora Cooperante. 23

3.5. Turma Residente - O Meu 7ºAno 25

3.6. Os Pequenos e os Graúdos 28

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL 35

4.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 35

4.1.1. Conceção 35

4.1.2. Planeamento 38
4.1.2.1. Planeamento Anual 41
4.1.2.2. Unidade Didática 43
4.1.2.3. Plano de Aula 48
4.2. Realização 51
4.2.1. Controlo e Disciplina 52
4.2.2. Gestão e Organização da Aula 57
4.2.3. Instrução 60
4.2.3.1. Feedback 65
4.2.4. Demonstração 68
4.2.5. Modelos Instrucionais 70
4.2.5.1. Modelo de Instrução Direta 71
4.2.5.2. Ensino do Jogo para a Compreensão 73
4.2.5.3. A Avaliação 76
4.2.5.4. Avaliação Diagnóstica 81
4.2.5.5. Avaliação Formativa 83
4.2.5.6. Avaliação Sumativa 84
4.3. Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade 88
4.3.1. Direção de Turma 89
4.3.2. Clube de Dança 90
4.3.3. Torneios Inter-Turmas 92
4.3.4. Corta-Mato (escolar, concelhio e distrital) 95
4.3.5. 24 Horas “Escola a Nadar” 96
4.3.6. Meeting de Atletismo 97
4.3.7. Ação de Formação - “Alimentação Saudável na Prevenção do Cancro” 98

4.3.8. Sarau de Ginástica 99
4.4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 100
4.4.1. "Promover hábitos saudáveis de prática de exercício físico nos alunos do 7ºano" 100
4.4.2. Resumo 100
4.4.3. Introdução 101
4.4.4. Metodologia 104
4.4.4.1. Caraterização da amostra 104
4.4.4.2. Recolha de Dados 105
4.4.4.3. Variáveis analisadas 105
4.4.5. Procedimentos 106
4.4.6. Apresentação dos Resultados 106
4.4.7. Discussão e Conclusão 110
4.4.8. Sugestões para a Intervenção 112
4.4.9. Referências Bibliográficas 114
5. Conclusão e perspetivas para o futuro 115
Referências Bibliográficas 117
Anexos XXI

Índice de Figuras

Figura 1 - Entrada da Escola EB 2,3 de Rio Tinto..... 20
Figura 2 - Pavilhão Polidesportivo..... 20
Figura 3 - Ginásio…….20
Figura 4 - Espaço exterior……...21
Figura 5 - Pista de Atletismo……..21
Figura 6 - Ginásio…….31
Figura 7 - Espaço exterior I……31
Figura 8 - Espaço exterior II……31
Figura 9 - Torneio Inter-Turmas 8ºano, Andebol…….94
Figura 10 - Torneio Inter-Turmas 9ºano, Futsal……..94
Figura 11 - 24H "A Escola a Nadar"……..97
Figura 12 - Meeting de Atletismo……...98

Índice de Quadros

Quadro 1- Distribuição anual das Unidades Curriculares 42
Quadro 2: Frequência semanal a caminhar, fazer esforços físicos, andar de bicicleta, (…) 107
Quadro 3: Prática desportiva fora da escola 107
Quadro 4: Modalidades praticadas 108
Quadro 5: Frequência semanal de prática desportiva fora da escola 108
Quadro 6: Prática desportiva nos recreios 109
Quadro 7: Participação no desporto escolar 109
Quadro 8: Prática desportiva dos pais 110
Quadro 9: Prática desportiva dos melhores amigos..... 110

Índice de Anexos

Anexo 1 XXI
Anexo 2 XXVII
Anexo 3 XXVIII
Anexo 4 XXIX

Resumo

Este documento surge no término do Estágio Profissional (EP), unidade curricular inserida no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundária, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP decorreu na escola EB 2,3 de Rio Tinto, num núcleo de estágio (NE) composto por dois estudantes estagiários (EE), supervisionados pela professora cooperante (PC) da escola, e pela professora orientadora (PO) da faculdade. No presente relatório é retratado, integralmente, o meu crescimento profissional ao longo deste ano. Assim sendo, este evidencia o plano subjetivo com o meu cunho pessoal, como também a interface entre visão objetiva das metodologias existentes na literatura e as escolhidas para a minha avaliação. Este está organizado em 5 capítulos: a "Introdução", que apresenta a contextualização da pertinência deste documento e a definição de alguns conceitos apoiados na literatura existente.; o "Enquadramento Pessoal", no qual tentarei transmitir as razões que me levaram a optar pela área da docência e do desporto, fundamentadas num processo contínuo entre o (meu) passado e o presente; o "Enquadramento da Prática Profissional", que menciona o meu entendimento acerca do EP, da escola que me acolheu e todos os intervenientes da sua comunidade que participaram no processo, e a caracterização da turma residente e restantes turmas que lecionei; a "Realização da Prática Profissional", que se encontra dividida em três áreas: a área da Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, que inclui as quatro componentes centrais do ciclo de ação de um professor, nomeadamente a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino; a área da Participação na Escola e Relações com a Comunidade, em que apresento uma reflexão sobre as atividades onde estive envolvida; e a área do Desenvolvimento Profissional, em que refiro o estudo de investigação-ação realizado durante o ano. O presente estudo proveio de uma problemática mundialmente presenciada e difícil de combater, sendo esta a obesidade. Desta forma, este estudo encontra-se assim relacionado com o aumento dos valores percentuais de obesidade e adoção de hábitos pouco saudáveis, como a inatividade física. Por último, menciono a essência do ser

professor, enaltecendo a panóplia de momentos e aprendizagens que auxiliaram na construção da minha identidade profissional como futura professora de educação física (EF).

Palavras-Chave: Estágio profissional; Educação Física; Ensino; Inatividade física; Obesidade.

Abstract

The current work was elaborated within the context of professional internship included in the Master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education of Faculty of Sport of University of Porto (FADEUP). The professional internship was in Rio Tinto EB 2,3 school, in the internship nuclei, composed of two trainee students, supervised by the school cooperating teacher and the professor of the faculty. In this report, my professional growth is fully portrayed throughout this year. Thus, the report reveals the subjective plan with my opinion, as well as the interface between objective view of the remaining methodologies in the literature and those chosen for my evaluation.

This work is divided into five chapters: the "Introduction", which refers the contextualization of the pertinence of this document also the definition of some concepts supported in the state of art; "Personal Framework", here I will try to convey the reasons that led me to choose the teaching and sports area, based on a constant process between past and present; and "Performance of the Professional Practice" that is divided into three areas. Area of management and organization of teaching and learning, that are include the four central components of a teacher's cycle of action: the conception, planning, realization and evaluation of the teaching process; the area of School Participation and Community Relations, where is the reflection of all activities that I was involved; and the Professional Development area, with the research study realized during the year. The present study came from a worldwide problematic which is difficult to control, so obesity. Therefore, this study is related to the increase the percentage values of obesity and an adoption of unhealthy habits, such as physical inactivity. To conclude, praising the panoply of moments and learning that helped to build my professional identity as a future teacher of physical education.

Key Words: Professional Internship; Physical Education; Teaching; Physical Inactivity; Obesity.

Lista de Abreviaturas

AASM- Associação Académica de São Mamede

AD- Avaliação Diagnóstica

AERT- Agrupamento de Escolas de Rio Tinto

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação Sumativa

CT- Concelho de Turma

DE- Desporto Escolar

DT- Diretores de Turma

E-A- Ensino-Aprendizagem

EC- Escolas Cooperantes

ECTS- European Credit Transfer System / Sistema Europeu De Transferência de Créditos

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EnE- Encarregados de Educação

EP- Estágio Profissional

ESE- Escola Superior de Educação

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCP- Futebol Clube do Porto

ISMAI- Instituto Superior da Maia

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MEEFEBS- Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos BásiSecundário

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PAA- Plano Anual de Atividades

PC- Professora Cooperante

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PFI- Projeto de Formação Individual

PO- Professora Orientadora

RE- Relatório de Estágio Profissional

RI- Regulamento Interno

TGfU- *Teaching Games for Understanding/* Ensino dos Jogos para a Compreensão

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente documento diz respeito ao Relatório de Estágio Profissional (RE) e foi elaborado no âmbito da unidade curricular de EP, que incorpora o RE e a Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2º ano do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da FADEUP. Este documento pretende refletir as experiências vivenciadas pelo Estudante Estagiário (EE) ao longo da PES, na qual o recurso à literatura foi importante para fundamentar algumas deliberações e conceções aqui apresentadas.

O EP assume-se como "*um processo de desenvolvimento e de pertença do estagiário*" (Rolim, 2013, p. 59), oferecendo aos futuros professores a oportunidade de se integrarem na cultura escolar nas suas múltiplas componentes e, desta forma, permitir-lhes desenvolver uma postura crítica e reflexiva, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão (Batista & Queirós, 2013).

De facto, o EP é um espaço no qual o EE tem a possibilidade de exercer o papel de professor com o intuito de promover, através da reflexão crítica e aquisição de saberes, um crescimento pessoal e profissional. Nas palavras de Pacheco (1995), esta transição a estagiário trata-se de uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para a escola; de aluno para professor e da teoria para a prática. Este relato, escrito na primeira pessoa, procura retratar as experiências de um EE ao longo do ano letivo de entre os desafios e alegrias, particularmente dúvidas e conquistas que foram surgindo.

De acordo com a instituição formadora, o estágio operacionaliza-se da seguinte forma: são estabelecidos protocolos com uma série de escolas cooperantes, onde serão escolhidos os devidos professores cooperantes para cada núcleo de estágio que, por norma, são constituídos por grupos de 2 ou 3 estudantes-estagiários, juntamente com o professor orientador. Neste caso, o meu NE foi composto por dois professores-estagiários (eu inclusive), supervisionados pela professora cooperante da escola, Professora Felismina Pereira, e pela professora orientadora da faculdade, Professora Margarida Alves.

De salientar a importância do NE na formação do EE, onde a aprendizagem acaba por assentar num ambiente de diálogo e partilha, contribuindo para a aquisição de capacidades e ferramentas que auxiliem o futuro professor de EF a enfrentar com sucesso todos os constrangimentos e desafios que o ensino aporta.

Este RE espelha, integralmente, o meu crescimento profissional ao longo deste ano. Estarão contempladas todas as vivências que mais me vincaram e me fizeram "partir pedra", das angústias aos momentos mais épicos.

Desta feita, este documento inicia-se com uma reflexão autobiográfica, onde tentarei transmitir as razões que me levaram a optar pela área da docência e do desporto, fundamentadas num processo contínuo entre o (meu) passado e o presente. Para Cunha (2003) a aprendizagem da profissão docente integra-se num "*continuum* existencial", justificando que a construção da nossa identidade na docência "*começa antes da entrada na formação inicial, na formação inicial, na indução profissional, na formação em serviço, contínua/permanente, e agora, na formação especializada*".

Segue-se a caracterização do contexto em que decorreu a prática: a escola que me acolheu e todos os intervenientes da sua comunidade que participaram no processo. Este local, sendo classificado por Torres (2008) um espaço "*tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas*" (p. 64), figurou o cenário desta longa viagem. Encontrar-se-á descrito no presente capítulo a caracterização do contexto de realização da EP, designadamente os enquadramentos legais, institucionais e funcionais, bem como a caracterização da instituição onde foi realizada a PES; comporta, também, a caracterização da escola, da turma residente e restantes turmas que lecionei, bem como o acompanhamento do PC e do PO.

No terceiro capítulo são apresentados os desafios ao nível do planeamento e lecionação. Primeiramente são retratadas as quatro componentes centrais do ciclo de ação de um professor, nomeadamente a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. Posterior a este ponto, estará contemplado o estudo de investigação-ação que incide sobre uma problemática mundialmente sentida e cada vez mais difícil de se combater. Esta relaciona-se com o aumento dos

valores percentuais de obesidade (crianças, adolescentes e adultos) e adoção de hábitos pouco saudáveis, designadamente a inatividade física, que representa o principal motivo que desencadeou a minha escolha para o tema do estudo.

Por fim, o último capítulo foca-se na essência do ser professor, enaltecendo a panóplia de momentos e aprendizagens que deram vida, sentido e valor à construção da minha identidade profissional como futura professora de EF.

2. DIMENSÃO PESSOAL

2.1. Quem sou eu?

Foram várias as vezes que, ao longo do meu percurso académico e desportivo (que estão intimamente interligados), dei por mim a refletir sobre a importância e o peso que o Desporto tem na minha vida.

Pertenço ao mundo do desporto desde muito pequena. A dona Sílvia (sra. Mãe) idealizou e concretizou o seu desejo de colocar os seus três filhos desde muito cedo na Natação. Com apenas 4 anos iniciei esta distinta modalidade no Futebol Clube do Porto (FCP), juntamente com os meus primos e com o meu irmão mais velho. Inicialmente não passava de uma prática recreativa que me permitisse adaptar ao meio aquático e, seguramente, transmitir algum conforto aos meus pais devido aos perigos inerentes à presença de crianças sem supervisão na água. Este registo lúdico rapidamente de tornou em algo mais sério, onde me mantive federada na alta competição até aos meus 15 anos. Acabei por crescer no meio aquático e a minha infância foi fortemente influenciada pela "família portista": desde treinadores, a amigos, colegas de equipa, adversários e funcionários do clube. Após 11 anos a nadar no FCP, enveredei no Voleibol no clube Associação Académica de São Mamede (AASM), onde me mantenho ainda hoje como atleta sénior e treinadora de um escalão de formação. Sempre fui apaixonada pelo desporto e por tudo o que me tem vindo a proporcionar até hoje. As amizades que guardo, os ensinamentos que tenho levado para a vida, os valores e princípios com que me rejo como ser humano e uma das razões pela qual me encontro a fazer este estágio advém desta paixão, desta vontade, desta alegria que o desporto me continua a proporcionar todos os dias.

Os meus professores de EF sempre foram um pilar no meu crescimento como estudante e desportista. Tive a felicidade e o prazer de privar com professores íntegros, qualificados e acima de tudo apaixonados pelo que fazem. Essa paixão foi de tal forma contagiante, que acabaram por funcionar como agentes de socialização para a minha preferência na área da docência em EF. Para Lesne (1984) qualquer indivíduo considerado objeto e sujeito de socialização é,

igualmente, um agente de socialização, onde "*toda e qualquer pessoa exerce, a partir da sua posição numa dada estrutura social, uma certa acção sobre as outras pessoas*". Essa influência social através da relação professor-aluno foi-me transmitida ao longo do meu percurso escolar e agora, numa perspetiva mais matura e consciente, compreendo a importância e o significado que poderei desempenhar na formação dos meus alunos enquanto docente.

Tudo começou no Colégio Luso-Francês, onde completei os meus estudos até ao 6º ano de escolaridade. No 7º ano dei seguimento aos estudos numa escola pública - Escola Secundária Abel Salazar – onde, simultaneamente, subi de escalão na Natação e dei início aos treinos bi-diários três vezes por semana (treinos antes e depois das aulas). Este foi um ano que se destacou pela positiva. Apesar de duro, senti-me uma jovem bastante capaz e satisfeita com o meu desempenho desportivo e escolar. Desenvolvi características como ser resiliente, paciente e organizada, características essas que me ajudaram a ter sucesso em todas as frentes. Posteriormente, no final do 9º ano de escolaridade optei por enveredar pelo curso Ciências e Tecnologias. Recordo que na altura esta decisão não foi tomada de ânimo leve, visto que fruía de alguma habilidade pela arte e por tudo o que envolvia traços e cores. Tinha, na verdade, "dois amores". Devido à minha maturidade juvenil, aquela tornou-se uma das decisões mais delicadas que iria incidir sobre o meu futuro profissional: ora optava pela área das Artes e ia atrás de uma formação em Arquitetura, profissão que idealizava desde que me lembro de desenhar e criar; ou optava pelo Desporto e pela Educação, a outra paixão que me acompanhava todos os dias e me influenciava estrondosamente como atleta, como aluna e principalmente, como pessoa. Escolhi então seguir o curso que me facultava um maior leque e diversidade de vertentes profissionais e igualmente aquele que me poderia facultar bases mais sólidas para a minha formação como Professora de Educação Física.

Após os três anos de secundário, foi o momento de entrada na faculdade. Devido a uma lesão e consequente intervenção cirúrgica no joelho, não pude realizar os pré-requisitos no respetivo 12ºano, tendo ficado um ano apenas a realizar melhoria de notas. O meu grande sonho passava por entrar na FADEUP

e realizar todo o meu percurso nesta faculdade, mas de acordo com a média estipulada para a entrada na mesma, e não tendo obtido os resultados desejados, não foi o suficiente para o concretizar. Entrei então no Instituto Superior da Maia (ISMAI), um tanto receosa, mas feliz por saber que iria estar no curso que tanto queria. Este ano foi importantíssimo não só para a minha formação, bem como pelas amizades que construí e que ainda hoje mantenho. Por questões financeiras, no meu segundo ano de licenciatura pedi transferência para a Escola Superior de Ensino (ESE), tendo entrado e terminado a mesma nesta instituição. A ESE marcou-me pela oportunidade em participar no programa ERASMUS que hoje representa um dos pontos altos da minha vida académica e que sempre recordarei com bastante nostalgia à mistura!

Após terminar a licenciatura sabia que não queria ficar por ali. Queria aprofundar o meu conhecimento na área do Desporto e descobrir qual era, na verdade, a minha vocação e o que pretendia seguir como futura profissional nesta área. Para explicar o porquê de ter enveredado pelo Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, é preciso voltar um pouco atrás na história. Nesta fase da minha vida muitas mudanças surgiram e o que acredito e desejo para mim neste momento, nem sempre foi um dado adquirido. Apesar de sempre me ter encantado a hipótese de ser Professora de EF, quando entrei na área do treino no momento em que comecei a jogar voleibol na AASM, ganhei um “bichinho” que ainda hoje reside em mim. Aos 18 anos convidaram-me para ser treinadora adjunta de um escalão de iniciados e desde então que me sinto feliz a dar treinos. Tal como os professores de EF, também os treinadores contribuíram na minha formação social e pessoal e fomentaram o meu gosto pelo desporto. Surge a questão de qual seria o mestrado pelo qual iria dar continuidade à minha formação académica, quando na FADEUP ofereciam Mestrado em Alto Rendimento, cujo foco seria o treino desportivo numa perspetiva de elite. As decisões mais difíceis estão intrinsecamente relacionadas com decisões importantes e esta era uma delas. Após estudar o plano de estudos que ambos os mestrados tinham para oferecer, e a propósito de muitas “conversas de café” com profissionais da área, optei pelo Ensino,

estando neste momento assertiva e imensamente satisfeita que foi a decisão acertada.

Apesar das minhas vivências e contacto diário com crianças e jovens, reconheço a divergência de conteúdos, estratégias e propósito entre o treino e o contexto escolar. Do que já consegui experienciar, reconheço em mim algumas qualidades e dificuldades como qualquer outra pessoa. Considero-me uma pessoa lutadora e resiliente, mas muito intransigente com os outros durante as tarefas, principalmente comigo própria. Sinto que uma das minhas maiores contrariedades se prende na comunicação e como chegar ao aluno através da mesma. A meu ver, é uma característica fundamental para se ser um "bom professor", sendo a voz um dos nossos instrumentos de trabalho, tal como o corpo, onde iremos instruir verbalmente ou através da demonstração corporal em todos os momentos do processo de lecionação. O meu não-verbal, outra forma de comunicação, é também uma das minhas dificuldades. Não apenas por já me ter sido transmitido externamente, mas por já ter dado por mim a ter determinadas reações (principalmente faciais) que se destacam essencialmente quando o meu estado de espírito se encontra em momentos de maior aborrecimento ou inquietação. Sei que para os alunos (ou num caso mais concreto, os atletas com quem lido há mais tempo) torna-se desanimador e, por vezes, intimidante. Este é um aspeto que tenho vindo a melhorar, visando sempre procurar transmitir mais energias positivas e oportunamente dar feedbacks positivos como "cereja no topo do bolo". A procura em tentar ser melhor que ontem, ajuda-me a ser mais reflexiva e crítica em relação à minha ação pedagógica, e a criar, aos poucos, a minha personalidade como profissional na docência. Durante toda a minha vida o desporto tem andado de mão dada comigo e enquanto acreditar nos valores e resultados que o desporto traz ao ser humano, a minha mão não se largará.

2.2. Expectativas relativamente ao Estágio

Após o primeiro ano a frequentar o 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, desenvolvi algumas competências no campo

da docência que me seriam úteis e passíveis de colocar em prática no contexto escolar que se avizinhou. No entanto, reconheço que a realidade foi distante daquela que vivenciei na faculdade. Desta vez, foi-me atribuída uma turma pela qual fui responsável, tendo procurado proporcionar um meio de aprendizagem saudável e enriquecedor nos campos social, cognitivo e físico para todos os alunos.

As perspetivas iniciais para este estágio passaram por conseguir cativar os alunos e fomentar o seu gosto pelo desporto e atividade física. As horas dedicadas à EF são ridiculamente reduzidas, não tendo o impacto desejado, principalmente ao nível físico. Assim, a minha intervenção focou-se em desenvolver um processo Ensino-Aprendizagem (E-A) que estimulasse o prazer pela prática de exercício físico por parte dos alunos, idealizando até que os mesmos se afeiçoassem a alguma modalidade ou adotassem hábitos mais frequentes de prática desportiva por iniciativa própria. Desta forma, poderia igualmente aumentar a probabilidade de participarem em atividades desportivas organizadas pela escola. Num ponto de vista mais externo, poderiam ainda integrar um clube ou instituição desportiva fora da escola, dando continuidade à prática de exercício físico para além das horas nas aulas de EF. Pessoalmente, o meu trajeto académico e desportivo deve-se, em grande parte, aos professores e treinadores com quem tive o prazer de privar e crescer. O que sou hoje devo-o muito aos profissionais de educação física e desporto que passaram no meu caminho e me ensinaram valores e princípios que vincaram a minha personalidade e saber estar na vida e no desporto. Seria um prazer enorme ter conseguido influenciar alguém da mesma forma e ter contribuído para um futuro mais sorridente a todos os níveis.

Apesar de já ter uma ínfima experiência como treinadora de camadas jovens na modalidade Voleibol, sei que são grandes as diferenças entre organizar/planear um treino e uma aula de EF. Procurei, ao longo dos três períodos, adaptar de forma progressiva a minha postura e mentalidade, com a noção que seria um desafio mudar “o chip” do treino para a escola. Visei transmitir os conteúdos programáticos aos alunos de forma motivante, clara e correta, para que o processo E-A se tornasse o mais eficaz e eficiente possível.

Ainda numa perspetiva de enriquecer o processo E-A, desenvolvi igualmente estratégias que colocavam o aluno como o centro da sua própria aprendizagem, de forma a implementar uma maior autonomia e responsabilidade nas tarefas que dizem respeito à aula e fora da mesma.

Este estágio representou um momento dotado de características próprias e evidenciou-se pela constante reinterpretação da minha identidade face às situações reais do ensino ao longo de todo o ano. Foi definitivamente um ano de novidades e desafios que espero ter conseguido “abraçar” de forma plena e ter atuado sempre com discernimento e trabalho.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Entendimento do Estágio Profissional

Explanado nas normas orientadoras[1], encontra-se esta definição do EP: "*o Estágio Profissional tem como objectivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem as funções lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. Este visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desabafos e exigências da profissão"* (p.3).

O EP representa a entrada na área da docência, onde nos é permitido colocar em prática tudo o que temos vindo a aprender na teoria ao longo da nossa formação académica. A finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à sua futura realidade profissional (Pimenta & Gonçalves, 1990). Este deve funcionar com ambas as componentes em parceria, sendo importante evidenciar que o estágio é explicitamente funcional ao nível teórico-prático, e não ao nível teórico ou prático. Importa, portanto, implementar e incitar o saber experimental e fortalecer as competências funcionais em estreita articulação com as de conhecimento, ou seja, entre a ação teórica e a ação prática (Batista & Queirós, 2013).

É concedido ao EE a oportunidade de abraçar a profissão de professor de EF durante um ano letivo, pelo que deve potenciar ao máximo esta experiência em

[1] Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Curso do 2º Ciclo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário Ensino de Educação Física, aprovadas no ano letivo 2009/2010.

contexto real de ensino. Depende somente de nós, futuros ex-estagiários, assumirmos na plenitude a nossa nova identidade e reinventarmo-nos. Reconheço o espaço que o EP ocupa como unidade curricular (UC) no plano de estudos do MEEFEBS, sendo evidente pela diferença de ECTS (*European Credit Transfer System* - Sistema Europeu De Transferência De Créditos) comparativamente às restantes UC e pela carga horária que lhe é atribuída.

Esta é, segundo a maioria dos estagiários, uma experiência intensa, repleta de grandes emoções… um ano inesquecível. Por ser o primeiro ano que somos reconhecidos e tratados como "Srs. Doutores", por sermos os principais edificadores da nossa EP, por termos a possibilidade de nos tornarmos uma referência na vida dos nossos alunos, de contribuirmos para o seu crescimento pessoal e escolar. O EP torna-se, assim, o terreno privilegiado para iniciarmos a nossa construção (Nóvoa, 2009).

O professor detém um papel fundamental para a formação do aluno. Para Nóvoa (2008), alguém detentor de **conhecimento**, responsabilizando-se pela "*construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem*" (p.3); de **cultura profissional**, compreendendo os sentidos da instituição escolar, integrando-se numa profissão e aprendendo com os colegas mais experientes: "*É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão*" (p.3); de **tato pedagógico**, dotado de uma "capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar" (p.3) e do **saber trabalhar em equipa** e assumir um **compromisso social**, fazendo parte da profissão de docente comunicar, intervir e integrar a comunidade escolar.

Mas a docência não se deve restringir apenas ao professor, sendo "um processo de interação entre três polos: o docente, os alunos e a matéria de ensino" (Therrien et al., 2007). A sua essência deve ser reconhecida como uma parceria pedagógico-didática, sendo os benefícios repartidos de igual forma por todos os envolvidos neste processo (EE, PC, PO e Alunos) (Rolim, 2013).

Um bom professor deve procurar manter-se atualizado sobre as várias áreas de conhecimento. É, portanto, essencial desenvolver até ao seu expoente máximo as características anteriormente supracitadas para que a especialização como profissional na área do ensino ocorra. Em concordância encontra-se

Cunha (2010), alegando que, no contexto da sociedade atual que se encontra em permanente mutação, todo o professor tem necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como de realizar uma constante autoavaliação ou reflexão, uma vez que a simples prática do ensino não garante a sua melhoria. Neste entendimento, considero relevantes as aprendizagens que advêm dos desafios e das exigências da profissão. Só assim nos permitimos evoluir e superar, tentando encontrar as respostas adequadas para cada problemática. Este projeto tem como objetivo a nossa formação enquanto professores de EF, ajudando-nos a desenvolver a nossa identidade profissional e enriquecer competências fulcrais para o nosso desempenho na docência. Este é o caminho que importa percorrer, dia após dia, no trilho da aquisição das competências como professor. Nas palavras de Arthur Ashe, "*O sucesso é uma jornada, não um destino*".

3.2. Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional

Na FADEUP, o EP está inserido no 3.º e 4.º semestres do 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conducente ao grau de Mestre. O mesmo é composto pela PES - prática em contexto real de ensino, numa escola cooperante com protocolo com a Faculdade - e pelo RE - relato da experiência vivida na prática de ensino supervisionada - que será posteriormente defendido perante um júri em provas públicas (Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional[2]). Todas estas diretrizes são suportadas pelos princípios decorrentes das orientações legais estabelecidas nos Decretos-Lei n.º 74/2006 de 24 de março e n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

O EP permite a uniformização dos critérios e procedimentos da atividade elementar a nível institucional com o regulamento do respetivo curso, uma vez que o estágio pode ser efetuado em diversas Escolas Cooperantes (EC) com distintos PO e PC. Para além disso, de acordo com o artigo 4º, todas as

[2] Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2014-2015. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

atividades realizadas na instituição acolhedora (letivas e não-letivas) devem respeitar as orientações estipuladas pela EC, "*nomeadamente o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto do Departamento em que se insere o Grupo de Educação Física, o Projeto Curricular de Educação Física, o Projeto do Desporto Escolar e o Projeto Curricular de Turma*" (p.3), tanto a residente como a partilhada.

O artigo 2º do Regulamento desta Unidade Curricular (UC) estipula competências que devem ser adquiridas pelo EE, visando "*(…) a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão*" (p.2), organizadas em três áreas de desempenho:

1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
2. Participação na Escola/Agrupamento de Escolas e Relação com a comunidade;
3. Desenvolvimento Profissional.

