



O Estágio Profissional: Um espaço dedicado à procura de novos saberes

Relatório de Estágio Profissional

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

Professora Orientadora: Professora Mariana Amaral da Cunha

Professora Cooperante: Mestre José Paulo Caseiro

Susana Tavares da Silva

Porto, Setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Silva, S.T. (2017). O Estágio Profissional: Um espaço dedicado à procura de novos saberes. *Relatório de Estágio Profissional* Porto: S. Silva. Relatório de Estágio Profissionalizante para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESTRATÉGIAS DE ENSINO, GESTÃO DE AULA, COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA,

DEDICATÓRIA

Dedico este relatório a mim, por todo o esforço e dedicação com que foi realizado e a todos aqueles que contribuíram para a sua conclusão.

AGRADECIMENTOS

A ti Fábio, por seres o meu pilar neste momento tão importante da minha vida. Por todo o apoio incondicional e por toda a tua ajuda nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais por toda a força e esforço que me proporcionaram para a concretização de um sonho.

Ao professor cooperante, José Paulo Caseiro, pelo acompanhamento e orientação.

À professora orientadora, Mariana Amaral da Cunha, pela orientação e ajuda prestada.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, Marta Costa e Hélder Pinto, pelo apoio, pela partilha de experiências e vivências.

Aos professores do grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas João da Silva Correia, pela troca de conhecimentos, saberes e pela forma com que nos receberam e integraram no contexto escolar.

Aos meus alunos, por tornarem este ano especial, enriquecedor e memorável.

Ao grupo de Desporto Escolar de Ténis, por me proporcionarem momentos de alegria.

A todos os meus amigos que estiveram presentes em todo o meu percurso.

Índice Geral

DEDICATÓRIA _____	III
AGRADECIMENTOS _____	V
ÍNDICE GERAL _____	VII
ÍNDICE DE QUADROS _____	IX
ÍNDICE DE FIGURAS _____	XI
RESUMO _____	XIII
ABSTRACT _____	XV
ÍNDICE DE ABREVIATURAS _____	XVII
1. INTRODUÇÃO _____	- 3 -
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO _____	- 7 -
2.1. O MEU PERCURSO _____	- 7 -
2.2. PERSPETIVAS DO ESTÁGIO PROFISSIONAL _____	- 10 -
2.3. CONTEXTO REAL DE ENSINO _____	- 12 -
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL _____	- 17 -
3.1. O PAPEL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL _____	- 17 -
3.2. ENQUADRAMENTO LEGAL E INSTITUCIONAL _____	- 20 -
3.3. ENQUADRAMENTO FUNCIONAL _____	- 22 -
3.3.1. <i>Contexto do Estágio Profissional</i> _____	- 22 -
3.3.2. <i>O Núcleo de Estágio</i> _____	- 25 -
3.3.3. <i>A Relação com a Comunidade Escolar</i> _____	- 26 -
3.3.4. <i>A Turma Residente</i> _____	- 28 -
3.3.5. <i>A turma partilhada</i> _____	- 29 -
4. A PRÁTICA PROFISSIONAL _____	- 33 -
4.1. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM _____	- 33 -
4.1.1. <i>Conceção de ensino</i> _____	- 33 -
4.1.2. <i>O Planeamento</i> _____	- 34 -

4.1.2.1. Plano Anual _____	- 35 -
4.1.2.2. Unidade Didática _____	- 37 -
4.1.2.3. Plano de Aula _____	- 39 -
4.1.3. A realização _____	- 42 -
4.1.3.1. A gestão de aula e controlo da turma _____	- 42 -
4.1.3.2. A indisciplina _____	- 47 -
4.1.3.3. A importância da instrução _____	- 49 -
4.1.3.4. A avaliação _____	- 56 -
4.2. ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ____	- 60 -
4.2.1. <i>Desporto Escolar</i> _____	- 60 -
4.2.2. <i>Direção da Turma</i> _____	- 61 -
4.2.3. <i>Atividades da Escola</i> _____	- 63 -
4.3. ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL _____	- 67 -
5. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: “ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR GESTÃO DE AULA E PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA” _____	- 73 -
5.1. RESUMO _____	- 73 -
5.2. INTRODUÇÃO E REVISÃO DA LITERATURA _____	- 74 -
5.3. METODOLOGIA _____	- 77 -
5.3.1. <i>Grupo de Estudo</i> _____	- 78 -
5.3.2. <i>Procedimentos de recolha de dados</i> _____	- 78 -
5.3.2.1. Instrumentos _____	- 78 -
5.3.2.1. Fase de recolha de dados _____	- 79 -
5.3.3 <i>Procedimentos de análise</i> _____	- 79 -
5.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS _____	- 80 -
5.6. CONCLUSÃO _____	- 87 -
5.7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	- 88 -
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	- 93 -
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	- 97 -

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS MODALIDADES E RESPETIVOS MATERIAIS- 23