A área I abrange a Conceção, o Planeamento, a Realização e a Avaliação do ensino, que são os pontos essenciais para o desenvolvimento da ação pedagógica. O EE deve planear e orientar um processo de E-A promotor da formação do aluno no âmbito da EF. A área II aponta as atividades não letivas, ou seja, as ações de potencial envolvência do EE na escola e na comunidade (aparte das responsabilidades da lecionação). O NE responsabiliza-se pela organização ou eventual participação nas atividades, procurando integrar-se na comunidade envolvente. Por último, a área III remete para o desenvolvimento pessoal do EE, promovendo a procura permanente do saber. A mesma incorpora as vivências e as experiências do EE no âmbito escolar e a forma como as interpretações e reflexões servem para o crescimento profissional do EE na área da docência. Os tópicos que estão definidos para esta temática são: o Portefólio Digital; o Projeto de Formação Individual (PFI); o RE e o Projeto de Investigação-Ação.

Nos termos do artigo 2º, “Às instituições formadoras compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessárias à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência”

No Artigo 4º do Regulamento encontram-se descritas a orientação e organização da EP, enunciando que esta unidade curricular está superiormente enquadrada pela Comissão Cientifica do Curso de Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de MEEFEBS, presidia pela Diretor do Curso. A sua organização é da responsabilidade do Professor regente, em estreita relação com a Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino. O acompanhamento do EE é realizado pelo PO da FADEUP, nomeado pelo órgão competente, ouvido o Professor regente da unidade curricular EP e pelo PC, escolhido pela comissão científica, ouvido o Professor regente da unidade curricular EP. A orientação do RE é realizada pelo PO da FADEUP designado para supervisionar a PES. O NE é composto por um determinado número de alunos que varia de acordo com as especificidades da EC e do protocolo definido entre a FADEUP e a respetiva.

Ainda inserido no artigo previamente citado, encontram-se os termos da avaliação da PES. A mesma procura privilegiar “(…) *as competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo, apoiado numa ética profissional em que se destaca a disponibilidade para o trabalho de equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e conduta pessoal adequadas na Escola/Agrupamento de Escolas.* (…) *A classificação da PES é a expressão realizada pelos professores orientadores do núcleo de estágio, orientador da FADEUP e professor(es) cooperante(s), sob a proposta do orientador da FADEUP e ouvido o Coordenador do Departamento Curricular da Escola/Agrupamento de Escolas onde decorre a PES”* (p.2)

O funcionamento do EP deve reger-se pelos princípios resultantes das orientações legais anteriormente apresentadas. A realização do RE e da PES

por parte do professor-estagiário são, nomeadamente, as etapas centrais do mesmo, devendo contar com a orientação e supervisão dos professores orientador e cooperante.

3.3. Escola Cooperante

3.3.1. Escola enquanto Instituição

A escola representa um espaço de partilha que deve considerar o aluno na íntegra, com as suas potencialidades e as suas dificuldades, onde toda a comunidade escolar representa uma percentagem no crescimento do indivíduo.

Dentro desta comunidade escolar existe o professor, que detém um papel de extrema importância enquanto agente de mudança social ao orientar e suportar os seus educandos, para que estes se possam tornar cidadãos participativos, críticos e ativos na sociedade. Mas tal como os alunos, também o professor se encontra num processo de aprendizagem, sendo a escola um local que assume a socialização e a perpetuação cultural. Torres (2008) afirma que entre as demais instituições da modernidade, dificilmente se irá encontrar um espaço "*tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar*" (p. 64), chegando mesmo a chamar-lhe de entreposto cultural. Nóvoa (2008) acrescenta ainda que a escola é vista como um lugar de formação de professores, onde existe a necessidade de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e conciliar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Os alunos são, de facto, o foco da educação que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento dos mesmos. Contudo, parte também dos próprios alunos se responsabilizarem e assumirem um papel mais ativo e relevante na sua formação. Carvalho (2007) descreve a escola como um local de oportunidade e possibilidades que cada um poderá ou não aproveitar, sendo essencial a simbiose aluno-professor para o sucesso no processo E-A.

A partilha de conhecimentos e experiências pessoais é sobrevalorizada e influencia fortemente o processo de E-A. Guerra (2002) atribui uma cultura própria à escola enquanto instituição, que se constrói e desenvolve ao longo do percurso social e representa, em simultâneo, um transmissor de cultura da sociedade em que se insere. Esta é, acima de tudo, um modo de ver e ser: define-se pelas relações sociais que desenvolve e o que lhe é específico torna-se, na verdade, o seu sustento enquanto instituição (Gadotti, 2007).

Este cariz próprio que define a escola diferencia-a de todas as restantes instituições, não podendo ser entendida como uma entidade neutra e estática, mas sim como um fruto de dinâmicas societais. As suas singularidades advém das suas características enquanto realidade social, enquanto comunidade e enquanto organização (Elias, 2008).

Posto isto, torna-se relevante a importância da escola na socialização e perpetuação da cultura. Na perspetiva de Carvalho (2012), a educação escolar - que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo - tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos sujeitos, visando a progressão integral do homem e da sociedade. O mesmo autor é da opinião que, para além dessas funções, cabe à educação escolar fomentar a assimilação de valores na sociedade, sendo a escola o espaço ideal para o tornar possível e, dessa forma, indicar qual o rumo que a sociedade deve trilhar (Souza, cit. por R. G. Carvalho, 2012).

"*O mundo necessita de todas as mentes treinadas e futuros brilhantes que puder e necessita em toda parte*" (Khan, 2013, p. 143). A escola deve proporcionar, ao aluno, o alargamento do número de oportunidades e nunca a exclusão das mesmas. "*A escola tem a obrigação de «conferir oportunidades», estando disponível, facilitando o acesso geográfico à criança, livre de custos (para além do valor do tempo da criança) e com um currículo que não a exclua do ensino superior. A obrigação de «aproveitar a oportunidade» está do lado da criança ou da sua família, e assim o seu papel é definido como activo: a responsabilidade pelo sucesso é sua*" (Coleman, 2011, p. 142). Neste contexto, a mesma deve garantir que a educação chegue a todos, independentemente da

classe social, etnia, género ou crenças religiosas a que estamos ou somos associados.

3.3.2. EB 2,3 de Rio Tinto: A Escola.

A Escola Básica 2,3 de Rio Tinto, pertencente ao concelho de Gondomar, distrito do Porto, constitui a escola sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AERT).

O AERT é, para além da escola sede, constituído por mais dez escolas, sendo que destas dez, cinco correspondem ao 1º ciclo e as restantes instituições são jardins de infância.

A comunidade escolar é composta, aproximadamente, por mil seiscentos e quarenta e três alunos, cento e vinte e nove professores, um técnico, dezoito professores de AEC/animadores, cinquenta e sete assistentes operacionais e nove funcionários administrativos.

Relativamente à comunidade escolar, no caso particular da escola sede existem oitocentos e trinta e três alunos, quatrocentos e nove do sexo feminino e quatrocentos e vinte e quatro do sexo masculino. Quanto ao número de alunos e número de turmas, distribuídas pelos diferentes ciclos, apresentam-se os seguintes dados correspondentes ao presente ano letivo: quinze turmas do 2º ciclo: oito turmas de 5º ano e sete turmas de 6º ano; e ainda vinte e quatro turmas de 3º ciclo: nove turmas de 7º ano, oito turmas de 8º ano e sete turmas de 9º ano, totalizando trinta e nove turmas.

O grupo disciplinar de EF, este é constituído por oito professores, quatro de cada sexo, e ainda integram este grupo dois professores estagiários do núcleo de estágio.

No que concerne ao grupo disciplinar de EF, este é constituído por oito professores, quatro de cada sexo, e ainda integram este grupo dois professores estagiários do núcleo de estágio.

A escola foi sujeita a remodelações muito recentemente (ver Figura 1), sendo que neste momento todos os serviços decorrem num edifício central, com a exceção da disciplina de EF que decorre no pavilhão polidesportivo (ver Figura 2) que se localiza abaixo do referido edifício. O pavilhão desportivo da escola, onde se desenrolam as aulas de EF, sofreu intervenções no piso, no telhado e nos balneários e foi ainda construído um ginásio anexo (ver Figura 3) a este pavilhão.

No que respeita ao edifício central, este é constituído por salas de aula convencionais, salas de Música, salas de Educação Visual/Tecnológica, salas de Tecnologias de Informação e Comunicação, laboratórios de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas, centro de recursos, auditório, bar e cantina, papelaria, serviços administrativos (secretaria, administração, etc.), sala de professores e gabinetes de departamentos.

Para a realização das aulas de EF esteve à disposição um pavilhão polidesportivo, um pavilhão anexo e um espaço exterior (ver Figuras 4 e 5). Este espaço exterior apresenta uma pista de Atletismo constituída por cinco pistas de corrida e uma caixa de areia; três campos de Andebol/Futsal e dois campos de Basquetebol, ambos de dimensões reduzidas e localizados em frente ao pavilhão polidesportivo. Inerente aos campos, verificam-se seis balizas e quatro tabelas de Basquetebol.

O pavilhão polidesportivo tem as dimensões de um campo de Andebol/ Futsal que se encontra dividido em três áreas possibilitando, assim, a permanência de três turmas em simultâneo. No campo estão sinalizadas as linhas de um campo de Futsal, Andebol (7x7), três de Basquetebol e Voleibol (6x6). Neste espaço existem seis tabelas de Basquetebol (duas em cada uma das três áreas do campo) e duas balizas, dispostas em cada linha final do campo de Andebol/Futsal. Existem, igualmente, dois balneários, nomeadamente um feminino e um masculino. Os mesmos apresentam ótimas condições, levando os alunos a seguir as recomendações de higiene antes e depois das aulas de EF. À entrada do pavilhão encontram-se instalados uma série de cacifos, próximos de cada balneário. Estes são disponibilizados aos alunos para que possam guardar os seus pertences durante o decorrer das aulas da disciplina em

questão. Ainda, situado no espaço superior que se estende a toda a largura do pavilhão, encontra-se uma bancada. No entanto, esta não reunia as melhores condições para uso da comunidade escolar. Para o armazenamento de todo o material existem três arrecadações, todas situadas dentro do pavilhão. Para terminar, os professores dispõem de dois gabinetes para uso exclusivo dos próprios, um do lado do balneário feminino e outro do lado masculino.

De salientar que o pavilhão anexo, normalmente utilizado para a lecionação de aulas de condição física, Dança, Badminton ou Ginástica, apenas usufrui das marcações de um campo de Badminton.

A escola proporciona ainda o funcionamento de alguns clubes e atividades, nomeadamente Desporto Escolar (DE), abrangível apenas à modalidade de Badminton. Estas iniciativas permitem enriquecer a educação e o desenvolvimento dos alunos que frequentam a instituição. No presente contexto, é de salientar a dinamização de dois clubes que ficaram da responsabilidade dos EE, designadamente, o Clube de Dança e o Clube de Natação.



Figura 1 – Entrada da Escola EB 2,3 de Rio Tinto



Figura 2 - Pavilhão Polidesportivo



Figura 3 - Ginásio



Figura 4 – Espaço exterior



Figura 5 – Pista de Atletismo

3.4. Núcleo de Estágio

"*Se partilhar for dar um pouco de si,*
Se partilhar for dividir um pouco de nós,
Então, há uma parte de nós,
Em toda a parte, de uma parte de ti."
(Ferreira, 2013, p. 120)

Segundo as autoras Batista e Queirós (2013), a PES decorre em núcleo de estágio que, no meu caso, apenas fizeram parte dois EE, juntamente com a PO e PC.

Visto que este estágio assenta no desenvolvimento de competências, associadas a um desempenho fundamentado numa ética profissional em que se destaca o trabalho em equipa, a existência dos NE vai de encontro a este princípio, onde reina a cooperação e a entreajuda entre os demais indivíduos.

O facto do processo E-A decorrer na presença de diversos grupos (em diferentes comunidades: PC e estagiários; PO e respetivos núcleos de estágio; professores da escola; entre outros) favorece a partilha de conceções e pareceres que, por sua vez, conduzem a práticas pedagógicas individuais mais adequadas às exigências concretas (Batista & Queirós, 2013). Os relacionamentos desenvolvidos e alimentados por e entre todos os elementos pertencentes ao núcleo, devem espelhar um ambiente de partilha e

emancipação. Rolim (2013) acrescenta ainda o dever dos agentes responsáveis pela orientação da PES na promoção de um relacionamento de cooperação e colaboração para com o formando. Desta forma, é possível aferir ao estagiário a "*oportunidade de apresentar as suas conceções, defender os seus pontos de vista e as suas crenças, refletir e justificar as suas opções, (…)*" (p. 59), conferindo-lhe uma responsabilidade acrescida na construção do estágio.

3.4.1. O meu Braço Direito.

Como referi anteriormente, no NE da EC apenas fizeram parte dois elementos, nomeadamente eu e o meu colega e amigo Edgar Cruz. Apesar de apenas nos termos cruzado no primeiro ano do 2º Ciclo de estudos em MEEFEBS, ambos construímos uma relação de amizade que acabou por alicerçar o nosso percurso e ajudarmo-nos mutuamente ao longo de um ano árduo e frágil.

Ao longo do ano foram muitos os momentos de partilha. Criamos (por iniciativa da nossa PC) algumas rotinas fundamentais que proporcionaram momentos de reflexão e discussão, nomeadamente o assistir a todas as aulas um do outro e, no final de cada uma dessas aulas, em conjunto com a PC, conversarmos sobre o que correu melhor e o que poderia ter sido diferente.

"*Após ter assistido à aula do meu colega do núcleo de estágio e em conversa com a Professora Felismina, observei algumas dificuldades com que me defronto igualmente nas minhas aulas: a comunicação com os alunos e a perceção que eles têm do conteúdo dos exercícios que realizam após a nossa explicação. Feita a reflexão da aula do meu colega e após uma discussão sobre algumas soluções para combater esta "falha de comunicação" entre nós e os alunos, decidi na minha aula utilizar outras técnicas para que, não só os alunos compreendessem os exercícios, como também idealizar que a sua dedicação fosse maior por perceberem qual o objetivo do mesmo.*" (Reflexão Aula 10- 7 de Out. de 2016)

Para além da discussão sobre os constrangimentos da aula em si, surgiam igualmente outros assuntos de interesse:

"*Em conversa com o meu colega do núcleo de estágio, apercebi-me que o ato de ensinar e o processo de ensino-aprendizagem é realmente demorado e os próprios alunos, cada um a seu ritmo, necessitam de tempo para absorver e tornar os comportamentos adequados, mas pouco familiares, em comportamentos naturais e presentes em todas as aulas.*" (Reflexão Aulas 8 e 9- 4 de Out. de 2016)

Procuramos, sempre que possível, organizar, planear e/ou elaborar em conjunto as tarefas propostas nos vários momentos ao longo do ano. Relativamente aos métodos e singularidades de cada um, talvez por já nos conhecermos tão bem e por confiarmos nas competências e capacidades que cada um detém, conseguimos sempre trabalhar de forma harmoniosa e eficiente.

Esta partilha tornou bem mais fácil a minha adaptação à azáfama que tanto caracteriza o ano de estágio e sei que o sentimento é recíproco por parte do meu colega. Ferreira (2013) que, tal como nós, foi em tempos uma professora-estagiária, define o ato de partilhar como "*um verbo construtivo da nossa pessoa, é um verbo que nos constrói*" (p. 120) e consigo identificar-me com estas palavras. Senti, de verdade, o apoio de ter alguém com quem partilhar os meus feitos e as minhas angústias e sentir, genuinamente, que o sucesso era de ambos e nunca de um só.

3.4.2. A minha Professora Cooperante.

Como professora em formação inicial, as ideias formuladas sobre o que considero as melhores estratégias e procedimentos de ensino foram criadas pelas minhas vivências passadas enquanto aluna. Isto é, o que considero ser um "bom" professor, qual o ensino mais eficaz, quais os exercícios que poderão enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos, entre outros, refletem as imagens que guardo do que anteriormente os meus professores reproduziram

comigo/com a minha turma. Naturalmente, existe uma tendência para replicar algumas das estratégias/ comportamentos atualmente, agora no papel de docente.

Relativamente à conceção desta ideia, Rodrigues (2013) defende que a prática pedagógica no processo de estágio visa o desenvolvimento qualitativo das estruturas psicossociais, permitindo ao aluno adotar uma diferente perceção e compreensão dos constrangimentos e situações adversas com que se irá deparar e envolver. "*A aprendizagem, neste caso, deverá constituir-se como uma mudança no que diz respeito às conceções que o estagiário já possui sobre o processo educativo*" (p. 98), sendo o papel do PO fundamental para provocar estas alterações.

É, portanto, da responsabilidade do PC, a ação de acompanhar e orientar o EE ao longo da sua prática pedagógica. Este agente é igualmente um Professor, à partida com mais experiência e com um conhecimento privilegiado sobre o espaço escolar, que tem por missão "ensinar e facilitar a aprendizagem quer dos alunos, quer dos formandos" (Rodrigues, 2013). No mesmo sentido, Alcatrão e Tavares (2013) conotam dupla responsabilidade ao EE, sendo este aluno e professor em simultâneo. O mesmo autor reforça o papel do PC como sujeito facilitador no desenvolvimento professor-estagiário, o que significa que as aprendizagens do EE irão resultar como reflexos na sua forma de ensinar o que, por sua vez, influenciará igualmente as aprendizagens dos alunos.

Não se espera que o PC nos faculte todas as soluções para os nossos problemas, que nos diga exatamente o que fazer para determinada situação. Não deve ser essa a sua metodologia de trabalho, pois já diz o velho ditado "quem não arrisca, não petisca" e adequa-se perfeitamente na nossa ação enquanto futuros formadores. A construção da personalidade profissional do professor-estagiário vai surgindo à medida que vão enfrentando problemas reais no contexto escolar e que, naturalmente, tentem combater e arranjar soluções para os resolver. Só se torna possível esse cenário se a supervisão, por parte do orientador, promover a liberdade necessária ao seu EE. Esta postura do docente permite que o seu estagiário explore e experimente métodos, técnicas e modelos educacionais, desenvolvendo a sua capacidade reflexiva. Em

simultâneo, poderá ainda providenciar a segurança, o incentivo e a orientação necessários para o sucesso do seu formando como futuro docente.

No meu caso, a sorte bateu-me à porta! A minha PO, para além de um ser humano extraordinário é, igualmente, uma profissional de excelência. Não só conseguiu fomentar ainda mais o meu gosto pelo ensino, como me desafiou todos os dias a me superar e inovar. Incentivou-me a usufruir de componentes como a criatividade e a originalidade, visando não só a minha evolução, como a dos meus/seus educandos. Enquanto interveniente, permitiu-me errar vezes sem conta e encorajou a autonomia na minha atuação. A sua liberdade perante as minhas opções e ações no terreno permitiu um crescimento profissional muito mais autêntico, uma vez que as dúvidas e problemas que iam surgindo ao longo do ano letivo partiam sempre das minhas tomadas de decisão e performance. Possibilitou-me aprender com os meus próprios erros e tornar as minhas dificuldades num mecanismo de formação pessoal e profissional.

Esteve sempre presente, nas angústias e nas alegrias, nos momentos de partilha e nos diálogos informais, nas reflexões e nas sugestões, nas críticas construtivas e nos elogios. Possibilitou-me construir e desenvolver uma postura profissional assente em firmes alicerces de conhecimento, utilizando estratégias que me permitiram encontrar o meu caminho para o expoente da profissão.

Figurativamente, representou o mapa que me mostrou os possíveis caminhos entre um ponto de partida e um destino (Ferreira, 2013) e estar-lhe-ei eternamente grata por este magnífico ano.

3.5. Turma Residente - O Meu 7ºAno

> "*Afinal é bom sentir que não se vive em vão, que os outros não são indiferentes à nossa passagem pela vida e que esta é uma ocasião única de trocarmos olhares e afetos*."
>
> (Bento, 2008, p.15)

Se partirmos da premissa que para se ensinar é necessário aprender, colocamos o aluno como sujeito primordial na história da Educação. Contudo, a

aprendizagem tem de surgir de algo ou alguém que a torne possível, e aqui podemos encaixar o papel do Professor (Albuquerque et al., 2016). Depreende-se, portanto, que não existe ensinar sem aprender, isto é, o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e quem aprende.

O processo de E-A depende, assim, da coexistência de ambos os agentes educativos: um como agente ativo e participativo da sua própria aprendizagem (aluno) e o professor como mediador entre o aluno e a sua procura por novos conhecimentos. A aprendizagem é, assim, vista como um processo dinâmico e complexo, alicerçado na condição do sujeito participante, desconstruindo e reconstruindo conhecimento (Demo, 2004) e, seguindo esta linha de pensamento, torna-se evidente que depende do próprio aluno querer adquirir os conhecimentos necessários para alcançar o sucesso na escola. Reforçando esta ideia, os autores Mesquita e Graça (2009) afirmam que "*Aprender (…) não é uma consequência directa do ensino*" (p.40), prevalecendo o princípio de que é necessária a assimilação consciente, por parte do aprendiz, de toda a informação que lhe vai chegando.

Contudo, faz parte das inúmeras responsabilidades do professor criar um ambiente propício à aprendizagem, determinar as tarefas aos seus alunos e orientá-los de forma adequada ao longo do seu processo de edificação de conhecimento. Para os autores supracitados, os professores mais eficazes "*acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender*", tendo sido esse o meu grande desafio e uma parte preponderante no meu EP.

As turmas que nos foram atribuídas pela PC inserem-se no 3º ciclo de escolaridade, mais precisamente no 7º ano. A escolha das turmas ficou ao cargo dos EE, tendo eu optado por ficar com a turma mais extensa, nomeadamente vinte e seis alunos. Procurei estudar a turma como um todo e, logo que me foi possível, realizei a caracterização da mesma. Visto ser um procedimento essencial para a atuação de qualquer professor, todos os diretores de turma (DT) entregaram no início do ano letivo um questionário (ver Anexo 1) aos respetivos alunos e seus encarregados de educação, procurando recolher informações detalhadas de cada um dos educandos. Responsabilizei-me, perante a DT da

minha turma residente, por realizar a análise e o tratamento dos questionários. Este levantamento minucioso sobre cada aluno permitiu-me recolher dados biográficos, dos respetivos agregados familiares, da situação económica, saúde e situação escolar do ano anterior, bem como as ocupações, os hábitos, os interesses e as expetativas em relação ao futuro. Na minha opinião, as informações retiradas destas fichas foram determinantes para a estruturação inicial do processo de E-A (planeamentos), visto que incluíam questões ligadas aos hábitos de prática desportiva, dando-me algumas noções sobre os estilos de vida de cada um dos estudantes.

A turma composta inicialmente por vinte seis elementos viu-se, ao longo do 1º período, reduzida a vinte cinco elementos por transferência de um dos alunos para outra escola pertencente ao agrupamento de Rio Tinto. Assim, em grande parte do ano letivo, a turma foi composta por nove rapazes (36%) e dezasseis raparigas (64%), sendo visível a discrepância quanto ao género dominante e com idades entre os doze e dezasseis anos. A maioria dos alunos encontrava-se dentro da faixa etária recomendável para o sétimo ano de escolaridade (que corresponde aos indivíduos nascidos em 2004), apesar de existir um número considerável de alunos com uma ou mais retenções em anos anteriores. A este nível foi possível constatar que, dos vinte cinco alunos, dezoito (78%) não apresentam nenhuma retenção, somente sete alunos (28%) reprovaram em anos escolares anteriores, sendo que desse grupo, sete alunos apresentam duas ou mais retenções. As disciplinas em que estão explícitas as dificuldades dos alunos no ano transato foram: português (com quatro negativas), inglês (com quatro negativas), francês (com três negativas), geografia (com quatro negativas), matemática (com cinco negativas), ciências da natureza (com quatro negativas) e físico-química (com quatro negativas). Também a EF fez parte deste conjunto de disciplinas com oito negativas (agora de toda a turma) apenas no ano anterior.

A caracterização inicial da turma - com a exposição das informações mais pormenorizada no Anexo 1 - permitiu-me tirar conclusões de certos aspetos e comportamentos dos educandos. Contudo, devido à falta de entrega dos questionários por parte de alguns alunos ou por distração, algumas das questões

não contemplam as vinte e cinco respostas (número de alunos da turma), estando os valores percentuais associados à totalidade da turma e não do número total de respostas. Apesar disso (e sem retirar qualquer tipo de valor ou significado a esta recolha de informação), a potencialização das relações entre aluno-professor e no seio da turma desenvolveu-se nas aulas e ao longo de todo o ano.

Os meus alunos foram o elemento preponderante deste desafio. Foram eles que passaram a estar presentes na minha rotina diária ao longo de todo o ano. Com eles percorri este longo período de insucessos e conquistas e tornaram-se a razão pela qual todos os dias refletisse e procurasse o melhor que podia acrescentar nas aulas para a otimização da sua aprendizagem. Foram eles…! Foram os atores principais do meu filme e todos os dias, de uma forma inconsciente, me relembraram o porquê de estar aqui e de fazer o que faço.

3.6. Os Pequenos e os Graúdos

Os Pequenos e os Graúdos representaram uma fatia extremamente gratificante na minha PES, tendo-me sido possível a experiência de lecionar durante todo o 2º período letivo uma faixa etária inferior à da minha turma residente, nomeadamente um 2º ano e duas turmas de 6º ano de escolaridade. A inocência característica dos Pequenos e a rebeldia prematura dos Graúdos provocaram vários desafios ao longo das aulas, levando-me a edificar novas estratégias e à adequação das mesmas de acordo com o público-alvo. Foram vivências que enriqueceram a minha personalidade e contribuíram para o reinventar da minha identidade profissional.

A ideia de lecionarmos um ano de escolaridade inserido no 1º ciclo foi sugerida pela PC que, em conversa connosco, demonstrou a sua vontade em vivenciarmos uma experiência diferente no campo da docência. Inicialmente foi-me destinada uma turma do 3º ano que, devido ao seu comportamento "irreverente" me foi retirada ao fim de três aulas. A PC interveio a meu favor, não por considerar que não tivesse capacidades para lidar com a respetiva turma,

mas sim por idealizar uma experiência positiva e prazerosa junto das crianças, estando aquém de ser concretizável nas condições apresentadas.

Posto isto, foi-me atribuída uma turma do 2º ano composta por vinte e quatro alunos, sendo que catorze eram meninas e dez eram rapazes. Todas as terças-feiras deslocava-me até à escola para lecionar a aula de EF à turma em questão, com a duração de 60 minutos. Após a recente experiência com a turma do 3º ano, confesso que me sentia um tanto receosa, sem saber muito bem o que iria encontrar desta vez. Para minha (agradável) surpresa, este grupo de alunos já assegurava um conjunto de regras bem definidas, refletindo-se num comportamento digno de uma sala de aula. Apesar de uma inquietação própria da idade, nunca foi necessário atuar através de repreensões ou chamadas de atenção que, por conseguinte, retiram tempo para a prática. Desta forma, o número de aulas disponíveis foi suficiente para uma abordagem criativa e variada, permitindo aos alunos a oportunidade de experimentarem uma panóplia de tarefas e materiais.

A escola dispunha de três espaços para a concretização das aulas, designadamente o ginásio (Figura 6) e dois espaços exteriores, sendo que um detinha uma pequena cobertura (Figura 7) e outro encontrava-se absolutamente descoberto (Figura 8). O ginásio era somente utilizado no caso de não existirem condições climatéricas favoráveis para a prática no exterior. Apesar do seu piso apresentar as melhores condições para a exercitação das atividades, era igualmente o espaço mais reduzido, o que representou um problema na gestão dos exercícios, dado o número de alunos que constituía a turma. Preferencialmente optava por lecionar a aula no exterior, com a noção de que os pisos apresentavam uma maior irregularidade e, por essa razão, constituir uma situação de risco para os alunos ao ponto de colocar a sua integridade física em perigo. Este aspeto foi sempre tido em conta na elaboração dos planos, precisamente pela razão enunciada anteriormente.

Assim, o planeamento das aulas procurou contemplar exercícios que estimulassem os alunos em diversas vertentes motoras (coordenação, destreza, manipulação fina, entre outros) e cognitivas (tomadas de decisão, compreensão do jogo, etc.), com uma dinâmica que me permitisse concentrá-los no mesmo

espaço e mantê-los no meu campo de visão. O conteúdo programático apoiou-se, desta maneira, em quatro temáticas: Jogos Tradicionais, onde o objetivo passava por providenciar aos alunos a oportunidade de experimentarem alguns jogos de antigamente, fomentando o seu conhecimento sobre as suas práticas e tradições e, consequentemente, transmitir-lhes algo de novo, motivando-os para a participação nas aulas; Estafetas/ “Caçadinhas”, um módulo em que os alunos já se sentiam mais familiarizados, teve como propósito desenvolver determinadas capacidades físicas, recorrendo à implementação de regras e inserindo uma componente mais competitiva e desafiante, mantendo-os interessados e participativos; Circuitos e/ou Estações, tendo sido uma das estratégias mais eficazes para garantir o máximo de exercitação possível dos alunos e contemplar vários objetivos centrados no mesmo exercício. As componentes física e lúdica encontravam-se, por norma, inseridas quer nas estações, quer nos circuitos, e a complexidade dentro das atividades era manipulada de acordo com as respostas e *feedbacks* dos alunos; Jogos Pré-Desportivos, um módulo que contemplava a abordagem de habilidades que se aproximavam dos gestos técnicos presentes na maioria das modalidades desportivas coletivas, tal como o passe, a receção e o remate. Numa perspetiva pedagógica, foi possível fomentar valores como o respeito pelo adversário e o espírito de entreajuda, valores esses considerados essenciais no carácter de um indivíduo.

Após uma reflexão e análise do 2º período, esta vivência destacou-se, não só pelas crianças dóceis e frágeis que tive o privilégio de formar, mas igualmente por ter sentido que a minha intervenção ao nível do 1º ciclo poderá, futuramente, constituir um dos vários desejos e objetivos no campo profissional. Foi um prazer meus Pequenos!



Figura 6 - Ginásio



Figura 7 - Espaço exterior I



Figura 8 - Espaço exterior II

Do 2º ciclo foi-nos atribuído (aos EE) duas turmas do 6º ano completamente distintas, desta vez na EC. A distribuição das UDs foi atribuída de forma a não coincidir com o trabalho de ambas as turmas e do que cada um de nós iria lecionar. Na primeira metade do 2º período letivo fiquei ao encargo de lecionar Voleibol a uma das turmas, enquanto que na segunda metade do período fui responsável por dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo meu colega, mas desta vez com a abordagem da modalidade de Andebol.

A turma que presenteei com a modalidade de Voleibol era composta por vinte e um alunos, oito do sexo masculino e treze do sexo feminino. O comportamento de alguns alunos inseridos nesta turma eram alvo de suspensão, o que em determinados momentos me privavam da sua presença nas aulas de EF. De uma forma generalizada, esta modalidade não foi muito apreciada pelos alunos numa fase inicial, o que tornou ainda mais desafiante a minha atuação

pedagógica e metodológica. Por estar inserida nesta área há tantos anos e por ser “a minha” modalidade, entendia que tinha o dever de fomentar o gosto pela prática de Voleibol nestes alunos.

Sendo tarefa de abordar o Voleibol sem enfatizar a exercitação volumosa das componentes técnicas estruturalmente difícil e dada a importância de tornar as atividades apelativas à sua prática, desenvolvi progressões que fossem de encontro ao desenvolvimento e consolidação de determinadas habilidades, mas utilizando o jogo/ competição uma parte central do plano, de forma a despoletar a sua “veia” competitiva e, por conseguinte, eles sentirem que o domínio das habilidades técnicas lhes facultava ferramentas para os vários confrontos do jogo.

Nem sempre o entusiasmo ou resposta motora dos alunos correspondeu com as minhas expectativas, o que me levava a refletir sobre novas estratégias que captassem o interesse dos mesmos. Apesar de não ter conseguido chegar a toda a turma, sei que desencadeei o “bichinho” do Voleibol em alguns deles, tendo sido visível na sua performance e interesse ao longo da unidade.

No que diz respeito à outra turma onde foi abordado o Andebol, a mesma era constituída por vinte alunos (dez raparigas e dez rapazes), de entre os quais se encontrava uma aluna com necessidades educativas especiais (NEE). Esta aluna, apesar das demais dificuldades inerentes à sua condição motora, procurou sempre realizar as atividades que lhe eram propostas, chegando a ser exemplar pela capacidade resiliente com que encarava os obstáculos. Contrariamente à turma supramencionada, esta demonstrou um nível bastante satisfatório na respetiva modalidade, tendo sido visível o seu entusiasmo e cumprimento das tarefas na íntegra em toda a presente UD.

Ao longo da lecionação das aulas destinadas a esta turma foram integrados quatro alunos com NEE, sempre acompanhados de um docente de Educação Especial que, por sua vez, é simultaneamente professor de EF. Apesar das carências associadas, os alunos foram integrados de forma natural, tendo sido sempre requisitados para as mesmas tarefas dos seus colegas de turma. Este critério só se tornou possível devido à sua constituição física e qualidade das capacidades motoras, tendo em conta o contexto apresentado.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

"*Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos*"
Eduardo Galeano

4.1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Conceção

"*As conceções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino*."
(Graça, 2001, p.110)

Tal como se encontra estipulado nas Normas Orientadoras da UC do EP, do respetivo ano 2016-2017, a conceção tem como objetivo "*Projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos*" (p.3).

Entende-se, assim, que a conceção é parte integrante das inúmeras funções que um professor realiza no âmbito da sua formação pedagógica, sendo um dos passos para a preparação de uma edificação educativa competente.

As conceções que os Professores têm relativamente aos conteúdos de ensino e sobre os seus alunos, refletem-se na forma como pensam e realizam as suas práticas educativas. O conhecimento que cada um possui relativamente à disciplina eleita, advém das suas convicções e crenças acerca do ensino, dos seus alunos e contextos educativos, traduzindo-se na sua atuação como docente (Bento et al., 1999). Como toda a minha vida estive ligada ao desporto (quer na componente escolar, quer na componente desportiva), o retrato que ainda

guardo deste fenómeno reflete uma área onde se destaca a disciplina, os valores, os princípios, o carácter, a saúde mental e física. Contudo, a intensidade de horas de prática, de exigência cognitiva e motora, o cumprimento de regras e rotinas era bastante distinto entre o desporto federado que sempre pratiquei e a disciplina de Educação Física na escola. "Normal!" pensava eu, nos tempos áureos desde o 1º ciclo até ao secundário. Sempre admirei os meus superiores e foi de ambos que fomentei o gosto pelo desporto e pela educação física, no entanto a minha conceção sobre ambas as vertentes, apesar de terem em comum a prática de exercício físico, não colmatavam os mesmos vínculos desportivos. A disciplina de EF desenvolvia igualmente valores como a entreajuda, o espírito de equipa, o ser pontual e assíduo, ser saudavelmente competitivo, o respeito pelos demais, entre outros, mas sempre num contexto mais lúdico, mais social, mais recreativo. Por norma, a dinâmica e o ritmo dos exercícios nas aulas diferiam das atividades do treino, a intensidade era menor e eu própria sentia-me, na maior parte das vezes, menos fatigada. Para mim, representava um espaço onde podia, de certa forma, "relaxar" das aulas teóricas em parceira com um dos meus passatempos preferidos: prática desportiva.

Só durante a minha formação académica e a mais recente experiência do EP, é que me fui apercebendo (conscientemente e de uma forma reflexiva) que a minha realidade não é igual à dos outros. Que para uns representava um espaço social, onde podiam consolidar relações com os seus colegas; um momento de folia e recreio, onde imperava a liberdade excessiva; para outros um lugar onde melhoravam a sua condição física; ou então um momento de descontração e divertimento após tantas horas "enfiados" dentro da sala de aula. A relativa facilidade com que realizava (quando era mais nova) as aulas semanais da disciplina de EF e a forma física em que, eu ou outros colegas da turma, nos encontrávamos devido à prática federada de uma modalidade, não se aplicava a toda a turma na altura.

Certo é que, no caminho da procura da profissionalização na docência, a conotação que aferi à EF foi sofrendo alterações concetuais ao longo do percurso. Segundo Bento et al. (1999), "*as novas aprendizagens constroem-se com base no conhecimento anterior que o sujeito possui*" (p. 120), acrescentando

ainda que uma aprendizagem ocorre da interação entre uma nova conceção e outra já existente, estando o resultado dependente do elo de ligação entre ambas.

No presente, vejo a EF como uma disciplina que consegue e deve chegar a todos, considerando as singularidades de cada indivíduo, bem como uma disciplina insubstituível e fundamental no programa curricular de todas as escolas. Para além de ser a única que visa preferencialmente a corporalidade, isto é, recorrer ao corpo como objeto pedagógico na aprendizagem, desenvolve, como qualquer outra área disciplinar, aptidões culturais, sociais e pedagógicas. Em concordância com Crum (cit. por Batista & Queirós, 2015), a mesma representa muito mais que um espaço recreativo orientado apenas para a melhoria da condição física, sendo detentora de três princípios: "*a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor (…) e a formação pessoal, cultural e social*" (p.35).

O ensino constitui, portanto, o elo determinante no processo de formação e educação do aluno, sendo decisivo para o desenvolvimento da sua personalidade moral, reflexiva, e motora (Bento, 2003). Sendo este uma "fatia" da conceção e realização do ensino, cabe ao professor conduzir e planificar detalhadamente o processo pedagógico. Desta forma, e referenciando (Bento, 2003), "*Todo o projecto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino*" (p. 7).

Neste sentido, comecei por caracterizar e familiarizar-me com o contexto escolar em que me encontrava inserida, analisando os documentos Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Posteriormente, como forma de contextualizar a minha atuação, analisei documentos específicos da disciplina de EF, designadamente o Programa Nacional do 3º ciclo, a base para a constituição e formulação dos conteúdos em cada UC, e o Plano Anual de Atividades (PAA), tendo, juntamente com o grupo disciplinar de EF, contribuído para a definição das atividades anuais da

disciplina. Para além da consulta destes documentos que se revelaram peças fundamentais no meu processo de planeamento, acedi ao regulamento da disciplina que me possibilitou uma organização e planeamento dentro dos parâmetros estipulados pela instituição.

Assim, e em jeito de finalização, o planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor nomeia quais os efeitos pretendidos para atingir os objetivos no ensino, envolvendo toda uma preparação prévia a fim de melhorar a qualidade do ensino.

4.1.2. Planeamento

O ato de planear insere-se no reportório das várias funções que um Professor deve deter. Após uma análise meticulosa do contexto programático e educativo da instituição e respetiva turma, sucede-se o planeamento das componentes do processo E-A nos mais diversos patamares da sua realização.

Segundo a perspetiva de Bento (2003), o processo de ensino é um fenómeno unitário, onde todos os aspetos e momentos do mesmo se influenciam mutuamente e a dimensão da sua ligação influencia as funções do ensino. Sendo o processo de ensino visto como uma unidade indiscutível, todos estes aspetos e momentos (processos parciais) que nele coexistem, devem funcionar em uníssono, procurando sempre manter essa integralidade e unicidade que caracteriza o processo. A planificação torna-se, assim, um dos processos parciais imprescindíveis para tornar esta simbiose possível.

Dificilmente ocorre aprendizagem sem planeamento, uma vez que os alunos diferem entre si, necessitando de progressões de aprendizagem ajustadas ao seu desenvolvimento e nível de ensino (Perrenound et al., cit. por Lopes et al., 2015), cabendo ao professor refletir sobre a sua atuação, objetivando o desenvolvimento de meios para enquadrar a sua planificação às necessidades contextuais dos seus alunos e do meio envolvente.

Este espírito reflexivo deve pertencer às inúmeras qualidades de um professor que ambicione a excelência. Neste sentido, a reflexão sobre a teoria e a prática deve ser uma rotina implementada no quotidiano de um professor, visando

melhorar a sua qualidade de ensino e, neste caso em concreto, tarefas como a de planear. Em acréscimo a esta característica, Bento (2003) refere que os atos de planear e analisar/avaliar, não só se constituem como necessidades e momentos desencandadores de reflexão sobre as componentes teórico-prática do ensino, como aumentam a competência didática-metodológica e conferem uma confiança na ação. Assim sendo, o planeamento para além de obter instrumentos racionais e/ou humanos, liberta o professor de determinadas preocupações, possibilitando-o uma disponibilidade acrescida para as aulas e para os seus alunos. Senti na minha prática a importância desta preparação e planificação para cada conteúdo/ programa didático. Reconheço que, numa fase inicial do EP, a minha atuação como professora era naturalmente reduzida e, por isso mesmo, alicerçava-se somente na componente teórica. Contudo, esta insegurança foi-se desvanecendo no confronto com a prática nas primeiras aulas e, ao longo do percurso, procurei sempre dominar os vários conhecimentos da matéria. Um professor não pode ser dispensado da planificação do seu ensino (Bento, 2003), onde é fundamental a aquisição aprimorada das competências didáticas e metodológicas específicas para ele se sentir confortável e confiante na realização desta tarefa. A qualidade do ensino é tanto melhor quanto mais elevado for o seu nível de planeamento e preparação (Bento, 2003) e o investimento no processo de planeamento permitiu-me, em determinados momentos, responder rapidamente aos constrangimentos da prática; criar uma boa dinâmica na aula; garantir uma aprendizagem lógica e progressiva aos alunos; cumprir com o tempo definido para cada tarefa ou com o número de aulas para cada UD; entre outros. Como figura docente e no momento de lecionar, transmitiu-me maior segurança nas minhas intervenções e/ou adaptações perante os alunos e nos exercícios, respetivamente.

No entanto, a realidade do ensino pressupõe uma panóplia de facetas que torna difícil prever o que acontece em todas elas. A versatilidade, a antecipação mental e a capacidade de adaptação devem fazer parte do leque de competências do professor, sendo este capaz de atuar em situações de imprevisto. Apesar deste cenário, um planeamento eficaz pode ajudar o docente a contornar e antecipar os momentos adversos. Mesmo tendo em conta o

cuidado exímio na elaboração do planeamento, por vezes surgiram situações que colocaram em causa esse mesmo estudo. Apesar de terem acontecido devido a fatores alheios, um Professor deve ter sempre em conta essa possibilidade e contornar através de medidas de contingência. Ainda assim, a existência destes contratempos sustentou o desenvolvimento da minha capacidade de adaptação e de tomada de decisão, otimizando significativamente a minha atuação profissional.

"*A aula da passada sexta-feira não se chegou a realizar, uma vez que a escola se manteve fechada devido à greve dos funcionários. Estava programada a ida da orientadora para a sua primeira observação e, desta feita, teve de ser adiada para a sexta-feira da semana seguinte. Este imprevisto vai-me "obrigar" a reformular a unidade didática, de forma a colmatar os conteúdos que não foram abordados nesta aula.*

O episódio da semana passada despertou um tema que é importante nas tarefas de planeamento do Professor: a imprevisibilidade. Segundo o dicionário português, imprevisibilidade está qualificado como nome feminino, significando a "qualidade do que não se pode prever e avaliar antecipadamente". Episódios como este voltarão a acontecer certamente, e cabe ao professor não só dominar os conteúdos que irá abordar, como possuir ferramentas para conseguir adaptar-se a situações que não estão planeadas. (…) é necessário que o professor avalie e reflita, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de identificar se o que está planeado vai de encontro ao propósito da UD e da evolução dos alunos. Caso contrário, e perante as adversidades que poderão surgir, é necessário alterar e voltar a reformular a matéria." (Reflexão Aula 26-18 de Nov. de 2016).

Dado, por vezes, ao volume dos conteúdos programáticos presentes no plano curricular e à carência de tempo para contemplar toda essa matéria, o professor deve concentrar-se apenas no essencial, colocando as exigências objetivas - apresentadas geralmente no programa curricular - em relação com as necessidades dos alunos e com as condições (materiais e temporais) oferecidas por cada escola (Bento, 2003). Este parâmetro representou um constrangimento

no âmbito do planeamento, nomeadamente, na configuração e atribuição das horas para cada UD no planeamento anual, tendo sido difícil decidir a quais das modalidades devia atribuir mais ou menos horas de prática, e se nas que iriam usufruir menos tempo, seria o suficiente para garantir uma justa e eficaz aprendizagem dos alunos.

Numa perspetiva sistemática e contínua, o planeamento abarca diversas etapas intermédias que visam o aumento da qualidade de conceção e melhoria do ensino Bento (2003), mais precisamente, o **plano anual** (realizado de acordo com as diretrizes nacionais, num procedimento de adaptação ao contexto e às normas da escola), a **unidade didática** (onde, visando as indicações do programa curricular e do plano anual, ocorre o ajuste da matéria das várias modalidades por parte do professor) e o **plano de aula** (espelha todas as decisões tomadas relativamente à matéria, aos alunos e ao meio envolvente, segundo o(s) objetivo(s) definido(s) para cada aula).

4.1.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual representa o primeiro passo de todo este processo, onde é traçada uma perspetiva global, sem pormenores da atuação ao longo do ano (Bento, 2003). Este realiza-se, numa estância inicial, através de uma análise dos programas nacionais e posterior adaptação dos mesmos ao contexto escolar onde irá decorrer o processo E-A, visando igual atenção aos documentos complementares da escola e o conhecimento da estrutura social, do nível educativo e condição física dos educandos.

Cada planeamento difere de professor para professor, de acordo com as características pessoais e profissionais e do meio escolar onde se encontram inseridos. No momento de organizar e elaborar o meu «roteiro de viagem», tive em consideração alguns aspetos, tais como os objetivos específicos e gerais de cada modalidade, os conteúdos/ matéria dessas modalidades, as condições espaciais e o material disponível e o nível educativo dos alunos. Para além do enunciado, foi-nos facultado algumas datas referentes a atividades ligadas ao

núcleo de EF ou do âmbito da instituição cooperante que são realizadas todos os anos, bem como os feriados e interrupções letivas.

Após uma consulta dos Programas Nacionais e decisão unânime entre o grupo disciplinar de EF, incluindo uma conversa com a PC, foram definidas as modalidades coletivas e individuais para os devidos anos de escolaridade. Assim, a minha intervenção foi mais ao nível da estipulação do número de aulas (ver Quadro 1) para cada modalidade e à definição de uma ordem de lecionação das matérias, tendo em conta o *roulement* disponibilizado pelo departamento de EF, com a respetiva disponibilidade dos espaços e materiais.

Quadro 1- Distribuição anual das Unidades Curriculares

1º PERÍODO (38')	Apresentação	1	**2º PERÍODO (39')**	Futebol/Futsal	9
	Testes de Aptidão Física	2		Atletismo (Téc. de Corrida/Velocidade/ Barreiras)	8
	Basquetebol	13		Ginástica Desportiva	8
	Badminton	11		Andebol	11
	Atletismo (Resistência Aeróbia; Lançamentos)	9		Teste Escrito	1
	Teste Escrito	1		Auto-avaliação	1
	Auto-avaliação	1			
3º PERÍODO (23')					
Ginástica		4			
Voleibol		10			
Atletismo (Salto em Altura/Estafetas)		5			
Teste Escrito		1			
Auto-avaliação		1			

Torna-se necessário referir que o planeamento é um processo alterável e que, de acordo com as condições em que o ensino vai decorrendo, torna-se necessária a intervenção e reformulação por parte do professor, em prol de um ensino de qualidade e aprendizagem sólida dos seus alunos. Para os acontecimentos que não estavam previstos no calendário escolar, nomeadamente uma greve dos funcionários no 2º período e uma tolerância de

ponto no 3º período, bem como feriados e atividades presentes no PAA que coincidiram com os horários de aulas da minha turma residente, foi fundamental a minha intervenção ao nível do plano inicialmente traçado, onde procurei reajustá-lo de forma a manter a lógica e o enquadramento primordial. Como refere Bento (2003), os professores "*devem ter uma perspectiva bem clara acerca daquilo que todos os seus alunos devem saber e poder na sua disciplina, no ano letivo*" (p. 66), devendo assegurar um plano didaticamente rigoroso e orientado para o essencial.

Apesar da liberdade e autonomia que a PC depositava em nós quanto ao planeamento e execução das tarefas, todos os passos do meu desempenho foram-lhe comunicados e a sua palavra continuava a ser "a última" na concretização das ações. Algumas destas adaptações sob o processo de planeamento forçaram-me a reduzir horas de prática, tendo sido difícil aplicar essa redução nos conteúdos e em que modalidades o fazer. A experiência e a intervenção da PC foram tremendamente significativas na procura da melhor solução.

Com a realização do plano anual consegui construir e desconstruir o meu processo de E-A, edificando assim um planeamento congruente e útil para todo o ano letivo. Segundo Bento (2003), os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são destinadas para os planos das unidades temáticas que serão analisadas de seguida.

4.1.2.2. Unidade Didática

As UDs, que simbolizam o segundo nível de planeamento, são uma base para toda uma preparação e edificação das aulas, possuindo, assim, uma importância acrescida no programa de uma disciplina. Sendo o professor o responsável pela sua elaboração, a mesma deve procurar garantir um seguimento lógico-específico e metodológico do conteúdo programático e decorrer à orientação da ação pedagógica. Desta forma, tem como objetivo organizar as tarefas de ambos os agentes educativos (professor e aluno), visando fundamentalmente o desenvolvimento dos alunos em cada aula (Bento, 2003).

Podemos, deste modo, afirmar que refletem uma estruturação dos conteúdos a abordar para cada componente de ensino, pelo que se optou por planificar algumas matérias com base nos objetivos do projeto curricular da escola. Após uma avaliação diagnóstica (AD), reorganizou-se todos os conteúdos e a sua sequência de ensino tendo por princípio o nível de desempenho geral da turma para potenciar ao máximo a aprendizagem dos alunos.

De frisar que um planeamento apropriado das UDs não se deve cingir ao "esbajamento" da matéria. Inevitavelmente, ocorre uma uniformidade na estrutura de todas aulas, não concedendo espaço para uma aquisição sólida das habilidades fundamentais e consequente otimização na evolução do educando. Para Bento (2003), o planeamento deve assegurar "*o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos*" (p.78), com o esclarecimento sucinto das funções principais que correspondam ao objetivo definido para cada aula. Assim sendo, deve comportar uma abordagem eficiente da matéria, podendo a mesma ser exercitada, aplicada e consolidada pelo aluno, cabendo ao professor controlar e avaliar o seu processo de desenvolvimento.

Este erro comum por parte dos professores deve-se, muitas vezes, à falta de tempo para lecionar toda a matéria inserida nos programas curriculares e de carácter "obrigatório". Uma das dificuldades sentidas neste campo relacionou-se com o número reduzido de aulas destinados a cada modalidade, como será possível confirmar nas reflexões que se seguem. Apesar do cuidado em determinar poucos parâmetros didáticos e, dessa forma, permitir aos alunos aprimorar as suas aprendizagens, confrontei-me com a necessidade de simplificar e reduzir a vasta matéria, mantendo as linhas essenciais dos conteúdos.

"*Esta unidade didática será, com grande pesar meu, bastante curta, não sendo possível introduzir ou abordar os conteúdos que pretendia. Devido às várias alterações realizadas no planeamento do presente período letivo, vi-me obrigada a ter de diminuir tempos de lecionação destinados ao Futsal. Preocupa-me sim a questão da avaliação, uma vez que os alunos não vão ter, de todo, o*

tempo de exercitação que pretendia, muito menos irão aprender os conteúdos técnico-táticos que idealizava e planeei desde início. Será justo os mesmos serem sujeitos a uma avaliação prática sabendo que serão avaliados pelo o que já sabiam fazer e não pelo o que aprenderam nas aulas neste final de período? Não desvalorizando o trabalho que poderei ter com eles, sei que a falta de repetição dos elementos técnicos e ações táticas será gritante e que a dimensão da sua evolução será insignificante ou extremamente reduzida." (Reflexão Aula 65- 17 de Mar. de 2017)

"*Optei por não realizar uma avaliação diagnóstica pois, o número de aulas é bastante reduzido e os elementos apresentados para esta unidade didática são os mais básicos desta modalidade.*" (Excerto da UD de Ginástica)

Tal como referem os autores Mesquita e Graça (2009, p. 41), "*aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação*", tendo sido bastante claro, para mim, o ressentimento no desenvolvimento dos meus alunos na unidade de Futsal.

A construção de todas as UDs alicerçaram-se no modelo proposto por Vickers (1990), nomeadamente o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC). Como guião para a estruturação do ensino, contemplou-se a identificação das habilidades e estratégias de uma modalidade e utilizou-se conceitos das ciências do desporto como fator influente no processo E-A. A disposição dos conceitos seguiu uma estrutura hierárquica de conhecimentos, com o pretexto criar uma ligação entre o conhecimento de uma determinada matéria com a metodologia e as estratégias utilizadas para o ensino. A autora subdivide o modelo em três fases distintas que englobam oito módulos distribuídos de forma heterogénea, sendo eles: **fase de análise** (módulos I, II e III); **fase da decisão** (módulos IV, V, VI e VII); e **fase da aplicação** (módulo VIII).

Na fase de análise, o envolvimento é realizado de uma forma mais distante, condicionando o processo E-A sem interagir concretamente com o mesmo. A ênfase recai sobre as condições locais da educação (caracterização do micromeio, estabelecimento de ensino e equipa docente, entre outros), as

condições de aprendizagem (espaços, estado de conservação, condições de segurança, etc.) e sobre a gestão dos equipamentos (material suficiente/insuficiente para a abordagem da globalidade dos conteúdos programáticos, possibilidade de utilização e de adaptação, entre outros). A fase de decisão contempla a definição da matéria de ensino e respetiva sequência nas várias áreas extensivas da EF, tendo em conta toda a análise realizada anteriormente (módulos I, II e III). Consta, ainda, a atribuição dos objetivos por área/categoria transdisciplinar, considerando as competências do nível de ensino (módulo 5), a definição das formas de avaliação (módulo 6) e a seleção das metodologias e progressões de ensino que se ajustem ao nível dos alunos para as diversas modalidades (módulo 7). A fase de aplicação, composta apenas pelo módulo 8, são colocados em prática todos os conhecimentos previamente definidos.

Este modelo tem como finalidade ligar o conhecimento de uma matéria com a metodologia e as estratégias que promovem o seu ensino, destacando a forma como é estruturada a matéria, identificando essa estrutura e utilizando-a como guião para o ensino (Vickers, 1990). Destaco, assim, a sua importância na construção do meu planeamento de nível intermédio que, posteriormente, me facilitou a tarefa de elaborar e organizar as aulas e respetivos planos de aula.

O planeamento deve ser efetuado com base na análise da situação (Mesquita, 1997), tendo, como referi anteriormente, apenas realizado cada UD após a AD da modalidade em questão. Para que os objetivos da UD sejam alcançados, é necessária uma planificação bem inter-relacionada de todo o seu processo (Bento, 2003), tendo sido fulcral a recolha do nível de desempenho dos alunos para as tomadas de decisão relativamente aos objetivos a atingir, aos conteúdos que iriam constituir o programa de cada modalidade e qual a ordem de introdução dos habilidades técnicas e dos elementos táticos. Esta etapa permitiu-me organizar de forma coerente o processo E-A, considerando o nível momentâneo dos alunos para a definição da meta que pretendia que alcançassem.

As UDs foram sofrendo, ao longo do meu EP, constantes adaptações entre o que estava inicialmente planeado e as exigências do contexto real da prática,

isto é, segundo o ritmo de progressão da turma, se correspondiam ou não ao que era expectável.

O MEC agrega os objetivos da EF em quatro grandes categorias transdisciplinares - as Habilidades Motoras, a Cultura Desportiva, a Fisiologia do Treino e Condição Física e os Conceitos Psicossociais - que foram tidas em conta na construção das UDs e, numa fase posterior, na elaboração dos planos de aula.

Reportando-me à UD de Atletismo, tentei adotar estratégias visando oferecer as melhores condições de ensino aos meus alunos e fomentar a sua motivação para a prática da modalidade. A adoção dessas estratégias acabou por representar um estímulo de potenciação da Cultura Desportiva e dos Aspetos Psicossociais nos alunos.

"*A minha preocupação prendeu-me precisamente nesta condição: de tornar a abordagem deste conteúdo apelativa e fazer uma seleção criteriosa dos exercícios para a aula. Conducente a estes fatores, procurei adotar uma postura entusiasta em todos os momentos da aula, tentando transmitir aos alunos que este conteúdo não tem de ser aborrecido ou conduzido de uma forma demasiado técnico-analítica.*" (Reflexão Aulas 40 e 41- 10 de Jan. de 2017)

"(…) *A ideia seria proporcionar aos alunos a oportunidade de experimentarem os blocos, material utilizado para realizar as partidas nas provas de corrida de Atletismo. Contudo, não me foi possível obter o material da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto que, neste caso, é a instituição que me "alberga" neste mestrado e me poderia facultar o mesmo. Dentro do que constitui o inventário da escola, adaptei umas plataformas inclinadas que, por sinal, tinham acabado de chegar.*" (Reflexão Aula 42- 12 de Jan. de 2017)

Perante tudo o que foi enunciado, e de acordo com ideais defendidos por Bento (2003), o planeamento da unidade didática representa "*o ponto de comutação das indicações gerais e globais do programa e do plano anual acerca dos objetivos e matérias para indicações detalhadas para as diversas aulas*"

(p.91), concedendo uma base sólida e pormenorizada para um outro tipo de planeamento, que será apresentado no próximo subcapítulo.

4.1.2.3. Plano de Aula

O culminar de todo um processo de planeamento termina na estruturação do plano de aula. Consequentemente, este implica uma definição mais detalhada dos objetivos (estabelecidos nas UDs) e traduz o planeamento do decurso metodológico e temporal. Este representa, não só o "*cerne do trabalho pedagógico diário*" (Bento, 2003, p. 102) do professor, como o local onde é confrontado com a eficácia do seu planeamento.

Posto isto, e na visão de Bento (2003), à aula é atribuído um contributo específico, devendo refletir o cumprimento da tarefas propostas pela unidade ou ciclo de ensino mais lato em que se encontra inserida. O mesmo autor reforça a importância do seu papel, sugerindo que deve existir uma clara aposta na sua preparação e condução.

O resultado final de uma aula está intimamente ligado ao tempo dedicado na reflexão antecipada da mesma. Ao professor, como moderador do processo, compete a tarefa de refletir sobre quais os objetivos de cada uma das aulas, bem como a organização e definição das atividades, como meio de garantir a veracidade das suas decisões e cumprindo com as metas estipuladas nos níveis anteriores de planeamento. Esta antecipação conceptual não deve ser descurada pelo docente, sendo imperativa para obter melhores resultados numa aula com uma preparação de qualidade (Bento, 2003).

Foi, decididamente, a etapa, de todo o itinerário processual do planeamento, que mais me fez "suar" e na qual trabalhei arduamente para me superar. Desconstruindo todo o leque de constrangimentos, numa fase inicial sentia que precisava de bastante tempo para estruturar as ideias e passa-las para o papel. Surgiam sempre inúmeras dúvidas relacionadas com a escolha dos exercícios e o tempo destinado à sua execução; se a disposição do exercício correspondia ao objetivo específico pretendido ou se o número de exercícios seria ou não exagerado para o tempo que dispunha. Das enunciadas, a falta de cumprimento

do plano de aula foi a que mais saiu prejudicada na minha prática pedagógica, por consequência do tempo estipulado para cada aula, do número de exercícios estabelecidos e, em parte, por fatores inerentes à minha atuação.

"*Tem ocorrido, com alguma frequência, não conseguir cumprir na íntegra com os planos de aula. De facto, a gestão do tempo tem sido um dos parâmetros onde demonstro maior dificuldade e que claramente deve ser um dos principais pontos que deve ser desenvolvido e polido, visando melhorar não só na fase do planeamento da aula, bem como na componente prática.*" (Reflexão Aulas 26 e 27- 22 de Nov. de 2017)

Apesar de uma batalha difícil de travar, acabei por conseguir arranjar, gradualmente, algumas alternativas que deram resposta às situações adversas explícitas. Para tal, foi sempre necessário o domínio do conhecimento do conteúdo das várias unidades curriculares. De uma forma aprofundada, procurei desenvolver um estudo consistente e metódico das matérias abordadas, principalmente das modalidades que não me eram tão "confortáveis".

"*Ao elaborar o presente plano de aula, procurei material e informação pertencentes à unidade curricular de Didática de Atletismo, uma das muitas unidades que constituiu o plano de estudos do primeiro ano do mestrado. Segundo a sebenta "O Atletismo em Idades Pré-Púberes" (Rolim & Garcia, 2007), a Técnica de Corrida é, para os alunos, uma matéria pouco atrativa e com uma conotação muito negativa e, em grande parte, os professores são os principais responsáveis por esta visão. "Por falta de tempo ou por desconhecimento", os professores geralmente dedicam pouca atenção a esta vertente e tendem a utilizar estratégias "demasiado analíticas e descentradas das questões essenciais", o que promove o desinteresse dos alunos neste rodopio de ensino-aprendizagem na didática de Atletismo.*" (Reflexão Aulas 40 e 41- 10 de Jan. de 2017)

Outro parâmetro tido em conta ao longo da minha prática relaciona-se com a diferenciação pedagógica entre os alunos da minha turma. A heterogeneidade

no nível de desempenho dos alunos fazia-se sentir mais numas modalidades que outras, o que influenciava significativamente a dinâmica da aula e a própria aprendizagem dos educandos. Não concordando que deva ser fundamentalista na escolha das conceções e estratégias metodológicas para situações semelhantes, isto é, utilizar sempre os mesmos métodos para o mesmo problema, desenvolvi sistemas de exercitação por níveis em alguns momentos e em determinadas disciplinas. Assim, tanto promovia o equilíbrio entre os níveis de performance dos alunos da própria equipa, como criava equipas homogéneas entre si, mas com um nível de desempenho divergente entre os elementos da mesma equipa, como se pode verificar na reflexão que se segue:

"*Nem todos se encontram no mesmo patamar e as equipas foram formadas com base nos níveis de desempenho. Desta forma, procurei equilibrar o nível entre os vários elementos de cada equipa, tornando-as heterogéneas, mas com um nível homogéneo entre as várias equipas. Não concordo que deva ser sempre desta forma, até porque pode acontecer os próprios alunos desmotivarem, ou por sentirem que a complexidade/dificuldade do jogo não é desafiante o suficiente, ou por não se sentirem capazes de acompanhar a exigência do mesmo. Contudo, reconheço que esta heterogeneidade entre eles permite um maior nível de desempenho e qualidade de prática aos menos capazes/ que possuem mais dificuldades, bem como desenvolve o sentido de empatia e solidariedade (e até desafiante por não ser um nível tão fluído) aos mais capazes/ que têm melhores resultados na sua performance.*" (Reflexão Aulas 51 e 52- 7 de Fev. de 2017)

Em suma, e no ponto de vista de Bento (2003), o plano de aula não constitui apenas uma unidade organizativa essencial, mas sobretudo uma unidade pedagógica do processo de ensino.

O mesmo autor de um ponto de vista lato sobre o processo de planeamento, declara que se trata de uma componente mental sob uma atividade prática e figura uma ação de modelação e antecipação da realização do ensino.

4.2. Realização

"(…) Tal como algum ensinar alguém a dançar, isto requer algum dizer, algum mostrar , algum fazer e algum fazê-lo com eles acompanhado de exercitações regulares."

(Lampert, 1990, p.58)

Chegou o momento de intervenção do EE, onde o mesmo cumpre a sua real função de lecionar. Após toda a análise e planeamento, o ato de realizar transporta-nos para a condução eficaz de uma aula, com uma atuação que vá de encontro às tarefas didáticas e considere as várias dimensões da intervenção pedagógica. Para Castro e Nascimento (cit. por Lopes et al., 2015) este representa o momento de vivenciar novas experiências e, consequentemente, enriquecer o nosso saber. Esta etapa conduz-nos, assim, para o confronto das situações do terreno "em direto", sendo, igualmente, o espaço e o momento onde se irá refletir a adequação do nosso trabalho nas etapas anteriores, nomeadamente da análise e do planeamento.

De acordo com o enunciado, o EE depara-se com preocupações gerais inerentes à sua função como docente. Apesar de todas elas estarem carregadas de significado e de não existir uma mais simples que a outra, torna-se fundamental priorizar as mais relevantes que nos aproxime das soluções para os demais constrangimentos e otimize o nosso processo E-A.

Considerando que o ambiente de aprendizagem deve conceber o encontro dos valores e ideais quer do docente, quer do aluno, e em torno de concretizar as expetativas, os desejos e as emoções de ambos, a minha realização remete-se a três fases interligadas propostas por Siedentop e Tannehill (2000),sendo estas: o controlo e a disciplina da turma, a gestão e organização da aula (gestão das tarefas e adaptação dos recursos materiais e espaciais), e a instrução (onde estarão inseridos os subcapítulos do *feedback* e da demonstração). Serão igualmente abordados nos seguintes capítulos os modelos de ensino com maior relevância no meu EP.

4.2.1. Controlo e Disciplina

"(…) a substância da função de gestão, em contraste com a instrução está no grupo-turma, e o principal foco do professor na procura da ordem reside na criação e manutenção do envolvimento e não tanto no comportamento individual"

(Doyle, 1986, p.396)

Este é um tema que detém algumas particularidades que me têm acompanhado ao longo do meu processo desportivo e académico. Na dimensão pessoal faço referência aos anos que pratiquei natação, nomeadamente 12 anos. Permitam-me acrescentar em jeito de rodapé que, como modalidade desportiva de carácter individual, desde cedo desenvolvi competências como a disciplina e o cumprimento de regras, num registo de extrema rigidez quer pelos treinadores, quer pela própria modalidade a um nível federativo. Tal como referem Flores e Day (2006), o EP é um elemento central no processo de socialização do professor, sendo que o percurso da vida de cada pessoa representa, igualmente, uma parte importante no modo como cada um assume e efetiva a sua profissão. Nesta medida, as interpretações e reinterpretações de experiências passadas contribuíram para a edificação da minha identidade profissional e, por conseguinte, à postura adotada quer no papel de professora de EF, quer como treinadora de Voleibol.

A competência disciplinar é vista como um meio para garantir o desenvolvimento e a manutenção de comportamentos adequados e apropriados no contexto de aula. O objetivo passa por envolver os alunos em relações responsáveis com os diferentes agentes educativos, de modo a assegurar que essa predisposição comportamental continua fora do contexto escola (Siendentop & Tannehill, 2000). Para que tal aconteça, é necessária a implementação e desenvolvimento de regras e rotinas com o intuito de criar um ambiente apropriado a uma sala de aula.

Assim sendo, uma boa gestão da conduta disciplinar é tarefa do professor, "*envolvendo a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a*

implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante (…)" (Rosado & Ferreira, 2011, p. 189). No meu primeiro contacto com a turma foi feita uma apresentação em *PowerPoint* com um espaço dedicado à explanação de algumas regras gerais que deveriam estar sempre presentes ao longo do ano, como está patente neste excerto:

"*(…) De seguida, transmiti quais as regras que deveriam ser cumpridas na aula, de forma a promover um ambiente saudável e harmonioso, e quais os critérios de avaliação inerentes ao programa de Educação Física na presente escola.*" (Reflexão Aula 1- 16 de Set. de 2016)

Nesta altura já tinha uma ideia do "cenário comportamental" do meu 7º ano, tendo sido um tema polémico na 1ª reunião da Direção de Turma. De facto, era uma turma com um carácter indisciplinar acentuado e com um desinteresse natural pelas várias disciplinas programáticas, onde dominavam comportamentos impróprios para o bom funcionamento da aula. Nem tudo era pintado de "negro", e de entre os vários alunos da turma, existia um grupo reduzido que contrariava esta realidade, sendo três desses alunos elementos pertencentes ao quadro de mérito do ano letivo anterior. Contudo, a indisciplina fazia-se sentir de um modo geral e, principalmente numa estância inicial em que as regras e rotinas não estavam tão consolidadas, chegava a ser desgastante a quantidade de vezes que dava por mim a prelecionar e a relembrar regras de saber-estar quando o devia fazer relativamente às matérias. Este é um problema que aponta para a principal causa de stress dos professores, refletindo-se igualmente no gasto de energia e criação de preocupação na generalidade dos professores em início de carreira (Oliveira & Graça, 2013), tal como eu.

"*Após esta primeira parte da aula fiquei com a perceção que, ao invés dos alunos se sentirem mais cansados e serenos após os exercícios de corrida, pelo contrário – senti-os bem mais agitados e barulhentos. Deparei-me com*

dificuldades em comunicar e obter a atenção deles." (Reflexão Aulas 5 e 6- 27 de Set. de 2016)

O estabelecimento de regras e rotinas nos primeiros dias do ano é, para muitos autores, crucial para o reconhecimento do professor como figura de comando perto dos seus alunos, ou seja, os alunos serem capazes de identificar que os professores mais eficazes na gestão da aula definem com clareza e logo de início, os limites comportamentais na aula e respetivas consequências (Oliveira & Graça, 2013). A forma como iniciei este capítulo prende-se, precisamente, pela forma como interagi com os alunos e a postura rigorosa assumida, reflexo das minhas vivências como atleta, aluna e treinadora. Sempre detive uma figura exageradamente autoritária e, apesar de acreditar que esta característica é necessária para manter a ordem na aula, deve também ser doseada de uma forma saudável, sem recorrer constantemente à punição ou inibição da prática dos alunos.

"Tal como a Professora Felismina referiu «temos de ir colocando o nosso ritmo à aula», e neste caso devo tentar não orientar esta turma através da intransigência e da punição, mas encontrar um equilíbrio entre a disciplina e a exigência em parceria com a empatia e serenidade." (Reflexão Aulas 5 e 6- 27 de Set. de 2016)

Só o equilíbrio entre as estratégias de prevenção e controlo do comportamento dos alunos permite um ambiente favorável à aprendizagem. Desta forma, é possível fomentar um bem-estar harmonioso entre professor-aluno, garantindo que os alunos adquiriam os comportamentos ao invés de o fazer por medo ou receio dos castigos.

Contudo, tal não significa que a punição ou a repreensão não seja igualmente um modelo de gestão disciplinar plausível, apenas deve ter em conta o contexto temporal e o público-alvo, tendo aplicado este tipo de estratégias numa fase inicial e enquanto as regras se verificavam pouco maduras.

"*No momento de transição de Atletismo para Badminton, os alunos pararam para se hidratar. Como tem sido recorrente eles demorarem bastante tempo nos momentos em que vão beber água, desta vez tive de atuar. Estabeleci um determinado tempo para eles se ausentarem, mas se não cumprissem iriam sofrer as consequências e assim foi: devido a alguns elementos, toda a turma foi castigada com trabalho físico. Apesar de não concordar em utilizar o físico como punição, pois acredito que o físico tem de ser visto como algo positivo e que os alunos queiram/tenham necessidade de o fazer, recorri a este pois sei que tem efeitos imediatos e, naquele caso, era o que estava a necessitar. Após este castigo reuni a turma e, calmamente, expliquei-lhes que as regras são importantes para um bom funcionamento da aula e que existem para se cumprir. Expliquei-lhes ainda que os atos de um aluno influenciam o colega do lado e que, nessa linha de pensamento, o castigo foi aplicado a toda a turma apesar de apenas alguns elementos terem agido de forma incumpridora. Devido a estes pequenos atrasos passei-lhes igualmente a mensagem que nesta aula estava planeado terem mais tempo dedicado ao jogo e competição (que é algo que eles gostam e prezam) mas que, devido ao comportamento na presente aula, saíram penalizados e utilizei menos tempo para a competição. (…) A Professora Felismina explicou-me que o facto de eles perceberem que foram penalizados pelo seu comportamento é fulcral, como são igualmente valorizados caso se esmerem no seu comportamento e dedicação na aula que, a meu ver, deve ser esse o caminho a percorrer.*" (Reflexão Aulas 11 e 12- 11 de Out. de 2016)

Fui recorrendo a diferentes estratégias com o intuito de criar um ambiente propício para a aprendizagem de todos, manipulando o comportamento dos alunos através do controlo dos grupos de exercitação durante a aula, do uso de instrumentos que captassem a atenção dos educandos (o uso do apito e do quadro branco, por exemplo) ou demais técnicas nos momentos de instrução (colocar os alunos sentados enquanto explicava; silenciar-me para que compreendessem que existia ruído enquanto eu falava). Posto isto, apresento de seguida excertos das minhas reflexões, de forma a identificar algumas dessas intervenções na minha turma ao longo do ano letivo:

"*Uma das estratégias que procurei utilizar nesta aula foi a separação dos pares usuais. Distanciei os amigos da brincadeira e da conversa e procurei colocar grupos de trabalho por níveis, para que a motivação extrínseca continuasse presente, bem como manter a qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos (espero que da maioria). Penso que, de certa forma, esta estratégia contribuiu bastante para a melhoria do comportamento de grande parte da turma*." (Reflexão Aulas 8 e 9- 4 de Out. de 2016)

"*Algumas dessas estratégias têm vindo a "dar frutos", sendo uma delas pedir aos alunos que se sentem para ouvir a explicação do exercício. Penso que só esta pequena intervenção na forma como guio as aulas veio enriquecer o tempo de exercitação dos alunos, ao invés de promover o desperdício de tempo que acontecia se eles ficassem posicionados em pé a ouvir (ou porque tinham alguém para conversar, ou porque se escondiam do meu campo de visão para se meterem com algum colega, etc.). Está claro que o pedir para sentar sempre que é solicitada a explicação de um exercício, numa visão mais analítica, demora mais tempo do que eles se aproximarem do local onde me encontro e se manterem de pé. Contudo, e como referi anteriormente, torna-se mais difícil, para mim, controlar a turma e garantir que estão atentos, o que acaba por se tornar não só cansativo estar constantemente a chamar à atenção dos alunos, como nefasto deixá-los em pé, visto que o tempo é, na verdade, desaproveitado.*" (Reflexão Aula 31- 2 de Dez. de 2016)

"*O uso do apito e escrever no quadro são outras estratégias que vou utilizando à medida que a modalidade e a própria aula vão solicitando. O apito, a meu ver, é um instrumento que ajuda bastante na organização e gestão dos alunos e a turma tem respondido positivamente ao uso desta ferramenta*." (Reflexão Aula 31- 2 de Dez. de 2016)

O balanço das minhas opções foi, maioritariamente, positivo, tendo sentido uma progressão gradual não só ao nível comportamental e conduta dos meus alunos, bem como uma forte "ligação emocional" que fui criando com toda a

turma, tendo-se refletido como aspeto nuclear na otimização da gestão dos ambientes de aprendizagem.

4.2.2. Gestão e Organização da Aula

A gestão da aula representa uma das muitas funções de liderança do professor, conceptualizando os modos pelos quais o professor organiza e estrutura as suas aulas, com o objetivo de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo (Arends, 2005). A vontade de desenvolver a autonomia dos alunos tornou-se um dos objetivos a longo prazo na minha PES. A intenção passava por incluir, sempre que possível e de uma forma pertinente, os alunos nas tarefas das aulas, fazendo-os sentir parte integrante do seu processo e responsabilizando-os pela forma como iriam percorrer o seu caminho até ao sucesso. Visando a progressão gradual desta competência, fui implementando algumas particularidades na dinâmica e objetivos dos exercícios. Face às características dos alunos e das modalidades em questão, a escolha e a aplicabilidade de tarefas autónomas foi extremamente cautelosa, essencialmente numa fase introdutória em que os alunos não detinham o nível comportamental mínimo para executar com sucesso estas estratégias.

"*Se conseguir, aos poucos, torna-los mais intervenientes na sua própria aprendizagem, conseguirei não só dar o passo seguinte na organização das aulas e atividades para a turma, como eles próprios sentirem mais responsabilidade e, dessa forma, talvez surtir efeitos positivos no comportamento individual e coletivo.*" (Reflexão Aulas 14 e 15- 18 de Out. de 2016)

A elaboração dos próprios exercícios tornava esta meta mais perto de ser concretizada, remetendo ainda para a importância da criação das rotinas enunciadas no capítulo anterior. Estas rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar nas várias situações, aumentando por sua

vez o dinamismo da aula e reduzindo os tempos de gestão (Rosado & Ferreira, 2011).

"*A forma como a aula estava estruturada contribuiu para o seu bom funcionamento, tendo optado por ser menos interveniente na organização e mudança dos exercícios, o acabou por ser uma estratégia interessante e bastante eficaz. (…) O próprio exercício permitiu fazer uma experiência destas, visto que para além de já conhecerem a sua dinâmica, é um exercício estruturado por sequências, onde o objetivo é sempre o mesmo, só alteravam os batimentos. Com esta estratégia permiti também aos alunos uma oportunidade de se tornarem mais autónomos na aula e, consequentemente, no seu processo de aprendizagem.*" (Reflexão Aula 16- 21 de Out. de 2016)

A eficiência de um professor reflete-se, deste modo, nas suas competências de gestão (Siendentop & Tannehill, 2000), sendo que o desenvolvimento desta capacidade providencia, logo à partida, a otimização e consolidação do processo E-A.

Assim, o sistema de gestão de tarefas adequa o plano de ação do docente na gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, com o intuito de alcançar elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e usufruindo do tempo de uma forma eficaz (Rosado & Ferreira, 2011).

A gestão do tempo refere-se à habilidade que o docente tem de maximizar cada episódio da aula. Apesar dos períodos de gestão e transições assumirem o papel de conectores entre as tarefas e no decorrer das sessões, os professores devem minimizar o tempo cedido nas respetivas variantes e proporcionar ao aluno o máximo de tempo em exercitação.

"(…) *Dentro da gestão dos alunos e organização dos exercícios, procurei mantê-los em exercitação, independentemente de estarem a realizar ou não a avaliação. Ao dividir a turma em grupos de quatro elementos, permitiu-me organizá-los de forma a ficar com apenas um grupo na pista de atletismo, e os*

restantes grupos a realizar jogo reduzido de Futebol nos campos exteriores." (Reflexão Aula 58- 24 de Fev. de 2017)

"*Começando pelas estratégias utlizadas para lecionar os conteúdos destinados à aula: a) Utilização de um circuito físico, onde os alunos desenvolveram as suas capacidades coordenativas e condicionais, bem como elementos técnicos inerentes ao Andebol (…); b) Utilização de Estações com a protagonização de diferentes conteúdos em cada uma delas (…).*" (Reflexão Aulas 43 e 44- 17 de Jan. de 2017)

Esta clareza nem sempre esteve presente, essencialmente no que concerne à otimização do uso do tempo disponível em cada sessão, tendo já identificado as dificuldades sentidas ao nível do planeamento do tempo estipulado para cada tarefa, bem como na escolha das atividades a serem aplicadas nas demais situações apresentadas.

A gestão dos materiais foi, igualmente, uma preocupação inerente à minha prática, pois nem sempre dispunha o material necessário para a lecionação de determinadas modalidades. Apesar do leque de instrumentos facultado e disponível na escola que, de uma forma geral, sempre foi o suficiente para a rentabilização das minhas aulas, confrontei-me com alguns constrangimentos que me forçaram a improvisar e/ou adaptar o material já existente, na procura de oferecer as melhores condições para a lecionação e aprendizagem dos conteúdos.

"*Procurei improvisar e arranjar uma solução para a altura das barreiras que, a meu ver, por serem demasiado baixas, condicionariam a amplitude e a eficiência do movimento que procuro que os alunos realizem na exercitação do MI de passagem e do MI de ataque, conteúdos fundamentais para atingir a técnica completa. Por ainda não ter planeado a transposição na íntegra do obstáculo, coloquei alguns colchões por baixo de cada três barreiras. Para o efeito dos conteúdos que estavam a ser abordados, foi o suficiente e penso que foi de*

encontro ao que pretendia que os alunos absorvessem e replicassem da habilidade técnica abordada." (Reflexão Aula 45- 20 de Jan. de 2017)

Outra dificuldade sentida ao nível dos recursos materiais relaciona-se com a utilização simultânea do mesmo material entre dois ou mais professores no mesmo horário. A comunicação entre os docentes tornou-se um ponto-chave para a promoção da organização a este nível. Sempre que possível, questionava os meus colegas sobre o que pretendiam abordar durante a semana, de forma a evitar situações desconfortáveis ou adaptações à última da hora. Nesse aspeto considero-me uma sortuda, na medida em que os restantes docentes do grupo disciplinar de EF revelaram-se sempre disponíveis para ajudar e evitaram que fosse eu a alterar o planeamento como resposta ao material ou espaço disponível. Apesar de possuírem maior experiência profissional e terem uma acrescida capacidade de confrontar e contornar os obstáculos no âmbito do ensino, revelaram-se autênticos agentes facilitadores no desenvolvimento da minha lecionação.

No que concerne ao aproveitamento dos espaços e tal como já se encontra registado neste documento, a EC usufruía de um *roulement* onde era possível consultar os espaços destinados à disciplina de EF. Esta componente não representou um obstáculo de grande dimensão, exceto em situações onde o clima não era favorável a uma prática no espaço exterior e, desta forma, o planeamento sujeitava-se às alterações possíveis e necessárias de forma a não desviar o objetivo definido para a aula.

4.2.3. Instrução

> *"(…) no processo de ensino-aprendizagem a instrução ocupa um lugar nobre ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos da matéria. Por tal motivo, está conotada como a "chave" da estruturação e modificação das situações de aprendizagem (…) "*
>
> (Rosado & Mesquita, 2011, p. 69)

A instrução tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para comunicar de forma efetiva e clara. Esta técnica de ensino aporta vários objetivos, designadamente o de garantir a segurança dos alunos (explanar regras de segurança numa determinada modalidade), diminuir o tempo despendido em explicações na aula, garantir a qualidade e pertinência da informação e acompanhar/ controlar a prática do educando.

De entre as várias barreiras presentes nos processos de comunicação, um dos aspetos a ter em consideração pelo docente na otimização da comunicação é o nível de atenção dos seus alunos nas diversas situações. Nem sempre o que o professor transmite corresponde ao que queria realmente dizer e, paralelamente, nem sempre o que o aluno ouve é, necessariamente aquilo que compreende e mesmo quando compreende, essa informação pode não a ser retida e/ou executada. Corroborando com este facto, Leinhardt (cit. por Graça, 1999) acrescenta que "*nem todos os aspectos de uma representação são relevantes para a compreensão da matéria*" (p.246), podendo alguns desses elementos distrair a atenção dos alunos ou gerar determinada confusão e induzir conceitos errados. Assim, ocorre a necessidade de apartar a informação mais relevante, removendo distrações do ambiente que desviem a atenção dos alunos (Rosado & Mesquita, 2011) e promovendo, desta forma, uma maior compreensão e participação por parte dos mesmos.

Para Rink (1985) a técnica de instrução abrange três meios de comunicação, sendo estas a **comunicação verbal** (que irei abordar de seguida e que deve ser utilizada quando os alunos já têm conhecimento das tarefas a desenvolver); a **demonstração**, que juntamente com a comunicação verbal pode enriquecer a aprendizagem do aluno com as duas fontes de informação presentes; e os **materiais e dispositivos "media"**. Todos os meios supracitados contemplaram a minha prática em resposta aos demais contextos educativos, realçando o uso da demonstração e dos instrumentos "media" em habilidades/ modalidades com uma dificuldade acrescida para os alunos na sua aquisição e exercitação. Assim, de forma a proporcionar mais estímulos (visuais), a minha demonstração ou a de outro modelo - aceites como exemplo ideal e correto - foram técnicas que

suplementaram a instrução verbal e conduziram à otimização dos processos instrucionais e progressão dos alunos.

A explicação é uma das variadíssimas formas do professor comunicar com os seus educandos sendo, neste caso, a forma que possuem de transmitir a matéria. Esta contempla o que o docente diz e aquilo que pretende mostrar aos seus alunos e, consequentemente, permitir que estes edifiquem uma compreensão significativa dos novos conceitos e procedimentos, ou reformular conhecimentos adquiridos e/ou desfazer conhecimentos erróneos (Graça, 1999). Estando esta ação muito presente na aula, foi igualmente uma vertente que me exigiu uma maior atenção e dedicação, tendo procurado sempre estratégias para combater a incompreensão dos alunos e, em simultâneo, ser o mais clara e precisa visando economizar o tempo de instrução e otimizar o tempo de exercitação.

"*Uma das dificuldades sentidas nesta aula deveu-se à incompreensão dos alunos aquando a minha explicação de alguns exercícios. No momento de explicar o objetivo e o que pretendia em cada conteúdo, penso que não fui totalmente explícita ou concisa na forma como passei a mensagem e influenciou não apenas o tempo que utilizei na instrução, bem como a transição entre a instrução e o início da atividade, que acabou por levar os alunos a demorarem mais tempo a iniciarem a prática por não saberem ao certo o que se pretendia.*" (Reflexão Aulas 49 e 50- 31 de Jan. de 2017)

Uma dessas estratégias enfatizou a capacidade de transmitir a informação de forma audível, sendo a paralinguagem uma das particularidades a ter em conta no campo da instrução. A mesma engloba elementos como a entoação e o volume de voz que, se bem empregados, facilitam a ligação entre a comunicação e a compreensão. Apesar de me considerar uma pessoa que se "faz ouvir", em algumas situações tornou-se necessário altivar a voz de forma a vincular a minha figura autoritária e assertiva, bem como garantir que a mensagem chegava realmente a todos.

Colocar os alunos como foco após a explicação, com o propósito de replicar verbalmente a dinâmica e o objetivo da tarefa, foi igualmente uma das estratégias utilizadas para que, de uma forma implícita, se sentissem na "obrigação" de estarem atentos na possibilidade de serem eleitos para explicar a toda a turma. Por não ter feito disto um hábito, o resultado foi sempre positivo e de encontro ao pretendido.

"*(…) decidi na minha aula utilizar outras técnicas para que, não só os alunos compreendessem os exercícios, como também idealizar que a sua dedicação fosse maior por perceberem qual o objetivo do mesmo. Depois de explicar o exercício em voz alta, decidi colocar uma aluna em frente à turma a explicar novamente o que se pretendia do exercício. Penso que foi até uma estratégia que resultou no momento, não só por ser diferente daquilo a que os tenho habituado, mas também por ter sido a primeira vez que foi utilizada.*" (Reflexão Aula 10- 7 de Out. de 2016)

Ainda assim, debati-me com o fator tempo ao longo do ano letivo, tornando-se, desta forma, a minha maior adversidade no campo instrucional. Foram várias as situações em que despendia demasiado tempo na introdução de um determinado conteúdo e/ou explicação da respetiva situação de aprendizagem. Consequentemente, tornou-se um fator que colocava em causa o tempo destinado à exercitação, podendo conduzir a um decréscimo de oportunidades para o desenvolvimento positivo do desempenho motor, comprometer a aprendizagem dos alunos e interferir nas rotinas de funcionamento da aula pela adoção de comportamentos desviantes. Na procura de soluções para combater este problema, comecei por aumentar o tempo de instrução no plano de aula de forma a precaver o incumprimento do mesmo. Ainda, e com a ajuda da PC, desenvolvi estratégias que visassem a transmissão da informação com maior brevidade, mas sem perder o foco central da mensagem, ou seja, os objetivos definidos para a tarefa e/ou a informação relevante do conteúdo. A intervenção da PC a este nível revelou-se fundamental em que, devido à sua experiência

profissional e conhecimento, conseguiu identificar o problema e me auxiliar na busca das resoluções para o mesmo.

"*Uma das estratégias/intervenções discutidas na reflexão final realizada no desfecho da aula, juntamente com a minha cooperante e núcleo de estágio, apela a uma instrução mais curta e colocar os alunos em atividade mais cedo. Tudo o que surgisse como dúvida era esclarecido no momento e enquanto realizavam o exercício. (…) poderá evitar a perda de tempo na explicação, podendo algumas das dúvidas serem resolvidas facilmente na prática, ou seja, na experimentação dos alunos no próprio exercício.*" (Reflexão Aulas 46 e 47- 24 de Jan. de 2017)

De acordo com Siendentop (1991), o momento de emissão de informação (ou seja, da comunicação verbal) pode ocorrer em três momentos, nomeadamente **antes da prática**, sendo usual o uso de preleções, exposição das tarefas, explicações e demonstrações; **durante a prática**, através da emissão de *feedbacks*; e **após a prática**, como reflexo da análise e resultado da prática desenvolvida pelos alunos.

Projetando estes momentos para a minha PES, a instrução antes da prática esteve presente em diversas situações com o uso de diferentes estratégias em resposta ao contexto apresentado. Como se encontra referido no início deste capítulo, um dos objetivos desta técnica passa por considerar o bem-estar dos alunos e garantir a sua segurança, tendo recorrido à instrução no início de determinadas aulas - cujo o seu perfil acarretava uma certa perigosidade - de forma a tentar prevenir situações de risco.

"*Ao iniciar da aula procurei clarificar toda a turma sobre as regras que deveriam estar presentes e serem cumpridas ao longo de todas as aulas: para as raparigas (e alguns rapazes) amarrar bem os cabelos e retirar por completo pulseiras e brincos que poderiam colocar em causa a segurança e bem-estar do aluno; não se atirar/ apoiar/ sentar em qualquer objeto/ aparelho que se encontrasse na sala mas que o seu uso não estivesse destinado à aula; não*

realizar determinados exercícios sem vigia do professor ou ao comando do mesmo (por exemplo: saltar no minitrampolim sem a professora autorizar)." (Reflexão Aulas 56 e 57- 21 de Fev. de 2017)

Ainda no mesmo registo, Siendentop (1991) acrescenta que a instrução inicial deve focar a apresentação do objetivo da aula junto dos alunos; a contextualização da matéria de aulas anteriores ou futuras; a introdução de novos conhecimentos, a apresentação das condições de realização e organização da aula; e a verificação da compreensão de tudo o que foi transmitido aos alunos, em que a colocação de questões pode ser uma estratégia eficaz na otimização do processo E-A. As premissas enunciadas foram várias vezes utilizadas na minha atuação, com maior destaque na revisão de matéria e introdução de novos conteúdos contemplados no planeamento, tendo sido notório o desenvolvimento do saber dos alunos que se encontravam sempre "a par" da matéria e, mais do que isso, sentirem-se agentes integrantes na sua aprendizagem.

Prossigo, desta forma, para outras estratégias de carácter instrucional envolvidas na interação pedagógica, contemplando outras técnicas e procedimentos de ensino que ainda não foram aqui abordados, sendo todos eles pilares básicos de um ensino eficaz.

4.2.3.1. Feedback

O *feedback*, como uma mais-valia para o professor, pode constituir o aspeto prático mais importante na relação entre professores e alunos e, em simultâneo, interfere com a identidade do(s) aluno(s) e suas trajetórias académicas (Fonseca et al., 2015). Os mesmos autores constituem esta variável como consequência da nossa atuação, em que a sua finalidade pedagógica passa por transmitir informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem, a fim de modificar positivamente o desempenho de uma atividade específica e/ou a compreensão de um certo conteúdo.

Desta forma, é fundamental o desenvolvimento de certos comportamentos que levarão o professor a emitir um *feedback* pedagógico, que são eles a observação e identificação do erro na exercitação; a tomada de decisão; a utilização de um *feedback* pedagógico informativo; observação da alteração do comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto; e por fim, a ocorrência de um novo *feedback* pedagógico. Posto isto, esta variável resulta de uma competência de tomada de decisões com base na seleção e processamento da informação relevante, sendo a mesma recolhida durante o período de observação e tendo em consideração a resposta motora do aluno e o meio em que se desenvolve (Rosado & Mesquita, 2011).

Este parâmetro de ação pedagógica é entendido como um comportamento do Professor que é despoletado pela a ação motora do aluno, sendo o seu objetivo modificar essa resposta no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade.

Essa reação à prestação do aluno envolve duas fases de carácter distinto, designadamente, a **fase de diagnóstico** - baseada na identificação do erro, na reflexão sobre a sua natureza e na determinação das suas causas - e a **fase de prescrição**, que por sua vez contempla a organização de um *feedback* ou a indicação de uma atividade motora que permita resolver o erro diagnosticado.

Reportando este campo para a minha prática, fui desenvolvendo as minhas competências relativamente às ferramentas de observação e análise do comportamento do aluno de uma forma gradual. O *feedback* surgia como aspeto reflexivo dessas competências, explanado através da comunicação verbal. Contudo, para me ser possível identificar e atuar sobre o erro observado, é necessário um conhecimento aprofundado relativamente à habilidade em questão, o que nem sempre me foi capaz, principalmente nas modalidades com as quais não me encontrava tão familiarizada.

As questões relacionadas com a quantidade e frequência do *feedback* devem assumir um papel relevante na atuação do docente. Na verdade, um *feedback* eficaz deve apresentar características identificáveis e ser gerido sob o controlo parcial do professor. Para (Fonseca et al., 2015), um *feedback* oportuno ocorre quando se tenta focalizar nos aspetos específicos que poderão obter um maior

efeito, ao invés do professor procurar comentar todos os aspetos do desempenho do aluno. Mesquita e Graça (2009) corroboram com este principio, reportando que a emissão exagerada desta variável "*pode provocar dependência no praticante, desviando a sua atenção da análise interna dos movimentos executados*" (p.89). Assim, coloca-se o enfoque para a pertinência do professor na sua intervenção, prevalecendo a qualidade e a quantidade de cada *feedback* sobre o desempenho dos seus alunos.

O contrário pode, igualmente, surtir efeitos prejudiciais na aprendizagem dos alunos, sendo que a ausência de *feedback* pode interferir com uma aquisição correta das habilidades e, potencialmente, colocá-los em situações de risco.

"*Nesta aula destacou-se o feedback (ou a ausência dele) e a minha intervenção na correção técnica da habilidade requisitada. Como já referi numa reflexão anterior, a vertente de transposição de Barreiras exige um domínio técnico dos alunos que pode, se não realizado corretamente, chegar a colocar a segurança dos alunos em risco. (…) A minha intervenção ao longo da atividade deveria ter sido mais assídua, não só orientada para estes alunos, mas para todos os alunos que conseguisse observar e que apresentavam erros na execução da habilidade motora.*" (Reflexão Aula 48- 24 de Jan. de 2017)

No que concerne ainda às características deste elemento verbal, são-lhe atribuídas duas funções, nomeadamente, a função de informar (já retratada anteriormente) e a utilização do *feedback* como reforço (motivação). A primeira concede ao aluno informações da sua execução e resultado do movimento. As mesmas informações servem de referências, quer para a avaliação da execução do movimento face ao programa já definido, quer para eventuais correções. A segunda transporta o propósito do *feedback* para o campo motivacional do aluno, podendo o docente intervir de forma a tentar motivar o educando para a prática (Quina et al., 1998), transmitindo-lhes "*a sensação de que têm controlo sobre a sua própria aprendizagem (Brookhart, 2008, p. 2)*. Relativamente à última funcionalidade, considero que esta carrega uma dimensão afetiva extremamente importante para a prestação e participação do aluno. Penso que, como aluna

que já fui (pelo menos no contexto representativo deste estágio, ou seja, na escola), gostava sempre de receber um "bom *feedback*" como forma de apreço pelo meu desenvolvimento e desempenho, mas igualmente porque sentia uma motivação extra para continuar com o bom trabalho. Assim, procurei sempre intervir de uma forma oportuna e coerente, sem nunca descurar o valor motivacional que um *feedback* poderia causar em cada um dos meus alunos.

Por fim, e utilizando um excerto patente numa das minhas reflexões, "*A importância do feedback para a performance do aluno prende-se no que este pode acrescentar ao seu desempenho e a forma como poderá influenciar positivamente (se transmitido de forma sensata e pedagógica) o seu bem-estar e condição emocional*" (Reflexão Aula 48- 24 de Jan. de 2017), servindo de apoio para a realização da sua aprendizagem.

4.2.4. Demonstração

"Uma imagem vale mais que mil palavras"
Chiu Kung (Provérbio Chinês)

A instrução verbal e a demonstração são já métodos instrucionais populares para uma adequada aquisição dos conteúdos. Segundo Kwak (2005), a execução das habilidades contemplavam melhores resultados sempre que acompanhadas de explicações verbais e demonstrações completas, sendo que os alunos não só apresentavam uma melhor exercitação técnica, como conseguiam uma maior assimilação das informações transmitidas. Depreende-se, após o enunciado, que a demonstração representa um complemento da instrução (evitando as explicações longas e complexas) e evita o possível aparecimento de dúvidas nos alunos sobre como realizar determinado movimento ou habilidade (Pellegrini & Tonello, 1998).

Esta foi uma ferramenta bastante utilizada nas minhas aulas, incidindo com maior prevalência sobre as demonstrações completas do movimento (demonstrações globais) em detrimento das demonstrações parciais. Kwak (2005), refere que este tipo de abordagem se tem relevado mais eficaz, visto que

a totalidade do movimento é captada pelos alunos de uma vez só. Deste modo, era facultado aos alunos uma representação cognitiva dos movimentos implícitos ou padrões de movimento solicitados em determinada situação, utilizando o modelo. O objetivo passava por captar a sua atenção para aspetos que pretendia ver reproduzidos, facilitando a sua posterior execução.

Este modelo acarreta duas formas de aplicação, ambas com as suas vantagens e desvantagens. A demonstração pode, desta forma, proporcionar ao educando a recolha da informação essencial para criar uma representação cognitiva inerente a produção do movimento - "modelo correto" - ou estar implícito o uso inverso, apresentando uma exercitação errónea do movimento como forma de consciencializar o aluno do que não deve ser feito - "modelo de aprendizagem" (Rosado & Mesquita, 2011).

Ao longo da minha PES fui variando o modelo de explicação de acordo com o contexto das situações que iam surgindo. Com a utilização dos alunos como modelos pretendia proporcionar-lhes uma integração mais ativa no seu processo de aprendizagem e, numa vertente comportamental, servir como motivação para o aluno selecionado em prol do resultado de uma execução exemplar. Posto isto, os que a meu ver detinham condições para desempenhar essa função eram escolhidos para a demonstração, o que me permitia colaborar em simultâneo através do complemento da explicação e manipulação de algumas partes do corpo caso considerasse pertinente.

Em determinados momentos a demonstração visual foi feita por mim, essencialmente quando se tratava de introduzir uma nova habilidade ou quando esta se fazia sentir mais exigente e/ou complexa. Pedagogicamente, procurei servir de modelo para exemplificar aspetos incorretos da tarefa, evitando algum tipo de sentimento de humilhação de um possível elemento da turma, bem como ressalvar a reprodução e aquisição do erro por parte do aluno. Excecionalmente utilizei a observação do erro como estratégia de aprendizagem. No entanto, nas vezes em que este método foi aplicado, era realizada uma observação externa pelo grupo que não se encontrava em exercitação relativamente aos colegas que realizavam o exercício. Com a utilização deste método era pretendido que os alunos desenvolvessem as suas competências observacionais e aplicassem o

conhecimento técnico, sendo capazes de identificar quais os erros que o(s) seu(s) colega(s) realizava(m).

Por vezes, recorria ao método de questionamento aquando a exemplificação, a fim de captar a atenção dos alunos (para responder teriam de saber qual a pergunta) e em paralelo, garantir a perceção dos pontos-chave para a reprodução da habilidade e consequente revisão da matéria.

4.2.5. Modelos Instrucionais

As funções do ensino são geralmente realizadas segundo um quadro instrucional que visa enriquecer o leque de conhecimento do indivíduo. Este quadro - denominado por estratégias de ensino - contempla diversos fatores que sustentam a escolha do professor, nomeadamente o conteúdo que se encontra a ser lecionado, as suas preferências e as características dos alunos (Rink, 1985). Todavia, o autor acrescenta que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, ou seja, não existem modelos "perfeitos" que colmatem todas as fragilidades do processo de ensino, estando a escolha do docente sujeita às variáveis de E-A que surgem nos diferentes momentos da sua prática.

Posto isto, as minhas opções consideraram mais do que um modelo, tendo em vários momentos aplicado apenas partes ou características de alguns deles com base nas situações que iam surgindo.

De entre o tipo de modelos à nossa disposição, é fundamental encontrar um equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de fomentar a autonomia nos alunos para que se propiciem condições ótimas para a sua vinculação à prática desportiva (Mesquita & Graça, 2009). Reporto, assim, a minha prática baseada em dois modelos instrucionais que mais rentabilizaram a minha atuação, em resposta às minhas necessidades e às necessidades dos alunos/da turma e das aulas.

4.2.5.1. Modelo de Instrução Direta

"(…) embora o termo "Instrução Directa" sugestione alguma passividade, a eficácia deste modelo está associada à participação activa, empenhada e responsabilizada dos alunos."
(Mesquita & Graça, 2009, p. 51)

O Modelo de Instrução Direta (MID), considerado de entre todos os modelos o mais dominante no ensino da EF, "caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem" (Mesquita & Graça, 2009, p. 48). Os autores acrescentam que o professor realiza, assim, um controlo administrativo da aula e determina as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, visando obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas por todos. Posto isto, a ação do professor torna-se relevante para a condução do processo neste modelo de ensino, criando soluções e responsabilizando-se pelo padrão de aprendizagem (Pedro et al., 2015).

Este modelo compreende algumas tarefas que cabe ao professor realizar, sendo uma delas a revisão da matéria previamente lecionada e aprendida pelos alunos. Como primeira tarefa de uma aula, garante ao professor uma noção do que os seus alunos retiveram da aula passada e, em simultâneo, possibilita ao aluno recordar a matéria e criar uma simbiose entre o que aprendeu e o que irá aprender de novo. Utilizei esta estratégia diversas vezes, tendo sido percetível uma melhoria gradual dos alunos, essencialmente na aquisição teórica dos conteúdos abordados anteriormente.

"*Aproveitei o "tempo de antena" para relembrar os batimentos abordados até ao momento e enfatizar alguns aspetos que acho determinantes para uma correta execução técnica. Nesta revisão inicial confirmei que as sínteses realizadas nas aulas anteriores têm tido um resultado bastante positivo e que, apesar dos alunos ainda não conseguirem replicar na íntegra a técnica correta*

do movimento, têm consciência de como deve ser feito e em muitos momentos sinto que estão a tentar replicá-lo durante os exercícios." (Reflexão Aula 13- 14 de Out. de 2016)

"*Antes de colocar os alunos em prática, realizei uma síntese dos conteúdos abordados até ao momento, relembrando e enfatizando alguns pormenores inerentes à correta exercitação da Técnica de Translação.*" (Reflexão Aulas 21 e 22- 8 de Nov. de 2016)

A apresentação de uma nova habilidade ou conteúdo geral constitui outro requisito do MID, onde é explicada e demonstrada pelo professor antes da prática e pretende esclarecer os alunos acerca do significado daquilo que vão aprender, quais as metas expectáveis e a organização da própria prática. A apresentação da tarefa pode surgir verbalmente ou visualmente, com o intuito de fornecer ou complementar informações das tarefas de aprendizagem.

A monotorização das atividades motoras dos alunos pretende mantê-los numa zona proximal de desenvolvimento através do acompanhamento constante do professor. Geralmente este emite *feedbacks* predominantemente corretivos, controlando o tempo e a frequência da prática dos seus alunos.

A avaliação e a correção sistemática em referência aos objetivos definidos representa o último dos requisitos do MID, devendo o professor emitir o maior número de *feedbacks* e correções aos seus alunos durante a prática e/ou entre tarefas (Mesquita & Graça, 2009).

Fazendo ainda uma alusão aos autores supracitados, o modelo (como todos os outros) apresenta pontos positivos e negativos, cabendo ao professor aplicá-lo ou não de acordo com o contexto que tem à sua frente.

Por um lado, pressupõe resultados orientados para o ensino de conteúdos desdobráveis, como são exemplos as progressões pedagógicas para a abordagem de algumas habilidades em contexto fechado, e assume uma maior eficácia quando aplicado a um público novo de idade e com um ritmo de aprendizagem diminuto. O mesmo não acontece quando se tratam de alunos

com um nível de desempenho heterogéneo, não podendo também ser aplicado na aprendizagem de conteúdos de foro criativo e intuitivo.

Este foi, durante a minha PES, o modelo predominante, mas não o único. É, todavia, o modelo que me proporcionou controlar a turma e o processo de ensino com maior eficácia e daí ter recorrido ao mesmo tantas vezes na minha prática.

4.2.5.2. Ensino do Jogo para a Compreensão

Este modelo, concebido por Thorpe, R. e Bunker, D. em 1982, surge no âmbito de uma abordagem tradicional ao ensino dos jogos demasiado centrado nas técnicas descontextualizadas e na ausência do ensino efetivo do jogo como conteúdo central. Os proponentes pretendiam, assim, que o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU) promovesse o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do mesmo.

O contexto de jogo e o significado das ações têm precedência sobre a técnica, onde o praticante é confrontado com obstáculos e é incitado a procurar soluções. Posto isto, compete ao professor estabelecer a forma de jogo, observar a exercitação e analisar, juntamente com os seus alunos, o problema tático e potenciais soluções e intervir sempre que achar pertinente, devendo o aluno desenvolver a capacidade de interpretar as situações de jogo de uma forma inteligente, visando os objetivos do mesmo (Mesquita & Graça, 2009, 2013).

No que se reporta a aplicação do TGfU nas minhas aulas, apenas surgiu no âmbito da lecionação das modalidades coletivas, com maior prevalência no Andebol e Basquetebol.

"*A abordagem adotada para esta modalidade foi do Topo para a Base, o que significa que a componente técnica surge como necessidade do jogo, e não ao contrário. Pretende-se que os alunos sejam capazes de adaptar os gestos técnicos a cada situação que surja em contexto de jogo e, mais do que adquirir e executar corretamente as habilidades motoras, devem compreender a sua pertinência e utilizá-las oportunamente nos diferentes momentos do jogo.*" (Excerto retirado da UD de Andebol)

Ao presente modelo são atribuídas seis fases que, de uma forma sucinta, são designadas pela 1ª fase, onde é apresentada uma forma de jogo adequada ao nível de experiência e idade dos alunos; pela 2ª fase, onde o praticante é confrontado com o regulamento do jogo, podendo este sofrer alterações ao nível do carácter funcional e lógica dos acontecimentos; a 3ª fase, ocorrendo a consciencialização dos problemas táticos e privilegiando a compreensão elementar das situações táticas; a 4ª fase, que enfatiza a tomada de decisão dos praticantes, levando-os a resolver questões que surgem no jogo; a 5ª fase, e em detrimento da anterior, que visa o aperfeiçoamento da componente técnica; e por fim, a 6ª fase, que deve refletir a aplicabilidade de todas as anteriores como meio de alcançar a melhoria da performance e consequente aprimoramento das habilidades técnicas. Pretende-se, numa fase posterior a todas as anteriormente mencionadas, desafiar a evolução constante dos procedimentos cognitivos e técnicos, recorrendo a formas de jogo mais complexas até finalmente alcançar a versão formal do jogo (Mesquita & Graça, 2013).

Posto isto, é da responsabilidade do docente a escolha apropriada da forma de jogo, tendo como função ajudar os alunos a estabelecer a ligação entre o propósito do jogo e a forma modificada desse mesmo jogo.

As formas de jogo adaptadas surgem, segundo Mesquita e Graça (2009), por referência a quatro princípios, nomeadamente, a seleção do tipo de jogo, a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas que fazem *transfer* para as formas de jogo adultas), a modificação por exagero (corresponde à manipulação de regras, espaço e/ou tempo) e o ajustamento da complexidade tática, onde deve ser realizado um enquadramento adequado do reportório motor dos alunos em confronto com os problemas táticos.

Considerando o nível de desempenho da minha turma nas duas vertentes desportivas (que me foi possível constatar após a realização de ambas as avaliações diagnósticas), o jogo como princípio didático foi sempre requisitado, primeiramente em situações menos complexas que o jogo formal, passando posteriormente para formas parciais de jogo, isto é, situações de complexidade intermédia. Sempre que me foi possível, procurei manipular as variantes

inerentes ao conceito do jogo, como a utilização de igualdade ou superioridade numérica, de acordo com o objetivo da aula e, por conseguinte, com a individualidade de cada exercício.

"*(…) 3x3 (s/ Guarda-Redes): num espaço delimitado, os alunos jogam 3x3, promovendo o enquadramento defensivo e utilizando a defesa individual. Se a equipa marcar golo, mantém com as funções ofensivas; caso contrário, trocam de funções com a equipa que se encontra a defender.*" (Exercício do Plano de Aulas 43 e 44- Andebol)

Outras condicionantes estiveram igualmente presentes na elaboração das aulas e exercícios, mais precisamente, a manipulação do espaço e das regras de jogo que, não só como forma de fomentar a apreciação dos aspetos constituintes do jogo (tomada de decisão, exercitação correta das habilidades que respondam à imprevisibilidade das situações e o desenvolvimento da visão de jogo), mas igualmente como forma de dinamizar ao máximo a aula que, de acordo com os recursos materiais e espaciais, me permitisse facultar aos alunos um maior tempo de exercitação, visando sempre a adequação das variantes ao nível motor nos vários momentos da UD.

"*Os alunos competem 3x3, em meio-campo. As equipas que perderem arrumam o material. Regras: sempre que a equipa ganha posse de bola, tem de voltar ao meio-campo e só depois pode criar situações de finalização; regra da posse de bola (nenhum jogador pode "roubar" a bola das mãos do atacante). Se encestarem com a execução do Lançamento na Passada, o cesto vale mais um ponto. Não podem utilizar o drible.*" (Exercício Plano de Aula 31- Basquetebol)

Como já foi mencionado, a complexidade foi desenvolvida de acordo com a progressão dos alunos que, no meu parecer, corresponderam sempre de uma forma positiva aos desafios e às mudanças. Com esta progressão gradual pretendi que eles se tornassem capazes e autónomos no confronto com as adversidades impostas pelo jogo, promovendo o enriquecimento das suas

competências motora e cognitivas que, na perspetiva de Mesquita e Graça (2013), se reduzem a aspetos-chave como o pensamento estratégico, a tomada de decisão e a execução eficaz do movimento.

Tal como se encontra referido anteriormente, o MID foi o modelo predominante ao longo na minha prática. Contudo, a apreciação e rentabilização de alguns dos pressupostos do TGfU no ensino das modalidades coletivas serviu de potenciador na procura de um processo de ensino completo e coerente, estando ciente que não existe um modelo que usufrua de todas as soluções para os desafios que o ensino tem para oferecer.

4.2.5.3. A Avaliação

"(…) antes de avaliar para classificar, é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor"

(Fernandes, 2005, p. 70)

Um ensino sem objetivos trata-se de um ensino "cego" e ao acaso. Sem avaliação torna-se um ensino despreocupado na sua evolução e pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação (Gonçalves et al., 2010). A avaliação desempenha um papel importantíssimo no constante desenvolvimento da educação, onde o foco deve manter-se no percurso para se alcançar o sucesso, ao invés da procura incessante por resultados. De acordo com os autores previamente citados, "*A melhoria da qualidade de ensino só é conseguida através da avaliação constante e permanente*" (p. 11) e, desta feita, "*a avaliação deve ter por objetivo o aperfeiçoamento do ensino*" (p. 11). Para os docentes, deverá representar um facilitador na tomada das suas decisões e respetiva justificação, de forma a satisfazer as necessidades dos estudantes.

O grande impulsionador da avaliação aplicada à educação, Tyler (1949), refere-se à mesma como a comparação constante entre os resultados e/ou desempenho e objetivos dos alunos previamente estipulados, sendo a avaliação o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam. Dentro da mesma linha de pensamento, Rosado e Colaço (2002)

consideram que a avaliação reflete um processo de análise de objetivos inicialmente traçados e que surge no próprio processo de E-A, assegurando se os objetivos pretendidos são devidamente alcançados. Ainda, os autores Noizet, Caverni e Cardinet (cit. por Rosado & Silva, 2010) referem-se à avaliação como um processo de verificação de objetivos. O último autor acrescenta ainda que o processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino porque consiste na observação e interpretação dos seus efeitos.

No entanto, a avaliação não se deve prezar de igual forma para todos os alunos (exceto no caso de se tratar de um grupo/turma homogéneo/a), sendo importante estabelecer com clareza o que se vai avaliar e como vai ser realizada essa avaliação. Interessa, segundo Stufflebeam (cit. por Rosado & Silva, 2010), identificar primeiramente as necessidades educacionais para posteriormente se estruturar programas de avaliação centrados no sistema educacional, visando a sua melhoria e crescimento.

Apesar da distinta evolução deste fenómeno até ao presente, ainda se verifica, da parte dos professores, uma significativa cumplicidade entre o sistema de avaliação com o sistema de classificação. Muitos são os professores que avaliam os alunos atribuindo classificações e distinguindo-os em função de um número, de uma letra, de uma percentagem, não passando de um "dado estatístico que rotula o aluno" (Gonçalves et al., 2010). Todavia, a avaliação deve ser encarada como um processo integrador no desenvolvimento formativo dos alunos e um facilitador para os docentes na avaliação do currículo. Trata-se de uma questão pedagógica e deontológica, com o propósito de desenvolver o indivíduo pessoal, social e academicamente, bem como promover o seu sentido de valor e justiça (Fernandes, 2005).

O ato de avaliar é, na verdade, um processo bastante complexo e subjetivo, condicionado pela interpretação de quem observa. Na perspetiva de Guba e Lincoln (cit. por Rosado & Silva, 2010), a avaliação resulta de uma combinação entre a descrição e o julgamento. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão (Miras e Solé, cit. por Rosado & Silva, 2010). Será sempre uma tarefa ambígua, onde os professores devem encontrar um equilíbrio nos métodos de

avaliação entre o criterioso e o simplista, seguros de que a subjetividade fará parte do processo, mas nunca a falta de critérios. "*Na atualidade, as duas grandes funções básicas da avaliação são (…) as relativas à escolha de informação sobre a realidade que se vai elaborar e a formulação de juízos de valor sobre a própria realidade a partir dos dados obtidos e em função de critérios predeterminados*" (Rosado e Colaço, cit. por Gonçalves et al., 2010, p. 103). Ao longo do ano fui sentindo dificuldades em ser justa, precisa e coerente na forma como fui avaliando os meus alunos e os critérios de avaliação que utilizei para cada um dos momentos. Foi igualmente neste ambiente adverso, que compreendi a heterogeneidade no ritmo de aprendizagem dos alunos e que não respondem todos de igual forma aos mesmo estímulos.

"*Sendo já habitual realizarmos a reflexão da aula no final da mesma, a professora cooperante incidiu sobre alguns tópicos, tendo já referido alguns deles anteriormente. Sublinhou que os alunos realizavam as ações de jogo sem intencionalidade, onde a sua maior preocupação passava por enviar o volante para o campo adversário e esperar que o mesmo falhasse. Acredito que com um trabalho mais analítico e a utilização do jogo para compreenderem o jogo em si, ao longo de todas as aulas, irá melhorar claramente a sua componente tática e intencionalidade nas ações inerentes ao jogo. Esta aula levou-me a pensar em situações de avaliação futuras, onde certamente me defrontarei com algumas dificuldades em a aplicar da forma mais justa possível.*" (Reflexão Aula 4- 23 de Set. de 2016)

"*Em conversa com o meu colega do núcleo de estágio, apercebi-me que o ato de ensinar e o processo de ensino-aprendizagem é realmente demorado e os próprios alunos, cada um a seu ritmo, necessitam de tempo para absorver e tornar os comportamentos adequados, mas pouco familiares, em comportamentos naturais e presentes em todas as aulas. Este crescimento reflete o nível de autonomia e responsabilidade que os alunos, aos poucos, começam a ganhar.*" (Reflexão Aulas 8 e 9- 4 de Out. de 2016)

Relativamente ao processo avaliativo, o seu principal objetivo passa por garantir que o aluno atinja um determinado nível (Natriello, 1987). Segundo o mesmo, existem quatro grandes funções inerentes a este processo, nomeadamente a seleção, a orientação, a certificação e a motivação. Assim sendo, o conceito de **seleção** assegura a identificação de alunos para a entrada, no prosseguimento de estudos ou da vida ativa; na **orientação** ocorre a comunicação aos alunos avaliados sobre os resultados da avaliação, permitindo aos avaliadores realizar diagnósticos ou planificações posteriores; a **certificação** garante que o aluno atingiu um determinado nível; e por fim, a **motivação** e empenho dos indivíduos que estão a ser avaliados é assegurada pela apresentação dos resultados da avaliação (Natriello, 1987).

A avaliação engloba, também, uma função pedagógica que, segundo Pacheco (cit. por Gonçalves et al., 2010) são identificadas quatro dimensões: uma **dimensão pessoal** (visando a estimulação do sucesso dos alunos); uma **dimensão didática** (com as fases do diagnóstico, melhorando e verificando os resultados da avaliação); uma **dimensão curricular** (envolve a possibilidade de realizar adaptações curriculares face às necessidades dos alunos); e uma **dimensão educativa** (que constitui a avaliação da qualidade da educação).

Apesar das inúmeras funções relevantes da avaliação, a meta deve ser sempre a melhoria dos processos de aprendizagem e o desenvolvimento pleno do aluno, mantendo-o motivado para atingir os seus objetivos.

No que concerne aos tipos de avaliação, são distinguidos quatro, designadamente, a avaliação criterial, a avaliação normativa e a avaliação mista.

A **avaliação criterial**, descriminado por Gonçalves et al. (2010), "*é aquela em que se comparam os resultados alcançados com os previamente estabelecidos*" (p.41), traduzindo, para o aluno, a distância a que se encontra do padrão de aproveitamento determinado (ou seja, a sua *performance*). Neste caso, o professor define quais os critérios de avaliação que vai utilizar e comparar a resposta dos alunos de acordo com os esses mesmo critérios. Pode-se contextualizar ainda a avaliação criterial de acordo com os critérios utilizados, nomeadamente os critérios de performance ou os critérios de competência (Rosado & Silva, 2010). O mesmo autor alonga-se, explicando que o primeiro

tipo de critérios se refere à avaliação de comportamentos observáveis, com carácter quantitativo e transversal, dedicando-se à avaliação de objetivos operacionais. O uso do segundo tipo de critérios aplica-se na avaliação das capacidades de conservação e transferência de aprendizagens, não se expressando, necessariamente, em comportamentos observáveis. O mesmo é de carácter longitudinal e qualitativo.

A **avaliação normativa** tem como padrão de referência a norma, que ocorre quando os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns (Rosado & Silva, 2010), e a turma/grupo torna-se a referência nos termos de comparação.

Por fim, e tentando ultrapassar "a dicotomia norma/critério" (Rosado & Silva, 2010), a **avaliação mista** centra-se na evolução do aluno, mais sucintamente na avaliação do processo ao invés de avaliar o conhecimento (Gonçalves et al., 2010). Esta estratégia prioriza os aspetos da evolução do indivíduo, nos seus ganhos ou retrocessos, sendo a única referência comparativa o aluno nos diferentes momentos do processo de aprendizagem (Rosado & Silva, 2010).

Ao longo do ano apliquei uma avaliação com base em critérios estabelecidos para as diversas modalidades lecionadas e mantive os alunos a par desse método. Conquanto tenha optado por este sistema de avaliação, ambos os referenciais marcaram presença no processo avaliativo. Apesar de considerar a turma heterogénea e colocá-la num nível de desempenho mediano, procurei sempre não desmotivar os alunos (essencialmente os menos aptos e com resultados menos conseguidos) com níveis de desempenho negativos.

Para Luckesi (2002), a avaliação deve ser vista como "um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para obter-se o melhor resultado possível". O objetivo deste processo passa pela avaliação aluno de uma forma contínua e pela evolução do seu ritmo, perspetivando uma análise constante dos seus erros e consequente correção (Município e Vallejo, cit. por Gonçalves et al., 2010). De acordo com a ideologia de Siedentop e Tannehill (2000) , a avaliação torna-se a oportunidade dos alunos para demonstrar as suas capacidades, as suas competências e conhecimento, a compreensão e aplicação dos conteúdos aprendidos, assim como permite ao docente ambicionar melhorar os seus

métodos de ensino e a transmissão dos conteúdos. Desta forma, contextualiza-se a avaliação num carácter longitudinal, de forma a acompanhar e a regular as várias etapas do processo E-A do aluno. Afonso (1998) complementa este princípio, afirmando que o professor deve recorrer à avaliação contínua (AC) sem se sentir obrigado a tirar apontamentos em todas as aulas relativamente à performance dos alunos; deve, contudo, apontar o seu desempenho nos diferentes níveis de competências nas diversas tarefas.

"*Os alunos irão ser formalmente avaliados na próxima aula; no entanto, a avaliação tem vindo a estar presente aula após aula, sendo a mesma contínua e valorativa do desempenho motor, comportamento adotado na aula (social e pessoal) e conhecimento da modalidade.*" (Reflexão Aula 16- 21 de Out. de 2016)

No entanto, apesar do seu carácter permanente, esta avaliação não reúne as condições necessárias para preencher as necessidades do processo educativo e, por esse motivo, deverão ser contemplados momentos de avaliação mais formais que devem abranger o desenvolvimento da turma relativamente às matérias abordadas: uma no início da UD - avaliação diagnóstica (AD) -, uma no meio - avaliação formativa (AF) - e uma no final da unidade - avaliação sumativa (AS) (Bento, 2003).

4.2.5.4. Avaliação Diagnóstica

A AD é constituída por uma retrospeção da situação de desenvolvimento do aluno. Permite ao professor retirar ilações sobre o nível da turma, numa determinada unidade curricular, e posteriormente reajustar os planos de ação consoante esta avaliação inicial. Em corroboração com esta visão encontram-se os autores Gonçalves, Aranha e Albuquerque (2010), defendendo que este tipo de avaliação permite "*melhorar processos (planificação, objetivos, metodologias, estratégias, ...); identificar as reais necessidades do aluno naquele momento e contexto; e comunicar com o aluno de uma forma interessada, procurando*

motivá-lo para um fim em vista - a eficácia" (p.47). Os mesmos autores acrescentam que a AD facilita o trabalho dos professores fornecendo informação adequada sobre o nível de cada aluno, o que lhes permite "*tomar decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos*" (p.47).

Esta avaliação foi utilizada, usualmente, na primeira aula de cada nova modalidade permitindo-me, dessa forma, estruturar e adequar as Unidades Didáticas (UD) às necessidades dos alunos.

"*Este primeiro contato centrou-se na avaliação diagnóstica dos alunos para, posteriormente, ser pensado e planeado que tipo de conteúdos precisam os alunos de aprender e em que nível se encontram.*" (Reflexão Aula 20- 4 de Nov. de 2016)

"*Na primeira aula foi realizada a Avaliação Diagnóstica, com o objetivo de identificar e avaliar o nível da turma e, de uma forma isolada, o nível de cada aluno. Esta avaliação torna-se determinante para a elaboração da Unidade Didática de Basquetebol e futuras adaptações da turma 7ºF.*" (Excerto da UD de Basquetebol)

Algumas questões surgiram aquando a minha primeira análise, nomeadamente, a definição dos critérios de avaliação, que instrumento seria o mais apropriado para avaliar e que tipos de situações/exercícios poderia utilizar para avaliar justamente a aptidão e conhecimento dos alunos. Construí, em conjunto com o meu colega do NE, uma grelha que contemplava uma Escala de Apreciação, com os respetivos nomes dos alunos e conteúdos técnicos e táticos (no caso das modalidades coletivas) que seriam alvo de avaliação. No caso das modalidades coletivas, devido ao seu carácter aberto - isto é, com interferência do contexto - e consequente componente tática, optei por enfatizar parâmetros como a tomada de decisão, as ações defensivas e as ações ofensivas. No entanto, a componente técnica esteve sempre presente, mas com um peso diferente entre as várias modalidades.

"*Na passada terça-feira a aula foi dedicada à introdução de novos conteúdos na modalidade de Voleibol. Apesar do nível dos alunos ainda apresentar pouca qualidade, penso que poderá ser uma boa estratégia inserir habilidades técnicas que constituirão opções para as diferentes adversidades inerentes à situação de jogo.*" (Reflexão Aulas 81 e 82- 16 de Mai. de s2017)

Foi precisamente na primeira aula, durante a realização da AD, que me deparei com algumas adversidades, sobretudo na associação de caras e nomes dos alunos (problema que sumiu ao longo do ano letivo) e ao elevado número de critérios inseridos na grelha de avaliação. Tornou-se relevante para futuras avaliações, tendo constatado que é necessário estipular um número adequado de critérios concretos e de fácil visualização para facilitar o ato de avaliar. De acordo com Bento (2003), o professor deve-se orientar por determinados princípios, independentemente da sua conceção de ensino ou respetiva disciplina, sendo eles: decidir clara e exatamente aquilo que considere importante e que procura; optar pelo tipo de observação e/ou documentação que poderá fornecer mais dados naquele sentido; documentar os dados mais significativos; escolher os critérios que o auxiliem a decidir acerca da satisfação ou insatisfação com os resultados das análises; encarar as possibilidades de melhoria caso os resultados sejam negativos.

Os instrumentos de avaliação utilizados no diagnóstico de cada modalidade acabaram por ser adaptados e transportados para a avaliação oficial (avaliação sumativa). Após conversar com a PC, concordamos que seria a forma mais prática de avaliação e a que se aproxima da realidade do contexto escolar.

4.2.5.5. Avaliação Formativa

"A avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. (…) Esta avaliação serve de *feedback* para o aluno e para o professor. (…) Serve de regulação do processo ensino-aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal-adaptadas ou dificuldades de aprendizagem dos alunos (…) Tem de ser numa perspetiva

pedagógica para a mestria, traduzindo o juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno" (Landsheere, Bloom et al. e Coll, cit. por Gonçalves et al., 2010) Traduzo, deste excerto, que este tipo de avaliação providencia informações sobre o aluno e professor, podendo analisar em que pé se encontra e quais as dificuldades que apresenta (aluno) e como deve adaptar a sua metodologia de ensino, prosperando o sucesso do indivíduo (professor).

Em concordância com o parágrafo anterior encontra-se o autor Birzea (1984), referenciando que a AF é a única que possibilita a correção dos erros e a anulação de alguns lapsos no processo E-A, servindo ainda de *feedback* para o aluno e para o professor.

Apesar de ter utilizado, essencialmente, dois momentos de avaliação ao longo do ano - AD e AS -, a AF foi aplicada durante todas as UD, mas não num registo formal. Acabei por adotar a AF num formato de AC, onde conseguia ter uma ideia da evolução dos alunos e consequente ajustamento nas tarefas educativas, não usufruindo dessa informação para a classificação.

4.2.5.6. Avaliação Sumativa

A AS representou uma das etapas mais receosas e complexas da minha PES. A perceção de estar "do outro lado" e ser responsável pela atribuição de uma classificação final e definitiva, temendo ser injusta ou incoerente em algum momento do processo, fez-me sentir muitas vezes desconfortável e insegura.

Esta avaliação resume um balanço do que foi aprendido, num juízo global, sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno (Lemos, cit. por Gonçalves et al., 2010). Para os autores Rosado e Silva (2010), a AS faculta uma síntese da informação disponível e procede a um balanço de resultados no final de uma extensa etapa de ensino, "tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo (…) ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar globalmente" (Rosado & Silva, 2010). No meu caso em concreto, optei por realizar sempre no final de cada unidade

didática e, conforme referi anteriormente, a estrutura do instrumento de avaliação da AS centrava-se nos critérios da AD, manipulando alguns desses conteúdos de acordo com a evolução da turma desde a AD até ao momento final da UD.

Como referi anteriormente, experienciei em primeira mão a inevitabilidade do ato de avaliar para classificar. Bento (2003) chega a afirmar que "*analisar e avaliar o próprio ensino constitui um «incómodo necessário»*" (p.178) o que, conscientemente, o devemos assumir como docentes desde cedo por muito que custe!

Por ser uma iniciante em todas as matérias inerentes ao papel de docente, este é igualmente um campo onde me deparei com algumas dificuldades. Durante o momento de avaliação surgiram algumas questões, nomeadamente a aplicação do *feedback* pedagógico enquanto os alunos se preocupavam em aplicar o seu conhecimento prático para alcançar, com sucesso, os critérios de avaliação definidos.

"*Durante a reflexão final com a Professora Cooperante, surgiu uma questão pertinente e onde eram defendidas opiniões divergentes: durante o momento de avaliação deve ser dado feedback por parte do Professor, ou não? Se o aluno estiver a executar um movimento de forma incorreta, o Professor deve ou não corrigir no momento? Esta questão surgiu quando a Professora Felismina se apercebeu que não dei feedback a nenhum aluno relativamente à sua prestação. No meu entender, fazia sentido por não só estarem a ser avaliados e aqui esteve muito presente a minha avaliação em didática de Badminton o ano passado no primeiro semestre, onde me recordo perfeitamente de estarmos a executar o exercício enquanto o Professor observava e registava; como o meu receio em transmitir alguma informação aos alunos de forma a ser injusta, ou seja, dar feedback a um e não dar a outro. Penso que nesta última situação poderão existir alunos que saiam em desvantagem, uma vez que no mesmo momento da observação, o colega x que teve a correção e a aproveitou, melhorou a sua performance e consequente nota na grelha de observação, e o colega y não teve essa possibilidade. Contudo, compreendo igualmente a perspetiva da*

Professora, que é apologista de em todos os momentos que possamos intervir no processo de aprendizagem do aluno, podemos e devemos corrigi-lo em seu próprio benefício, inclusive no momento da avaliação sumativa." (Reflexão Aulas 17 e 18- 25 de Out. de 2016)

Agora constato que "*um professor, consciente da responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus alunos, compreenderá que ensinar tem que ser mais do que simples «deixar andar»*" (Bento, 2003, p. 178), que a nossa intervenção é essencial no desenvolvimento dos nossos alunos. Nas palavras da PC, "*Devemos sempre assegurar o melhor desempenho do aluno, caso seja a sua vontade para tal acontecer*".

Outra adversidade sentida relaciona-se com o tempo que fui dispondo - essencialmente nas aulas de 45 minutos - para observar e analisar o desempenho dos alunos, sendo este demasiado reduzido para garantir se os alunos cumpriam ou não com os conteúdos.

"*Os 45 minutos de aula souberam a pouco e, apesar de ter conseguido avaliar toda a turma na componente de Barreiras, senti mais uma vez que, sendo ainda muito inexperiente neste campo, necessitava de mais algum tempo para garantir uma avaliação mais exímia e justa. Estas aulas de menor duração continuam a ser uma afronta e questiono-me até que ponto os alunos conseguem aprender ou desenvolver valores presentes na Educação Física.*" (Reflexão Aula 62- 10 de Mar. de 2017)

Adicionando o fator inexperiência ao anteriormente enunciado, e ainda que já tivesse vivenciado alguns momentos de avaliação, senti várias vezes dificuldade em estimar o tempo necessário para realizar uma avaliação justa e coerente de acordo com o tempo que dispunha. Este tipo de situações condicionou de todas as vezes o planeamento cíclico, levado a um constante reajustamento e alteração.

"*Mais uma vez senti dificuldades em prognosticar o tempo que necessito para realizar uma observação atenta e consequente análise da performance do aluno. Apesar de já ter tido vivências em realizar uma avaliação prática numa aula de 45', bastante redutora e limitada, e ter conhecimento da complexidade que é avaliar todos os alunos nesse curto espaço de tempo, voltei a fazê-lo e desta vez, para duas vertentes de uma modalidade*." (Reflexão Aula 58- 24 de Fev. de 2017)

Para Rosado e Silva (2010) a AS refere-se à classificação, mas não se deve esgotar nem ser confundida com a mesma. Como tudo, a este tipo de avaliação se confere vantagens e desvantagens.

"*Ao classificar atribui-se um mérito relativo ao aluno, permitindo promover os alunos no sistema escolar e social na medida em que é possível ordená-los segundo níveis de competência social. A classificação constitui um meio simples, rápido e expedito relativamente à avaliação das aprendizagens, de informar o aluno do seu valor relativo, do seu grau de sucesso nas aprendizagens*" (Rosado & Silva, 2010, p. 9), podendo, ainda, servir como incentivo para a continuação do bom trabalho. Pode, inclusive, manipular comportamentos devido à sua conotação classificativa, isto é, os alunos melhorarem significativamente o seu comportamento nos momentos aquando a avaliação prática de uma determinada modalidade:

"*Algo que surgiu enquanto realizava a reflexão, enquadra-se nos desvios comportamentais dos alunos em momentos de avaliação sumativa. Ou seja, se os alunos, por saberem que estão a ser observados e avaliados, moldam o seu comportamento face à situação. Acredito que este fator tenha grande preponderância no parâmetro comportamental, onde os alunos procuram "melhor nota" com a adoção de um comportamento exemplar.*" (Reflexão Aulas 24 e 25 - 15 de Nov. de 2016)

Este considera-se, assim, um método rápido de comunicação de resultados.

Contrariamente aos argumentos apresentados até ao momento, o mesmo sistema avaliativo que confere uma motivação extra como recompensa de um excelente desempenho, pode igualmente influenciar negativamente o aluno, atingindo a sua motivação. A vontade de alcançar a excelência adquirindo a melhor nota da turma, da escola, entre outros, promove a competição precoce; torna-se uma geradora de conflitos na relação professor- aluno, colocando em causa o processo E-A (Rosado & Silva, 2010).

Será a atribuição de uma classificação, seja ela numérica, alfabética ou outro de outro gênero, a melhor estratégia de avaliação? A mais justa e pedagógica?

"*É que estamos constantemente a avaliar, para depois, classificar através da atribuição de uma nota. Parece que se perde a beleza… parece que a potencialidade do aluno termina ali. Será que esta classificação tem um bom poder preditivo?*" (Ferreira, 2013).

4.3. Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Este capítulo retrata a minha participação enquanto EE ou em conjunto com o NE relativamente a todas as atividades não letivas desenvolvidas ao longo do ano. Elencado nas Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, o mesmo visa "*contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora", refletindo-se em "todas as atividades não-letivas realizadas pelo estudante-estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar* (…)" (p. 6).

Desta forma, irei identificar as atividades em que estive envolvida ao longo do meu EP e que me possibilitaram uma integração gradual na comunidade escolar. Para além disso, contribuíram para o aprofundamento do meu conhecimento acerca do lugar da EF na escola, bem como a reinterpretação da conceção que detinha sobre o papel do professor de EF na comunidade educativa e na instituição.

4.3.1. Direção de Turma

O DT é normalmente escolhido pela direção executiva da escola consoante os professores distribuídos em cada turma. Detém um papel de coordenação das atividades inerentes ao concelho de turma (CT) e assume-se como responsável maioral na adoção de medidas que promovam a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e de um ambiente favorável educativo entre os alunos e professores, bem como articular a intervenção dos professores da turma e dos encarregados de educação (EnE), colaborando com os mesmo a fim de resolver problemas de carácter comportamental ou de aprendizagem (Zenhas, 2004). Numa visão mais ampla, o mesmo "*constitui um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa*" (Boavista & Sousa, 2013, p. 80).

No âmbito da otimização da gestão intermédia da escola, ao DT é configurado um papel fundamental. Para Diogo (1998) "*A direção de turma ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e a socialização dos alunos*" (p.30), salientando a pertinência do papel do DT na ligação entre os dois subsistemas responsáveis pela socialização da criança (a escola e a família), bem como na aproximação da escola à comunidade ao envolver os EnE na vida escolar dos seus educandos.

Retratando a minha intervenção junto da DT, apenas acompanhei as reuniões dedicadas aos professores com funções idênticas. Contudo, foram várias as vezes que interagi com a professora responsável pela turma residente, com o intuito de lhe comunicar situações de carácter comportamental dos alunos nas minhas aulas, bem como discutir sobre as problemáticas que eram sentidas, de uma forma geral, por todos os docentes da turma, a fim de me manter a par da evolução dos educandos (ou ausência dela).

Apesar do pouco contacto, era evidente a responsabilidade acrescida e a sua importância na articulação e coordenação de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos da turma (com destaque para os alunos, os professores e os EnE). No caso da minha turma, a sua preocupação e energia

eram solicitadas essencialmente para as questões comportamentais e aproveitamento escolar da turma e/ou de determinados alunos. O contacto com os EnE verificou-se frequente ao longo de todo o ano letivo, ocorrendo várias situações de desinteresse dos responsáveis pelas crianças em contornar os problemas ou até mesmo reações desapropriadas e descontextualizadas face ao problema. Foram ainda realizadas algumas reuniões gerais de EnE e atendimentos individuais preconizados pela DT, com o propósito de envolver e consciencializar os pais da importância do meio familiar no desenvolvimento saudável e próspero das crianças. Ainda assim, verificou-se por parte de alguns encarregados pouca adesão e preocupação na vida escolar dos seus educandos.

Faz igualmente parte das competências do DT acompanhar os alunos numa vertente mais pessoal e direta, priorizando sempre a sua integração na turma e na escola e o seu desenvolvimento na íntegra (académico, comportamental, relacional, socio-afetivo, entre outros) (Zenhas, 2004).

Através da observação da interação da DT com os alunos, procurei reter e compreender a forma como esta solucionava algumas das situações, servindo algumas dessas estratégias como ponto de partida para a minha atuação como docente e intervenção junta da minha turma.

4.3.2. Clube de Dança

A EC todos os anos providencia o funcionamento de um ou mais clubes no âmbito das atividades extracurriculares disponíveis pelo meio escolar. Este ano eu e o meu colega lideramos os clubes de Dança e Natação, respetivamente. Por se enquadrarem numa categoria diferente da do Desporto Escolar, os clubes não têm qualquer tipo de finalidade competititva, envolvendo uma logística mais apaziguadora. Apesar desse carácter não competitivo, o programa do clube incidia sobre as atuaçãos do grupo em distintas atividades organizadas pela escola, nomeadamente, no Dia dos Namorados, atividade 25 de Abril, dia do AERT e Sarau de Ginástica. Desta forma, em todas as aulas existia um registo

de presenças, possibilitando-me a gestão dos elementos quer nas sessões, quer para as eventuais exibições.

Em tempos (nos meados dos meus quinze anos de idade) frequentei uma academia de dança onde me mantive cerca de dois meses. Esta foi a relação mais próxima que tive com esta modalidade artística, sendo percetível - após esta constatação - o pânico instalado quando recebi a notícia que iria lecionar aulas de dança.

A constituição do grupo foi realizada através do preenchimento de uma ficha de inscrição. Após ter entregue, de sala em sala, algumas das fichas disponíveis para entrar no clube, fui percecionando que a adesão iria ser significativa e, por essa mesma razão, optei por limitar o número de entradas. Devido à sobreposição de horários entre as aulas de determinadas turmas e as sessões de dança, o clube compreendeu alunas e alunos do 7º e 8º anos de escolaridade, tendo o clube funcionado todas as quartas-feiras das 11h40 às 12h45 (ver Anexo 3). De entre os elementos que integravam o grupo, existiam quatro alunas e um aluno que pertenciam a academias/ instituições de dança fora da escola, tendo desempenhado um papel de maior liderança no seio da pequena comunidade.

Embora não fosse a minha especialidade, sempre gostei da essência da dança, como arte que representa, e acredito no poder que esta comporta na criação de laços e enriquecimento do carácter de qualquer um. A dança, vista de diversos ângulos, pode trazer benefícios a um nível físico, emocional, intelectual e social, promove o desenvolvimento da expressão corporal e, através do movimento, um indivíduo consegue comunicar e exteriorizar aquilo que sente, pensa e/ou vê.

Todos os minutos e momentos passados no ginásio com este grupo excecional foram claramente melhores pela proximidade relacional que foi sendo construída e consolidada ao longo do ano. Mais do que professor-aluno, éramos uma equipa a trabalhar para um bem comum e quando o caminho é feito em união, o afeto e a solidariedade acabam por ser elementos integrantes e centrais nas relações entre todos.

Se eu pudesse fazer um *rewind* e voltar a viver tudo, fá-lo-ia sem pensar duas vezes. Silva et al. (2012) afirmam que "*o movimento vivenciado ao dançar gera*

informações que reforçam a ideia de orientação psicodinâmica, que predomina no movimento inconsciente beneficiando a pessoa no entendimento das emoções (…)" (p.39). A dança permite a expressão dos sentimentos de uma forma singular e, com este grupo, a experiência do coletivo através desta área fez-me compreender ainda mais a essência do ser humano.

4.3.3. Torneios Inter-Turmas

Estes torneios contemplaram uma das várias tarefas organizadas e executadas pelo NE, tendo este desenvolvido, em cada um dos três períodos letivos, um torneio de modalidades distintas para cada um dos anos de escolaridade do 3º ciclo. Ao nível de gestão e criação das regras/ recursos espaciais e materiais para estas atividades revelou-se responsabilidade absoluta do NE, aferindo um sentido de autonomia significativo na nossa formação enquanto docentes. Para além disso, todo o processo que antecedeu à realização destes torneios permitiu-me desenvolver competências organizacionais e de liderança, tendo-me sentido gradualmente confortável e confiante perante um grupo de alunos extenso e num registo extra-curricular.

Neste sentido, os Torneios Inter-Turmas distribuíram-se da seguinte forma: para o 1º período foi escolhida a modalidade de Badminton destinada apenas ao 7º ano; o 2º período contemplou os 8º anos com a modalidade de Andebol; e o 3º período destinou-se à modalidade de Futsal para os 9º anos. De forma a não interferir com as aulas/ atividades extra-curriculares, optamos por realizar estes torneios às quartas-feiras das 16h30 às 18h00, tendo em conta que neste horário nenhum ano de escolaridade se encontrava em aulas. A sua divulgação foi realizada através da exposição de um cartaz da nossa autoria (ver Anexo 2).

O torneio de Badminton realizou-se nos dias 23 e 30 de novembro, tendo contado com a participação de vinte e oito alunos (quinze raparigas e treze rapazes). Os quadros competitivos tinham sido construídos numa fase externa, de acordo com o número de inscrições que nos fizeram chegar até à data limite da entrega. Assim sendo, os alunos foram distribuídos por diferentes grupos em que apenas os dois primeiros de cada grupo tinha acesso aos quartos de final.

A atribuição dos vencedores (feminino e masculino) foi encontrado a partir de um sistema de eliminação. O espaço viável para a realização do torneio foi o polivalente, tendo sido possível facultar sete campos com as medidas aproximadas das oficiais.

Por sua vez, o torneio de Andebol (ver Figura 9) decorreu na tarde do dia 8 de março, contando com a participação de oito equipas - cinco equipas masculinas e três femininas - perfazendo um total de trinta e cinco alunos. Como nos foi possível usufruir da tarde toda e, por sua vez, realizar o torneio na íntegra, cada equipa realizou nesse período um total de três ou quatro jogos, de acordo com as suas classificações. Desta vez utilizamos o espaço exterior para a realização da atividade, com a disponibilidade dos três campos de andebol e um fim de tarde excecional.

Por fim, o torneio de Futsal (ver Figura 10), destinado aos estudantes do ciclo maioral da escola, decorreu no dia 24 de maio, contando com a presença das sete turmas existentes de 9ºano, finalizando um total de quarenta e cinco alunos. Por se tratar do seu último ano na escola, decidimos satisfazer o seu desejo… desejo esse que nos foi transmitido numa estância inicial do ano letivo. Uma vez que apenas rapazes se inscreveram para este torneio, não foi possível concebermos um torneio para o sexo feminino. No entanto, de salientar a participação de um membro feminino que enquadrou uma das equipas masculinas e se adaptou perfeitamente ao meio que se criou naquele dia.

Numa visão mais ampla, torna-se importante salientar alguns aspetos comuns em todos os torneios. Primeiramente, e apesar da organização ter sido inteira responsabilidade do NE, foram os alunos que desempenharam as demais funções inerentes à gestão de um torneio e consequente funcionamento dos jogos formais. Estas tarefas resumem-se, assim, aos papéis de árbitro, oficial de mesa, marcador e claro está, de atleta. A estratégia utilizada não só desenvolveu competências maturacionais e de autonomia no aluno, bem como nos permitiu interagir apenas como mediadores e nos possibilitou observar determinados momentos/aspetos que, caso contrário, não seria possível com o encargo de todos os deveres enunciados. Todavia, a gestão do tempo foi sempre uma prioridade nossa, até porque nos torneios realizados em apenas uma tarde era

importante cumprir com o tempo estipulado para cada jogo, não fosse o mesmo prolongar-se demasiado ou gerar alguma injustiça entre equipas.

Como acréscimo, no início de cada torneio fazíamos questão de juntar todos os intervenientes e preletar sobre as regras a cumprir e como seria realizado o apuramento dos vencedores (ou seja, como funcionava o quadro competitivo e o sistema de eliminação). Acredito que este ritual precaveu situações indesejadas de falta de *fair-play* ou comportamentos desajustados a um ambiente que se pretendia saudável e, acima de tudo, prazeroso para os alunos.

Estes Torneios Inter-Turmas revelaram-se, a meu ver, um sucesso entre os jovens e contribuiu significativamente para a aproximação entre todos os intervenientes da comunidade escolar que participaram.

A transmissão de valores como o respeito pelo seu adversário, ser paciente e justo com os colegas, cumprir com as regras estipuladas, ser tolerante com o erro do outro, ser empático, entre outros, fez também parte do nosso cunho pedagógico enquanto gestores organizacionais destes torneios. Pelo facto de ao desporto se encontrar distribuído um papel elementar no capítulo da socialização e reprodução cultural, sendo possivelmente a instituição com maior relevância na recriação e transmissão dos valores essenciais à continuidade da existência cultural (Bento et al., 1999), torna-se, assim, uma função saliente no repertório de um docente desempenhar essa transmissão de alguns valores e princípios que constituem a essência do desporto.



Figura 9 - Torneio Inter-Turmas 8ºano, Andebol



Figura 10 - Torneio Inter-Turmas 9ºano, Futsal

4.3.4. Corta-Mato (escolar, concelhio e distrital)

O Corta-Mato é uma atividade desenvolvida todos os anos na EC. No presente ano letivo, este acontecimento realizou-se no dia 7 de dezembro e, com a colaboração de todos os docentes do departamento de EF nas várias tarefas pertencentes à concretização de um evento desta dimensão (preparar o percurso da competição, identificar e elaborar um documento com todos os participantes, disponibilizar os dorsais e alfinetes e montar o sistema de som), tudo se encontrava pronto para dar início a mais uma edição.

A minha função passou pelo registo dos tempos na zona de chegada dos alunos, encontrando-me numa posição favorável para observar as expressões de alívio e felicidade/ frustação dos participantes após alcançarem a meta. Sendo docente de alguns deles e aquando a sua chegada, recordo o sentimento de orgulho que me invadiu por breves instantes. Sem querer tomar partidos, aqueles alunos ocupavam um lugar diferente no meu poço sentimental. O facto de terem espontaneamente participado e realizado a prova do início ao fim, com uma prestação formidável, deixou-me com um brilho nos olhos. Era apenas uma prova de atletismo…eu sei! Mas aquele momento foi uma pequena fatia do que representa "ser professor". Foi uma das inúmeras demonstrações que me fizeram crer que os alunos se sentiam bem a praticar exercício físico e que, possivelmente, as aulas de EF representassem um dos motores desse veículo.

Como forma de melhor entender a dimensão deste evento à escala nacional, no dia 15 de dezembro acompanhei os alunos qualificados até ao corta-mato concelhio, do qual realço a qualidade da organização e de toda a envolvência criada em torno dos jovens alunos.

Posteriormente, foi a altura da realização do Corta-Mato distrital escolar que, dos três, aportava uma maior dimensão quer ao nível de participantes e respetivos acompanhantes (docentes, encarregados de educação, família), quer ao nível das estruturas de competição. O mesmo teve lugar no Parque da Cidade do Porto.

As vivências conseguidas no seio deste evento desportivo fez-me compreender a dimensão que este acarreta e toda a dinâmica e trabalho implícitos na sua organização e concretização.

4.3.5. 24 Horas "Escola a Nadar"

Nos dias 28 e 29 de janeiro realizou-se, na Piscina Municipal de S. Cosme, em Gondomar, a atividade "24h a Nadar", levada a cabo pelo Agrupamento de Escolas nº 1 de Gondomar em parceria com a Câmara Municipal de Gondomar, e inserido no programa de Gondomar Capital Europeia do Desporto 2017.

O AERT fez-se representar por alunos, professores e funcionários, tendo participado entre as 18h e 19h do dia 28 de janeiro (ver Figura 11). Apesar de nem todos terem entrado na água, existiu um momento de partilha entre todos os envolvidos. Os que ficaram de "fora" demonstraram o apoio e transmitiram toda a energia positiva para aqueles que, dentro de água, tentavam cumprir com o objetivo de assegurar que durtante uma hora exisistisse sempre um dos elementos participantes a cumprir o percurso definido. Desde os mais novinhos aos graúdos, a dedicação e o trabalho de equipa esteve sempre presente, bem como a vontade de representar orgulhosamente a escola numa atividade que envolveu todas as escolas pertencentes ao concelho de Gondomar. Esta iniciativa veio reforçar os laços criados entre o NE com as várias entidades da escola e, por conseguinte, a nossa integração na comunidade local.

Assim, o destaque vai para o empenho e boa disposição de toda a comitiva, considerando que este foi um evento de sucesso, onde foi possível promover o convívio e a partilha entre todos os elementos da comunidade educativa.



Figura 11 – 24H "A Escola a Nadar"

4.3.6. Meeting de Atletismo

O dia 30 de maio de 2017 ficou reservado para a realização da 11ª edição do *Meeting* de Atletismo, tendo sido a nossa escola o local de eleição para este evento (ver Figura 12). Este ano, o evento contou com a participação dos alunos do 4º ano de escolaridade pertencentes às escolas do AERT que, em relação aos anos anteriores, demonstrou ser a grande novidade nos escalões de competição. Quanto ao número de participantes, este evento contou com a presença de mais de duzentos alunos, divididos pelas quatro provas do seu programa: salto em comprimento, salto em altura, lançamento do dardo e velocidade (40m). A organização do Meeting foi da total responsabilidade do grupo disciplinar de EF da EC, sendo que no meu caso fui destacado, juntamente com outra colega docente, para a prova de lançamento do dardo, onde orientei a ação das alunas responsáveis por medir a distância do dardo, tendo sido necessária a minha intervenção em determinados momentos. Considerando que os principais objetivos deste tipo de eventos é a fomentação do espírito competitivo, *fair-play*, vivência e compreensão da realidade/regulamento competitivo, podemos concluir que se tornou num momento de sucesso protagonizado pelos alunos, sob a orientação dos professores de EF.

Esta foi mais uma atividade que culminou numa consolidação das relações entre os vários elementos do departamento de EF e, a um nível mais pessoal, representou mais um "pedacinho" do meu crescimento profissional.



Figura 12 – Meeting de Atletismo

4.3.7. Ação de Formação - "Alimentação Saudável na Prevenção do Cancro"

A organização de uma ação-formação foi inicialmente proposta pela nossa CP no início do ano escolar. Após dois períodos letivos em discussão e troca de ideias entre os elementos do NE, surgiu a oportunidade de nos juntarmos ao Serviço de Nutrição e Dietética do Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho e, num trabalho desenvolvido em parceria, protagonizar no mesmo espaço duas áreas determinantes no caminho para se atingir um estilo de vida saudável.

Os hábitos alimentares pouco saudáveis representam uma problemática que se faz sentir nos jovens e cada vez mais cedo, sendo importantes as suas repercussões a curto e longo prazo ao nível da sua saúde, bem-estar físico e emocional (Matos et al., 1999). Estes autores acrescentam ainda que, hoje em dia, os adolescentes dão preferência aos alimentos processados com alto teor de gordura e açucares (entre eles, o tão popular *fast-food*), resultando num *déficit* de consumo de alimentos considerados mais completos e saudáveis. Esta ação-formação surge com o intuito de consciencializar os jovens estudantes sobre as possíveis consequências resultantes de uma dieta pouco saudável, bem como apelar a alteração de algumas rotinas ou hábitos alimentares.

Desta feita, foi do nosso interesse organizar e participar nesta palestra que teve lugar no dia 31 de maio, no auditório da Escola EB 2/3 de Rio Tinto.

Esta palestra destinou-se aos alunos da escola, professores, funcionários e outras pessoas com interesse nesta temática. Para além da participação do NE, que abordou o tema da atividade física como hábito de promoção da saúde, esta palestra teve também a participação de três estagiárias da área da Nutrição, que abordaram o tema da alimentação saudável na prevenção do cancro (ver Anexo 4).

Quanto à intervenção realizada pelo NE, o principal objetivo foi transmitir aos alunos sobre a importância da atividade física na melhoria da qualidade de vida, redução do risco de algumas doenças e aumento da longevidade. Como *transfer*, destacamos o papel que a EF poderá assumir como espaço iminentemente associado à prática de exercício físico, que por si só poderá não ser suficiente para dar resposta aos objetivos anteriormente referidos, mas que se constitui num complemento à atividade que deve ser realizada fora do tempo de aulas.

Pessoalmente, considerei esta intervenção extremamente rica e valorativa na promoção de uma alimentação cuidada e diversificada para todos os intervenientes e que acredito que a mensagem, para alguns, tenha contribuído como motivação para a alteração de comportamentos alimentares. Acrescento, ainda, que esta temática me despertou um interesse adicional, visto que se encontra de certa forma inserida no tema central do estudo desenvolvido no presente ano letivo 2016-2017, no âmbito do meu EP.

4.3.8. Sarau de Ginástica

O Sarau de Ginástica é, figurativamente, o evento que representa o culminar de um ano letivo. Tal como o Corta-Mato, este revela-se um acontecimento pertencente ao leque de atividades anuais da escola, sendo que neste caso existe um cariz singular e comemorativo em torno da sua organização e reprodução.

Assim, no dia 9 de junho deu-se corpo a um conjunto de atuações, acrobacias e danças, contando a participação de todos os alunos desta escola, bem como

do 4º ano das escolas do AERT. É dado o reconhecimento ao departamento de expressões da EC por toda a preparação deste sarau, mais propriamente o grupo disciplinar de EF e de Música. O Clube de Dança pelo qual estive encarregue, deteve uma participação bem recheada neste espetáculo e com uma prestação bastante elogiada. Este momento representou o culminar de um ano de trabalho com um grupo bastante especial, não podendo ter ficado mais satisfeita e orgulhosa de tudo aquilo que alcançaram.

Este evento pela sua grandeza realçou a importância do envolvimento e disponibilidade de todo o departamento, onde a partilha e o trabalho de equipa foram as palavras-chave desta comemoração.

Tratando-se do último evento organizado nesta escola e perante um ambiente tão positivo entre todos os professores e alunos, ficou um sentimento de nostalgia por sentir que o fim se aproximava.

4.4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

4.4.1. "Promover hábitos saudáveis de prática de exercício físico nos alunos do 7ºano"

4.4.2. Resumo

Na sociedade atual, os valores de obesidade em crianças e adolescentes têm aumentado exponencialmente. A implementação de hábitos saudáveis - quer alimentares, quer físicos - deve constituir uma premissa obrigatória na vida destes jovens, sendo a Educação Física (EF) um dos meios condutores para obtenção de ganhos físicos e ao nível da saúde. Com este estudo, pretendemos apurar na minha turma residente quantos alunos apresentavam ausência/poucos hábitos de prática de exercício físico e, consequentemente identificar quais as barreiras que afastam esses alunos da prática de exercício físico. A intervenção sobre os alunos-alvo tinha como objetivo promover hábitos de prática de exercício físico. Para a recolha de dados foi aplicada uma adaptação de um

questionário, elaborado e validado pelo Departamento de Psicologia da FADEUP - “Inventário de comportamentos relacionados com a saúde dos adolescentes” - desenvolvido por Corte-Real et al. (2006). Participaram 21 alunos pertencentes à minha turma residente do 7º ano de escolaridade. Como principal resultado, foi diagnosticado que da totalidade dos alunos, 7 (33,3%) não praticavam desporto fora da escola e dos que praticavam, mais de metade apenas o fazia até duas vezes por semana (2,77 horas semanais em média). Confirmamos assim a importância de se analisar ao nível da disciplina de EF os hábitos dos alunos e de se implementarem projetos que procurem promover o exercício físico e a prática desportiva.

Palavras-Chave: Adolescência; Exercício Físico; Barreiras; Educação Física.

4.4.3. Introdução

Manter um estilo de vida saudável deve ser uma premissa desenvolvida desde criança/adolescente e mantida até à idade adulta. Entenda-se por estilo de vida um “*conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas*” (Nahas, 2010, p. 22). Deste modo, o estilo de vida de cada pessoa afeta diretamente a sua qualidade de vida que, por sua vez, é caracterizada (a partir de uma perspetiva holística) como “*a perceção de bem-estar resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano*” (Nahas, 2010, p. 16).

Assim, se um indivíduo adotar comportamentos sedentários e optar por ter uma dieta rica em hidratos e açucares, ou desempenhar um cargo profissional num local onde reina a azáfama e o stress, estas escolhas/comportamentos irão influenciar negativamente a sua qualidade de vida. Daí que, adotar um estilo de vida ativo tornou-se fundamental na promoção da saúde e redução da mortalidade. Nahas (2010) destaca que cerca de 2/3 das mortes provocadas por doenças, com hipótese de prevenção precoce, advêm do tabagismo, de uma alimentação inadequada ou da inatividade física. Por sua vez, Corte-Real (2011)

corrobora com este facto, referindo que este é um problema há muito sentido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), onde é salientada a importância de se intervir ao nível da alimentação, do consumo de tabaco e de álcool, bem como projetar igual importância ao sedentarismo e, inerente a este problema, à obesidade.

A obesidade é considerada a “epidemia do séc. XXI” (Mendes et al., 2014), tratando-se de uma preocupação crescente a nível mundial em prol do aumento progressivo do número de indivíduos com excesso de peso, nomeadamente crianças e adolescentes. Um indivíduo obeso identifica-se pelo excesso de adiposidade no corpo onde estão armazenadas, em grande quantidade, reservas lipídicas no tecido adiposo. Quando instalada, tende a propagar-se, constituindo-se como verdadeira doença crónica (Bouchard & Katzmarzyk, 2010). Esta doença tem aumentado de forma alarmante entre crianças e adolescentes e agrava-se quando a mesma persiste na idade adulta, juntamente com outros fatores de risco consequentes dos estilos de vida poucos saudáveis, como é exemplo a hipertensão arterial ou dificuldades metabólicas (Jr. Rose & Ré, 2009). Posto isto, a obesidade é um fator de risco para o desenvolvimento e agravamento de muitas doenças que, apesar da sua origem multifatorial, é eventualmente reversível através de estratégias que promovam uma alimentação saudável e a prática regular de exercício físico (World Health Organization, 2006).

O organismo humano foi produzido para ser ativo. Para os nossos antepassados, as suas necessidades básicas de sobrevivência (caçar, pescar, fugir, procurar refúgio, etc.) e a carência de instrumentos tecnológicos forçavam-nos a ser extremamente ativos. Hoje em dia, a civilização moderna utiliza todos os meios disponíveis de mecanização, automação e tecnológicos para seguir com o seu quotidiano. Estas “facilidades” têm reduzido as tarefas físicas mais intensas, quer no trabalho quer nas atividades da vida diária, bem como promovido momentos de lazer mais passivos, onde os indivíduos optam pela televisão ou pelos videojogos, ao invés de caminhadas ou corridas ao ar livre (Nahas, 2010).

Assim, nos tempos atuais, a atividade física insuficiente é uma questão alarmante em todas as faixas etárias e, segundo a OMS, é um dos dez fatores de risco que contribui para a mortalidade mundial (6% das mortes em todo o mundo), seguindo-se - entre outras - a obesidade com 5% dessa fatia. A inatividade física é ainda considerada a principal responsável pelo aparecimento de doenças não transmissíveis, como o cancro, diabetes ou doenças cardiovasculares (World Health Organization, 2017).

A extensão desta problemática reflete-se nas percentagens. Cerca de ¼ da população é considerada fisicamente inativa, alcançando níveis inferiores a 30 minutos de atividade física por semana. Em determinadas comunidades, apenas 1 em cada 10 indivíduos é ativo o suficiente para ser considerado saudável (England, 2014) e tendo em conta as crianças em idade escolar, 2 em cada 3 têm baixos níveis de atividade física extracurricular, praticando menos de 1 hora por dia de qualquer tipo de atividade física (Marqueta et al., 2008). Ainda, dados relativos ao período compreendido entre 2008 e 2012 revelam que houve uma diminuição no número de crianças, entre os 2 e os 15 anos, que alcançaram os níveis recomendados, onde a diferença sentiu-se em cerca de 7% nos rapazes e de 3% nas raparigas (England, 2014). Sabe-se também que, a nível mundial, mais de 80% dos adolescentes são insuficientemente ativos (World Health Organization, 2017) e que, em Portugal, mais de 60% das crianças e jovens não cumpre as recomendações.

Desta forma, e tendo em atenção todos os dados que apresentamos relativamente aos baixos índices de atividade física na população escolar, a Escola assume, também nestas temáticas (como em muitas outras) hoje em dia uma importância fundamental na promoção da prática desportiva e no aumento da atividade física diária dos mais jovens. E dentro da Escola, a disciplina de Educação Física, dados os seus objetivos, pode através dos Professores incentivar a que os jovens modifiquem hábitos e contrariem esta tendência (que é global) de progressiva sedentarização dos comportamentos.

Será então importante que no âmbito da disciplina de Educação Física se faça não só um diagnóstico dos hábitos relacionadas com a Atividade Física de cada estudante, diagnóstico esse que deverá ser tão rigoroso e completo quanto

possível, como depois se dinamizem atividades e se proponham projetos de intervenção nestes domínios. O importante é que se monitorizem periodicamente estes comportamentos, se identifiquem barreiras e depois se proponham atividades dirigidas a cada turma e, sempre que possível, dirigidas a cada estudante pois dentro de uma mesma turma certamente encontraremos situações e necessidades diferentes.

Posto isto, os objetivos do presente estudo foram:

I. Identificar numa Turma do 7º ano de escolaridade alguns dos seus hábitos relacionados com a atividade física.
II. Diagnosticar quais as principais barreiras para que os alunos sejam mais ativos fisicamente.
III. Analisar os níveis de prática desportiva dos pais e dos melhores amigos dos alunos.
IV. Iniciar um projeto de intervenção sobre os alunos menos ativos fisicamente, de forma a promover hábitos de prática regular de exercício físico.

4.4.4. Metodologia

4.4.4.1. Caraterização da amostra

A amostra inicial foi constituída por uma turma de 7º ano, num total de vinte e cinco alunos. Devido a algumas ausências no dia da entrega dos questionários apenas foram incluídos no estudo vinte e um alunos (n=21), sendo treze do sexo feminino (62%) e seis do sexo masculino (29%), não tendo respondido a esta questão 2 alunos. O grupo compreendia idades entre os doze e os dezasseis anos, sendo que sete alunos dessa turma apresentavam retenções em anos escolares anteriores. No que concerne a questões voltadas para o agregado familiar, onze (44%) alunos vivem com ambos os progenitores, seis (24%) apenas vivem com a mãe e um (4%) vive com o pai. Dos vinte e um alunos, três

(12%) vivem sem o pai e sem a mãe. Relativamente aos apoios económicos (SASE), mais de metade da turma beneficia do escalão máximo (Escalão A), representando 56% no total de alunos.

4.4.4.2. Recolha de Dados

Para a recolha de dados foi realizado um questionário, adaptado do "Inventário de comportamentos relacionados com a saúde dos adolescentes" desenvolvido por Corte-Real et al. (2006). Este instrumento foi concebido, especificamente, para adolescentes, recolhendo informações pormenorizadas relacionadas com os seus comportamentos protetores ou de risco para a saúde.

Para a realização deste estudo, optámos por considerar apenas como variáveis analisadas, para além do sexo dos alunos, alguns aspetos relacionados com hábitos de atividades física diária, prática desportiva realizada na escola e fora da escola, barreiras associadas ao ser ativo fisicamente e prática desportiva dos pais e dos melhores amigos.

4.4.4.3. Variáveis analisadas

Neste estudo foram analisadas as seguintes variáveis:

A. Caminhar, através da seguinte questão: "Numa semana normal com que frequência caminhas/ andas, por exemplo, de casa para a escola ou para outro local que frequentes habitualmente (instituto, clube, café…)?";
B. Esforços físicos, através da seguinte questão: "Numa semana normal com que frequência realizas outros trabalhos/ esforços físicos?";
C. Andar de bicicleta, correr, saltar à corda, através da seguinte questão: "Numa semana normal com que frequência realizas atividades físicas como andar de bicicleta, correr ou saltar à corda?";
D. Prática desportiva fora da escola, através da seguinte questão: "Fora da escola, praticas algum tipo de desporto habitualmente?";

E. Prática desportiva na escola nos recreios, através da seguinte questão: “Na escola, fora das aulas de educação física e do desporto escolar, durante os recreios ou quando não tens aulas, praticas algum(ns) desporto(s)?”;
F. Desporto Escolar, através da seguinte questão: “Participas no Desporto Escolar?”;
G. Barreiras relacionados com o exercício físico, através da seguinte questão: “Caso não pratiques desporto ou não o faças com a regularidade que desejavas, indica as principais razões para que isso aconteça”.
H. Prática desportiva dos pais e dos melhores amigos.

4.4.5. Procedimentos

O questionário foi entregue e preenchido na primeira aula de Educação e Cidadania (no âmbito da direção de turma) do 2º período letivo.

O tratamento estatístico foi realizado com recurso ao programa de análises estatísticas “*Statistical Package for Social Science*” (SPSS) e na análise dos dados utilizámos estatística descritiva com a apresentação das frequências, percentagens, médias e desvios padrão.

4.4.6. Apresentação dos Resultados

Esta secção constitui a exposição dos resultados concernentes às variáveis analisadas.

Como início, começamos por perguntar aos alunos sobre alguns hábitos relacionados com a sua **atividade física semanal**, onde está inserida a atividade física realizada quotidianamente, tais como “caminhar, esforços físicos e outros como por exemplo andar de bicicleta”. No seguimento, foi questionado quantos dias por semana tinham aqueles hábitos por semana, conforme se pode observar no Quadro 1.

Quadro 2: Frequência semanal a caminhar, fazer esforços físicos, andar de bicicleta, (…)

		CAMINHAR	ESFORÇOS FÍSICOS	BICICLETA E OUTRAS
n	Válido	19	19	19
	Omisso	2	2	2
Média de dias/semana		**5,84**	**3,00**	**1,74**
Desvio Padrão		2,340	2,285	1,628

A análise do quadro permite constatar que estes alunos caminham praticamente todos os dias. Quanto aos esforços físicos, os alunos apresentam, em média, a sua realização durante três dias por semana. No que concerne à frequência com que andam de bicicleta, correm ou saltam à corda, o mesmo não chega a acontecer duas vezes por semana.

Relativamente à **prática desportiva fora da escola**, observamos que um pouco mais de metade dos alunos (57%) referiram praticar regularmente e que 1/3 disse que não praticava desporto (ver Quadro 2).

Quadro 3: Prática desportiva fora da escola

	Frequência	%
Nunca pratiquei	**3**	**14,3**
Já pratiquei, mas agora não pratico	**4**	**19,0**
Pratico só às vezes	**2**	**9,5**
Pratico com regularidade	**12**	**57,1**
Total	21	100,0

Dos que confirmaram ter uma prática regular fora da escola, foi possível fazer o levantamento das modalidades por eles praticadas, nomeadamente, a Dança com 10 citações, seguida pelo Futebol (n=3), a Corrida e a Natação (n=2). Foram ainda referidas mais 4 modalidades (Defesa Pessoal, Ginásio, Karaté e Vela) que, conforme se pode ver no Quadro 3, consideram apenas um participante em cada uma.

Quadro 4: Modalidades praticadas

	Frequência	%
CORRIDA	**2**	**9,5**
DANÇA	**10**	**47,6**
DEFESA PESSOAL	**1**	**4,8**
FUTEBOL	**3**	**14,3**
GINÁSIO	**1**	**4,8**
KARATÉ	**1**	**4,8**
NATAÇÃO	**2**	**9,5**
VELA	**1**	**4,8**
Total	21	100,0

O Quadro 4 é representativo da frequência semanal com que praticavam desporto fora da escola que, tal como é possível observar, obteve resultados variados. Assinalamos que existiram sete alunos que não responderam a esta questão e que, por sua vez, correspondem aos mesmos participantes que na pergunta anterior afirmaram não praticar desporto fora da escola. Quanto aos que praticam, podemos notar que 57% praticam até duas vezes por semana.

Quadro 5: Frequência semanal de prática desportiva fora da escola

		Frequência	%	% válida
Válido	1 x semana	**2**	**9,5**	**14,3**
	2 x semana	**6**	**28,6**	**42,9**
	3 x semana	**2**	**9,5**	**14,3**
	4 x semana	**1**	**4,8**	**7,1**
	5 x semana	**1**	**4,8**	**7,1**
	todos os dias	**2**	**9,5**	**14,3**
	Total	14	66,7	100,0
Omisso	Sistema	**7**	**33,3**	
Total		21	100,0	

Foi ainda interrogado quantas horas semanais, em média, dedicavam à prática desportiva. Observamos que apenas praticavam 2,77 horas semanais (desvio padrão de 2,587), variando entre uma hora (tempo mínimo) e onze horas no máximo. Ainda em relação aos catorze alunos que praticavam desporto, dez eram federados e quatro não eram.

No que toca à **prática desportiva** que realizam na escola **durante os recreios** e/ou quando não têm aula, como podemos observar no Quadro 5, apenas 38% dos alunos disseram que praticavam com regularidade.

Quadro 6: Prática desportiva nos recreios

	Frequência	%
Nunca pratico	**6**	**28,6**
Pratico só às vezes	**7**	**33,3**
Pratico com regularidade	**8**	**38,1**
Total	21	100,0

Em relação ao **desporto escolar**, foram registadas apenas oito respostas positivas (ver Quadro 6).

Quadro 7: Participação no desporto escolar

		Frequência	%	%
	Nunca participei	**6**	**28,6**	**31,6**
	Já participei, mas este ano não participo	**5**	**23,8**	**26,3**
	Participo	**8**	**38,1**	**42,1**
	Total	19	90,5	100,0
Omisso	Sistema	**2**	**9,5**	
Total		21	100,0	

Quando perguntamos quais as barreiras que impediam uma prática regular de desporto, apenas obtivemos respostas de sete alunos que referiram um total de doze barreiras que interessa reter:

- Com <u>duas citações</u>:
  - "*falta de tempo*";
  - "*falta de dinheiro*";
  - "*estudar*".
- Com <u>uma citação</u>:
  - "*pais não têm tempo*"
  - "*usar muito o telemóvel*"
  - "*suar muito*"

- "*cansar*"
- "*dores*"
- "*não teve oportunidade*"

Quisemos igualmente neste estudo tentar perceber até que ponto **os pais e os melhores amigos** destes alunos praticavam desporto. Relativamente aos pais, constatamos que apenas quatro (19%) destes alunos referiram que os progenitores praticavam frequentemente e oito (38%) afirmaram que os pais nunca tinham praticado (ver Quadro 7).

Quadro 8: Prática desportiva dos pais

		Frequência	%	% válida
Válido	Nunca	**8**	**38,1**	**42,1**
	Já praticou	**3**	**14,3**	**15,8**
	Raramente	**4**	**19,0**	**21,1**
	Frequentemente	**4**	**19,0**	**21,1**
	Total	**19**	**90,5**	**100,0**
Omisso	Sistema	**2**	**9,5**	
Total		21	100,0	

Quantos aos melhores amigos, observamos que onze alunos (52%) refeririam que os seus melhores amigos praticavam frequentemente e seis responderam com resposta negativa (29%). Por outro lado, quatro (19%) não responderam a esta questão (ver Quadro 8).

Quadro 9: Prática desportiva dos melhores amigos

		Frequência	%	% válida
Válido	Nunca	**2**	**9,5**	**11,8**
	Já praticou	**4**	**19,0**	**23,5**
	Frequentemente	**11**	**52,4**	**64,7**
	Total	17	81,0	100,0
Omisso	Sistema	**4**	**19,0**	
Total		21	100,0	

4.4.7. Discussão e Conclusão

Com este estudo procuramos lançar um primeiro olhar sobre alguns dos hábitos de prática desportiva dos alunos e também de pessoas que são importantes nas suas vidas, nomeadamente os pais e os melhores amigos.

Em termos gerais, e conforme referimos na apresentação dos resultados, concluímos que nesta turma, dos 21 alunos que responderam, apesar de quase todos caminharem diariamente, em relação a outros esforços físicos só os realizavam em média 3 dias por semana. Pior cenário se verificava no andar de bicicleta, correr ou saltar à corda com menos de dois dias por semana, em média.

Assim, confirmamos que há hábitos que se estão a perder. As tão conhecidas brincadeiras (jogo da macaca, jogar às "caçadinhas", jogo das "escondidas", entre outros) ou um simples passeio de bicicleta, são atividades que começam a ficar esquecidas em prol dos videojogos ou da televisão. Por outro lado, o facto de referirem que caminham quase todos os dias é um bom sinal que eventualmente poderá ser potenciado numa futura intervenção. Por outro lado, esta situação pode estar relacionada com o nível socioeconómico desta turma que, como vimos, é baixo, ou seja provavelmente caminham porque tem de ser e não por prazer.

Em relação à prática desportiva que realizam fora da escola, percebemos que um terço não pratica, o que corresponde, neste caso, a sete alunos nos quais deveríamos preferencialmente incidir a nossa atenção, tentando não só perceber as razões para não praticarem como também procurar motivar e criar condições para que ocorram algumas mudanças a esse nível.

Quanto às barreiras, obtivemos apenas sete respostas. As razões apontadas são diversas e passíveis de serem posteriormente desenvolvidas com os alunos, quer nas aulas, quer na realização de um projeto que pudesse ser dinamizado de forma a promover a prática desportiva na escola. Repare-se que, os dados obtidos acerca da prática desportiva na escola corroboram com os dados adquiridos na prática desportiva fora da escola. Assim, salienta-se que oito estudantes (38%) referiu que praticava regularmente tanto desporto nos recreios como desporto escolar.

Por fim, e em jeito de reflexão para o futuro, a questão relativamente à frequência semanal de prática dos alunos que confirmaram esse facto deve ser

alvo de intervenção, dado o número reduzido de alunos (apenas seis) que confirmaram ter hábitos de prática de exercício físico regular.

Apesar de considerar a amostra demasiado reduzida para retirar conclusões mais alargadas, este estudo é importante na perspetiva de nos transmitir algumas noções sobre os hábitos atuais de prática de exercício físico nos jovens.

4.4.8. Sugestões para a Intervenção

O que foi feito este ano

Inicialmente a ideia era começar por fazer um diagnóstico que nos permitisse retirar algumas conclusões relacionados com a atividade física e isso foi feito através da aplicação dos questionários, conforme foi referido neste estudo.

Posteriormente, e depois de identificados os alunos que se enquadravam no grupo dos "não praticantes", foi realizada, durante uma aula de Educação e Cidadania, uma conversa informal com este grupo. Esta intervenção teve como objetivo aprofundar as barreiras que os impedia de realizar atividade física estruturada com regularidade, assim como foram discutidas possíveis mudanças que cada um deles poderia adotar no seu dia-a-dia. Nesse diálogo foram ainda discutidos os interesses pessoais de cada um relativamente às modalidades desportivas, tendo a discussão sido igualmente focada em instituições/clubes que estivessem ao seu alcance e possível de frequentar.

O que poderá ser feito no futuro

Ocorrem-me algumas sugestões pertinentes que poderão ser consideradas e, possivelmente, aplicadas no futuro. Este tema, a meu ver, retrata uma problemática significativa que deve ser aprofundada.

Numa primeira instância, começava por estender a análise a todas as turmas da escola ou, no contexto do meu EP, por todo o agrupamento de escolas pertencentes ao concelho de Gondomar. Esta propagação da análise iria resultar numa amostra de maior dimensão, que por sua vez iria permitir tirar conclusões

mais aprofundadas e com outro impacto. Este é um tema que tem de ser olhado por todos e percebido como importante. Se for assim, talvez seja possível dinamizar projetos que tenham este tema como foco.

Uma outra sugestão prende-se na realização de estudos longitudinais de intervenção-ação, utilizando metodologias de investigação mistas (quantitativas, qualitativas e observação). Um estudo a este nível exige um período tempo extenso para a sua aplicabilidade, podendo representar uma condicionante para quem o realiza, no entanto acredito que é este o caminho – avaliar-se, concluir-se, projetar-se atividades, monitorizar os resultados e voltar a intervir, sempre tendo os alunos como principais intervenientes de forma a que queiram intrinsecamente mudar e depois mantenham essa mudança.

Por fim, sugeri esta ideia no âmbito do NE, tentando promover a criação de apoios ou clubes de EF nas escolas como medida de promoção de hábitos saudáveis de prática de exercício físico. À semelhança de outras disciplinas curriculares, também a EF poderia contemplar um espaço extracurricular destinado à prática de determinados conteúdos programáticos. Este espaço seria uma oportunidade para os alunos, sobretudo os menos ativos, não só aperfeiçoarem habilidades físicas-técnico-táticas contempladas nas várias modalidades, mas também adquirir ganhos ao nível da saúde, psicológicos e sociais. Não tendo sido possível implementar esta ideia neste ano, espero que possa ser uma realidade a curto prazo tal a urgência de se intervir tão precocemente quanto possível na criação de hábitos regulares de exercício físico e de prática desportiva.

4.4.9. Referências Bibliográficas

Bouchard, C., & Katzmarzyk, P. (2010). *Physical Activity and Obesity*. Baton Rouge, Louisiana.

Corte-Real, N., Balaguer, I., & Fonseca, A. (2006). *Desporto, Saúde e Estilos de Vida... Diferentes olhares, objetivos e subjetivos, sobre os comportamentos dos adolescentes*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

England, P. H. (2014, October). Everybody active, every day: An evidence-based approach to physical activity. 2017, disponível em https://www.gov.uk/government/organisations/public-health-england

Jr. Rose, D., & Ré, A. (2009). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar* (2 ed.). São Paulo: Artmed Editora.

Marqueta, P., Martínez, J., Medina, J., Díaz, F., Fernández, E., González, B., Gil-Antuñano, N., Gascón, M., & García, J. (2008). La utililidad de la actividad física y de los hábitos adecuados de nutrición como medio de prevención de la obesidad en niños y adolescentes. *Archivos de medicina del deporte: revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte, 25*(5), 333-353.

Mendes, M., Corte-Real, N., Dias, C., & Fonseca, A. (2014). *Excesso de Peso e Obesidade na Escola: Conhecer para intervir*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Relatório de Estágio apresentado a.

Nahas, M. (2010). *Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo* (5 ed.). Londrina: Midiograf Editora.

Organization, W. H. (2006). Obesity Conference Report. *European Charter on Counteracting Obesity*, 2017, disponível em http://www.euro.who.int/en/search?q=Obesity+Conference+Report

Organization, W. H. (2017, February 2017). Physical activity. 2017, disponível em http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/

5. Conclusão e perspetivas para o futuro

"The flower that blooms in adversity is the most rare and beautiful of all."
Walt Disney - "Mulan's Father"

E assim termina uma das etapas mais significativas não só do meu percurso académico, mas também da minha vida.

Este final da jornada despoleta em mim um misto de emoções com um significado duplo. Por um lado, uma sensação de orgulho e concretização pessoal por tudo o que consegui alcançar ao longo da minha formação académica e, em particular, durante este ano. Por outro, a nostalgia de um percurso carregado de experiências fantásticas e de pessoas maravilhosas que me marcaram profundamente e que têm uma grande responsabilidade na pessoa que sou hoje.

Ao longo do meu EP foram imensas as situações que me levaram ao extremo, que me fizeram desacreditar nas minhas capacidades e duvidar da minha essência profissional e pessoal. Representou, na verdade, um ano de grandes obstáculos, tendo sido um grande desafio conciliar o estágio com o voleibol e a vida familiar/social. Mas foi na adversidade que aprendi a confrontar os problemas e a reinterpretar a Rita de antes para a de agora. Foram horas a fio em busca de estratégias e soluções para as situações reais que caracterizam o ensino e que mereceram, da minha parte, um esforço constante. Contudo, a recompensa de todo esse esforço e dedicação fazia-se sentir sempre que superava um desses obstáculos, e não existe maior representação de sucesso que essa. "O único lugar onde sucesso vem antes do trabalho é no dicionário" (*Albert Einstein*).

Se tivesse de escolher uma só palavra que caracterizasse o meu EP, essa seria, sem dúvida alguma, "partilha". A verdade é que, se revisitar todos os momentos do meu estágio, este resume-se à partilha: partilha de informações, partilha de ideias, partilha de tarefas, partilha de opiniões e críticas, partilha de valores e princípios, partilha de emoções, partilha de corações. A simbiose criada com todos os intervenientes do processo contribuiu para o meu desenvolvimento

a todos os níveis. Foi neste ambiente que, durante um ano, me senti a crescer e a fazer história na minha história. Tal como Ferreira (2013), revejo nas suas palavras o verdadeiro significado do EP: "*Este é um processo de crescimento, até que a luz se apague. À medida que para lá vamos caminhando, vão-se alternando interruptores, vão-se descobrindo novos tons e novas cores, vão-se revisitando povoados e reacendendo-se lumes e chamas. Por outras palavras, nós somos e vamos sendo. O estágio profissional é um dos reflexos desta conceção, a partilha edifica"* (p.121).

Neste percurso de trocas e partilhas não poderia deixar de destacar o acompanhamento incondicional e o impacto positivo que a minha CP deteve ao longo da minha atuação, pois a ela se deve grande parte do sucesso alcançado e das competências profissionais adquiridas.

Não menos importante, reconheço a troca de experiências e sabedoria, quer com o NE, quer com os outros professores, no enriquecimento das minhas competências reflexivas, argumentativas e interacionais. A forma como nos receberam e nos fizeram sentir parte integrante de uma comunidade educativa tão cúmplice, tornou tudo mais fácil e prazeroso.

Faço, desta forma, um balanço positivo de todo o processo de EP, tendo representado uma experiência extremamente rica e carregada de significados. Quanto às minhas pequenas criaturas, só consigo sentir gratidão e amor. Grata por todas as aprendizagens recíprocas, pela sua autenticidade, pelo respeito e carinho constantes.

Resta-me dizer que a minha história não termina aqui. Acredito que o meu lugar é junto da educação e do desporto. O prazer de fazer parte do crescimento dos jovens alenta-me para continuar a lutar por um lugar na profissão de docente de EF e me reinventar continuamente, na procura de ser boa o suficiente para quando a oportunidade surgir. Se existe algo que tenha retido após este ano intenso, foi que não interessa quantas vezes erras, mas sim as vezes que tentas para que resulte e, é com esta visão que pretendo encarar o futuro.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição ed.). Coimbra: Almedina.

Albuquerque, C., Costa, J., & Almeida, V. (2016). Ser Aluno: Porque e Para que se Aprende? In *Escola Superior de Enfermagem de Viseu: 30 anos* (pp. 148-156). Viseu: Escola Superior de Enfermagem de Viseu.

Arends, R. (2005). *Aprender a Ensinar* (2ª edição ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-49). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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. 31-41). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa.

Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspetivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Birzea, C. (1984). *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa.

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). Um raio de luz. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 7-15). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Editora FADEUP.

Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students* (2nd edition. ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Carvalho, R. (2007). *Perspetiva temporal de futuro contexto educativo*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de apresentada a Universidade Aberta.

Carvalho, R. G. (2012). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria [Versão eletrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación, 39*(2). Consult. 13.Setembro.2017, disponível em http://rieoei.org/1434.htm.

Coleman, J. (2011). O conceito de igualdade de oportunidade educacionais. *Educação, Sociedade e Culturas, 34*, 137-155.

Cunha, A. C. (2010). Representação do "bom" professor: O "bom" professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular. *Educação em Revista, 11*(2), 41 - 52.

Cunha, C. (2003). A Socialização dos Professores e os Ciclos de Vida Profissional. *Educação em Revista, 4*, 51-63.

Demo, P. (2004). *Aprendizagem no Brasil - ainda muito por fazer* (1ª edição ed.). Porto Alegre: Mediação.

Diogo, J. (1998). *Parceria escola - família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes: guia prático para a avaliação de desempenho*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In Educar (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 107-146). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto: FADEUP.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts wich shape and reshape new teacher's identities: A multi-prespective study. *Teaching and Teacher Education, 22*, 219-232.

Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., & Valente, M. O. (2015). *Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores*. Minho: Universidade do Minho. Relatório de Estágio apresentado a Universidade do Minho.

Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.

Gonçalves, F., Aranha, Á., & Albuquerque, A. (2010). *Avaliação - um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia: ISMAI.

Graça, A. (1999). Conhecimento do Professor de Educação Física. In R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 167-251). Lisboa: Livros Horizonte.

Graça, A. (2001). Breve Roteiro da Investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1*(1), 104-113.

Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

Khan, S. (2013). *Um mundo, uma escola - A Educação Reinventada*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca.

Kwak, A. C. (2005). The Immediate Effects of Various Task Presentation Types on Middle School Students' Skill Learning. *International Journal of Applied Sports Sciences 17*, 7-17.

Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Lopes, T., Cruz, J., & Rolim, R. (2015). O Cubo-Mágico de um estudante estagiário. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 299-310). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Editora FADEUP.

Luckesi, C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS, 4*(2).

Matos, M. G., Simões, C., & Canha, L. (1999). Saúde e Estilos de Vida em Jovens Portugueses em Idade Escolar. In L. B. Sardinha, M. G. Matos & I. Loureiro (Eds.), *Promoção da Saúde: Modelos e Práticas de Intervenção nos Ânimos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo* (pp. 217-240). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino - A Formação em Jogos Desportivos Coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

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.

Mesquita, I., & Graça, A. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportos Coletivos - Ensinar a Jogar* (pp. 9-54). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto Editora FADEUP.

Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Process on Students. *Educational Psychologist, 22*.

Nóvoa, A. (2008). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In P. Editora (Ed.), *Profissão Professor*. Lisboa.

Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de professores construída dentro de la profesión*Relatório de Estágio apresentado a Universidade de Lisboa.

Oliveira, M. T., & Graça, A. (2013). Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos na Aula de Educação Física. *Millenium*, 25-43.

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Pedro, S., Bastos, M., & Campos, M. (2015). O impacto do Modelo Educação Desportiva e do Modelo Instrução Direta no controlo da turma. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 331-346). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Editora FADEUP.

Pellegrini, A. M., & Tonello, G. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 12*(2), 107-114.

Pimenta, S. G., & Gonçalves, C. L. (1990). *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. A. (1998). *O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física*. Comunicação apresentada em Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas.

Rink, J. (1985). *Teaching for learning in physical education*. Saint Louis: C.V. Mosby.

Rodrigues, E. (2013). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 93-104). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 55-83).

Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos da 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., & Silva, C. (2010). *Conceitos Básicos sobre Avaliação*. Faculdade de Motricidade Humana.

Siendentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed. ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siendentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountin View, California: Mayfield Publishing Company.

Silva, M. C. C., Alcântara, A. S. M., Liberali, R., Netto, M. I. A., & Mutarelli, M. C. (2012). A importância da Dança nas aulas de Educação Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 11*(2), 38-54.

Therrien, J., Mamede, M., & Loiola, F. (2007). Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In Eduece (Ed.), *SALES* (pp. 101 - 118). Fortaleza.

Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 59-81.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.

Zenhas, A. (2004). *A Direção de Turma no Centro da Colaboração entre a Escola e a Família*. Braga: Armanda Zenhas. Relatório de Estágio apresentado a Universidade do Minho.

Anexos

Anexo 1

AERT - EB 2,3 de Rio Tinto — Ano Lectivo de 2015-2016

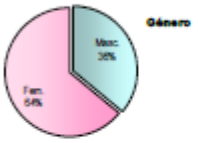
CARACTERIZAÇÃO DE TURMA — 7.º Ano — Turma F

Director(a) de Turma: *Célia Baptista Paulo*

RESPOSTAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1 - IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO E ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Género	
Masc.	9
Fem.	16
TOTAL	25



IDADES DOS ALUNOS (anos meses)

5,00		7,00		9,00		11,00		13,00		15,00	17,00
5,01		7,01		9,01		11,01		13,01		15,01	17,01
5,02		7,02		9,02		11,02		13,02		15,02	17,02
5,03		7,03		9,03		11,03		13,03		15,03	17,03
5,04		7,04		9,04		11,04		13,04	1	15,04	17,04
5,05		7,05		9,05		11,05		13,05		15,05	17,05
5,06		7,06		9,06		11,06		13,06		15,06	17,06
5,07		7,07		9,07		11,07	1	13,07		15,07	17,07
5,08		7,08		9,08		11,08		13,08	1	15,08	17,08
5,09		7,09		9,09		11,09	1	13,09		15,09	17,09
5,10		7,10		9,10		11,10	2	13,10		15,10	17,10
5,11		7,11		9,11		11,11	1	13,11	1	15,11	17,11
6,00		8,00		10,00		12,00	1	14,00		16,00	18,00
6,01		8,01		10,01		12,01		14,01		16,01	18,01
6,02		8,02		10,02		12,02	2	14,02		16,02	18,02
6,03		8,03		10,03		12,03	2	14,03		16,03	18,03
6,04		8,04		10,04		12,04	1	14,04		16,04	18,04
6,05		8,05		10,05		12,05	1	14,05		16,05	18,05
6,06		8,06		10,06		12,06	2	14,06		16,06	1 18,06
6,07		8,07		10,07		12,07	2	14,07	1	16,07	18,07
6,08		8,08		10,08		12,08		14,08		16,08	18,08
6,09		8,09		10,09		12,09		14,09		16,09	18,09
6,10		8,10		10,10		12,10		14,10		16,10	18,10
6,11		8,11		10,11		12,11		14,11	1	16,11	18,11
											19,00

0Anos e 0Meses

Média de Idades

2 - AGREGADO FAMILIAR

Nº de irmãos que vivem com o aluno		
Filho único		
1	11	44%
2		
3		
4		
>4		

Nº de alunos que vivem com o pai e com a mãe	11	44%
Nº de alunos que vivem sem o pai	6	24%
Nº de alunos que vivem sem a mãe	1	4%
Nº de alunos que vivem sem o pai e sem a mãe	3	12%

Género	
Masculino	7
Feminino	4

Outras pessoas	
Primo/Prima	2
Padrasto/Madrasta	2
Tia/ Tio	3
Avó	3
Avó	2

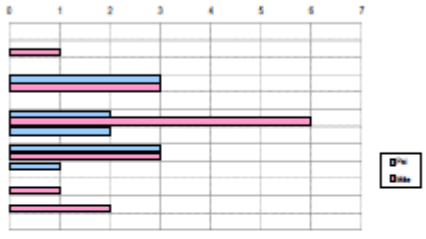
Enc. de Educação		
Pai	3	12%
Mãe	15	60%
Outros	4	16%

Quem?	
amília Acolhimento	
Avó	1
Tia	2
Avó	1

Caracterização para o Plano de Actividades de Turma - 1

Habilitações Literárias

	Pai		Mãe	
1º Ciclo Incompleto				
1º Ciclo Completo			9%	1
2º Ciclo Incompleto				
2º Ciclo Completo	3	27%	27%	3
3º Ciclo Incompleto				
3º Ciclo Completo	2	18%	55%	6
Secundário Incompleto	2	18%		
Secundário Completo	3	27%	27%	3
Bacharelato	1	9%		
Licenciatura			9%	1
Mestrado			18%	2
Doutoramento				

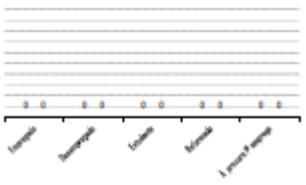


Profissões dos Pais

	PAI		MÃE	
1 – QUADROS SUPERIORES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, DIRIGENTES E QUADROS SUPERIORES DE EMPRESA				
1.1 Quadros Superiores de Administração Pública				
1.2 Diretores de Empresa				
1.3 Diretores e Gerentes de Pequenas Empresas	1	8%	1	7%
	8%		8	
2 – ESPECIALISTAS DAS PROFISSÕES INTELECTUAIS E CIENTÍFICAS				
2.1 Especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharia	1	8%		
2.2 Especialistas das ciências da vida e profissionais da saúde			2	14%
2.3 Docentes do ensino secundário, superior e profissões similares				
	8%		8	
3 – TÉCNICOS E PROFISSIONAIS DE NÍVEL INTERMÉDIO				
3.1 Técnicos e profissionais de nível intermédio das ciências físicas e químicas, da engenharia e trabalhadores similares				
3.2 Profissionais de nível intermédio das ciências da vida e da saúde				
3.3 Profissionais de nível intermédio do ensino			1	7%
3.4 Outros técnicos e profissionais de nível intermédio	5	42%	1	7%
	42%		14%	
4 – PESSOAL ADMINISTRATIVO E SIMILARES				
4.1 Empregados de escritório			2	14%
4.2 Empregados de receção, caixas, bilheteiras e similares			2	14%
			29%	
5 – PESSOAL DOS SERVIÇOS E VENDEDORES				
5.1 Pessoal dos Serviços Diretos e Particulares, de proteção e segurança	1	8%		
5.2 Manequins, vendedores e demonstradores				
	8%			
6. AGRICULTORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS DA AGRICULTURA E PESCAS				
6.1 Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, criação de animais e pescas				
6.2 Agricultores e pescadores - agricultura e pesca de subsistência				
7 – OPERÁRIOS, ARTÍFICES E TRABALHADORES SIMILARES				
7.1 Operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extrativas e da construção civil				
7.2 Trabalhadores da metalurgia e da metalomecânica e trabalhadores similares				
7.3 Mecânicos de precisão, oleiros e vidreiros, artesãos, trabalhadores das artes gráficas e trabalhadores similares	1	8%		
7.4 Outros operários, artífices e trabalhadores similares	3	25%	2	14%
	33%		14%	
8 – OPERADORES DE INSTALAÇÕES E MÁQUINAS E TRABALHADORES DA MONTAGEM				
8.1 Operadores de instalações fixas e similares				
8.2 Operadores de máquinas e trabalhadores da montagem				
8.3 Condutores de veículos e embarcações e operadores de equipamentos pesados móveis				
9 – TRABALHADORES NÃO QUALIFICADOS				
9.1 Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio			3	21%
9.2 Trabalhadores não qualificados da agricultura e pesca				
9.3 Trabalhadores não qualificados das minas, da construção e obras públicas, da indústria transformadora e dos transportes				
			21%	

Situação face à profissão

	Pai		Mãe	
Empregado		#DIV/0!	#DIV/0!	Empregado
Desempregado		#DIV/0!	#DIV/0!	Desempregado
Estudante		#DIV/0!	#DIV/0!	Estudante
Reformado		#DIV/0!	#DIV/0!	Reformado
À procura 1º emprego		#DIV/0!	#DIV/0!	À procura 1º emprego



Idade dos Progenitores

Nº	Pai	Mãe	Nº	Pai	Mãe
1	-	-	17	44	43
2	-	32	18	38	36
3	58	49	19	-	37
4	52	44	20	-	-
5	-	-	21	-	46
6	-	41	22	50	49
7	52	50	23	-	38
8	-	-	24	-	29
9	40	40	25	-	35
10	-	46	26	-	-
11	-	-	27	-	-
12	49	49	28	48	42
13	47	-	29	-	-
14	-	32	30	-	-
15	-	31	31	-	-
16	42	33	32	-	-

Pai		
Idade Máxima	58	Anos
Idade Mínima	38	Anos
Idade Média	47	Anos

Mãe		
Idade Máxima	50	Anos
Idade Mínima	29	Anos
Idade Média	40	Anos

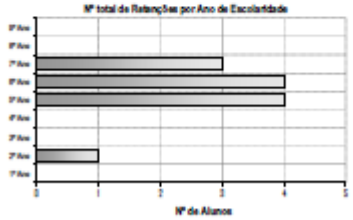
3 - HABITAÇÃO

Tipo de Habitação		
Casa/Moradia	7	28%
Andar	16	64%
Quarto		
Lar/Instituição Social		
Outros		

Que outros?	

4 - SITUAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO - APROVEITAMENTO/COMPORTAMENTO

Nº de Retenções	1x	2x	3x	≥3	TOTAL	
1º Ano						
2º Ano	1				1	8%
3º Ano						
4º Ano						
5º Ano	4				4	33%
6º Ano	4				4	33%
7º Ano	3				3	25%
8º Ano						
9º Ano						
TOTAL	12				12	
	100%					



Alunos que nunca foram retidos	16	60%

RESPOSTAS DOS ALUNOS

1 - ESTUDO

O aluno estuda...		
Diariamente	14	56%
Vesperas de fichas	6	24%
Raramente	2	8%
Nunca	1	4%

Onde estuda		
Casa	13	52%
Escola	6	24%
ATL/Centro de Explicações	6	24%

Tem computador próprio		
Sim	20	80%
Não	5	20%

Se SIM, em que o usa?		
Trabalho escolar	4	16%
Jogos/Filmes	15	60%
Pesquisa de Informação	7	28%

QUANTAS HORAS GASTA POR DIA		
Menos de 2 horas	10	40%
2 horas	3	12%
Mais de 2 horas	8	32%

Faz os trabalhos de casa		
Sempre	19	76%
Às vezes	3	12%
Nunca	3	12%

Conversa em casa sobre os estudos		
Sim	20	80%
Não	5	20%

2 - OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE FORA DA ESCOLA

Prática Desportiva		
Sim	13	52%
Não	12	48%

Se SIM, que actividade desportiva?		
Futsal	1	4%
Futebol	2	8%
Karaté	1	4%
Natação	3	12%
Dança	6	24%

Outra Actividade		
Sim	2	8%
Não	23	92%

Se SIM, que actividade?		
Catequese/Grupo Coral	1	4%
Alemão	1	4%

Hábito de ver televisão		
Sim	21	84%
Não	4	16%

Se SIM, o quê?		
Filmes	14	56%
Telenovelas	12	48%
Concursos	6	24%
Desenhos animados	12	48%
Debates		
Programas de Informação	2	8%
Outros		

Que outros?	

Hábito de leitura		
Sim	12	48%
Não	13	52%

Se SIM, o quê?		
Banda desenhada	6	24%
Livros de aventuras	6	24%
Revistas	6	24%
Romances	1	4%
Jornais	2	8%
Outros		

O quê?	

Número de alunos que têm apoio nos estudos fora da escola

Prof. na Sala de Estudo/ATL	9	36%
Explicador particular		
Familiar	1	4%
Outro		

Outros apoios	

Não têm apoio nos estudos, fora da escola	
15	60%

5 - APOIO ECONÓMICO

O educando beneficia de SASE ?		
Escalão A	14	56%
Escalão B	4	16%
Não beneficia do SASE	7	28%

Beneficia de RSI ?	
Sim	6
Não	19

6 - SAÚDE

Nº médio de horas de sono		
Menos de 9 horas	4	16%
9 horas	10	40%
Mais de 9 horas	9	36%

Toma o pequeno-almoço		
Sempre	17	68%
Às vezes	6	24%
Nunca	2	8%

Problemas de Saúde		
Sim	11	44%
Não	14	56%

Se SIM, quais?		
Visuais	3	12%
Auditivos		
Motores		
Outros	8	32%

Que outros ?	
Bronquite Asmática	2
Alergias	1
Coluna/Anca	1
Epilépsia	1
Bexiga	1
Coração e Asma	1
Rins	1

Cuidados Especiais		
Sim	1	4%
Não	24	96%

Descrição sumária dos Cuidados Especiais	
Bomba de Asma	1

7 - PARTICIPAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

O EE costuma vir à escola		
Sim	23	92%
Não	2	8%

Se SIM, em que circunstância?		
Sempre que acha necessário	17	74%
Quando chamado pelo PT/DT/Direcção	6	26%

O EE costuma participar em actividades?		%
Sim	5	20%
Não	20	80%

3 - EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO

Completar a escolaridade obrigatória	5	20%
Concluir um curso superior	18	72%
Outros		

O quê?	

Profissão que gostaria de ter

Maquinista	1	4%
Professor de Educação Física	3	12%
Youtuber	1	4%
Dançarina/Modelo/Maquilhadora	1	4%
Professora	1	4%
Médica/Farmacêutica	1	4%
Engenheira Informática	1	4%
Professora de Artes	1	4%
Psicóloga	1	4%
Bombeiro	1	4%
Professor Matemática	1	4%
Advogada	1	4%
Educadora de Infância	1	4%
Programador de Informática de Jogos	1	4%
Piloto de F1	1	4%
Médico	1	4%
Designer	1	4%

Anexo 2


Torneios Inter-Turmas
Ano Lectivo 2016/2017
1º Período 7º Ano Badminton
2º Período 8º Ano Andebol
3º Período 9º Ano Futsal
Inscrições junto do teu Professor de E.F
REPÚBLICA PORTUGUESA

Anexo 3


Atreve-te a dançar !
VEM EXPERIMENTAR AS AULAS DE DANÇA QUE A TUA ESCOLA TEM PARA TE OFERECER ...
Todas as Quartas-feiras
11h40 – 12h25
No ginásio da tua Escola
U.PORTO
REPÚBLICA PORTUGUESA

Anexo 4


Alimentação Saudável na Prevenção do Cancro
Como podes melhorar os teus hábitos alimentares? Vem aprender!
DIA 31 DE MAIO, ÀS 15h30 NO AUDITÓRIO DA ESCOLA.
U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO
GRUPO de ESTUDOS CANCRO PULMÃO