-

QUADRO 2 – NÚMERO DE AULAS PLANEADO PARA CADA UNIDADE POR PERÍODO _____ - 37 -

QUADRO 3 – MÉDIA DE OCORRÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INAPROPRIADOS _____ - 81 -

QUADRO 4 – MÉDIA DE OCORRÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INAPROPRIADOS _____ - 82 -

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 (ESQUERDA PARA A DIREITA) – PAVILHÃO GIMNODESPORTIVO DO AGRUPAMENTO _____ - 24 -

RESUMO

O Estágio Profissional é o reflexo de toda a formação académica. É neste que os estudantes e futuros profissionais encaram o contexto real de ensino e realizam o transfere da teoria para a prática, sendo responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem de uma turma. Todo este processo foi alvo de reflexões constantes na procura de uma melhor intervenção, proporcionando aos alunos aprendizagens significativas. O Estágio Profissional decorreu numa Escola, em São João da Madeira, num núcleo constituído por três estudantes estagiários. A minha prática pedagógica debruçou-se sob a lecionação a duas turmas: 5º ano e 8º ano. Para além disso, pude fazer o acompanhamento de uma direção de turma e de uma equipa de Desporto Escolar. Assim surge o Relatório de Estágio, repartido em 6 capítulos: a Introdução, que apresenta o propósito da realização do Relatório de Estágio; o Enquadramento Biográfico, que apresenta uma reflexão sobre as minhas vivências passadas, as expectativas iniciais e o contexto real de estágio; o Enquadramento da Prática Profissional, onde descrevo a escola, o seu contexto, o núcleo de estágio, a relação com a comunidade e a turma; a Realização da Prática Profissional que descreve o percurso e a reflexão acerca do Estágio Profissional e que se encontra repartido em três áreas de desempenho (Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3: Desenvolvimento Profissional); o Estudo de Investigação-ação realizado à minha turma residente, que surgiu perante todos os aspetos que caracterizam os alunos que dela fazem parte. Assim, é apresentado um estudo cujo tema é: Estratégias de ensino para uma melhor gestão de aula e prevenção de comportamentos de indisciplina. Por fim, é apresentada uma conclusão que retrata o significado que o Estágio Profissional teve para mim.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ESTRATÉGIAS DE ENSINO, GESTÃO DE AULA, COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA.

ABSTRACT

The Professional Internship is the reflection of the whole academic formation. This is where students and future professionals face the real context of teaching and carry out the transference of theory to practice, being responsible for the teaching-learning process of a class.

All this process has been the subject of constant reflection in the search for a better intervention, providing students with meaningful learning.

The Professional Internship took place in a School in São João da Madeira, in a nucleus made up of three trainee students. My pedagogical practice was under the teaching of two classes: 5th grade and 8th grade.

In addition, I was able to follow a class direction and a School Sports team. This is how the Internship Report is divided into 6 chapters: Introduction, which presents the purpose of the Internship Report; the Biographical Framework, which presents a reflection on my past experiences, the initial expectations and the actual context of the stage; the Framework of Professional Practice, where I describe the school, its context, the internship nucleus, the relationship with the community and the group; the Professional Practice Realization that describes the course and reflection about the Professional Internship and which is divided into three performance areas. (Area 1: Organization and Management of Teaching and Learning; Area 2: Participation in School and Community Relations; Area 3: Professional Development); the Research-Action Study carried out on my resident class, which appeared before all the aspects that characterize the students who are part of it. Thus, a study is presented whose theme is: Teaching Strategies for a Better Classroom Management and Prevent Indiscipline Behaviors. Finally, a conclusion is presented that portrays the meaning that the Professional Stage had for me.

KEY-WORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERNSHIP, TEACHING STRATEGIES, CLASSROOM MANAGEMENT, INDISCIPLINE BEHAVIORS.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AC – Avaliação Criterial

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AN - Avaliação Normativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Este documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP), que se insere no 2º ano do 2º Ciclo de estudos, conducentes à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (EP). O EP permitiu colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de formação e desenvolver um conjunto de capacidades enquanto professora, tais como: a comunicação, a motivação e superação perante os desafios que foram surgindo ao longo do ano letivo.

O ano de estágio foi supervisionado pelo Professor Cooperante (PC) do Agrupamento de Escolas no qual estagiei e pela Professora Orientadora (PO) pertencente à FADEUP. Neste ano letivo, fiquei responsável pela turma residente, 8º ano. Fiquei também responsável pela lecionação de uma Unidade Didática (Ginástica) à turma partilhada, 5º ano.

Este documento relata as minhas vivências ao longo deste ano letivo, relacionando-o com algumas temáticas relacionadas com a potencialização e reflexão sobre a lecionação deste ano letivo. Temáticas relacionadas com: a gestão de aula e controlo da turma, a prevenção de comportamentos de indisciplina, a importância da instrução, da reflexão e a avaliação. Este foi um ano de grande aprendizagem por ter sido inserido num contexto real, onde a procura de soluções para os problemas existentes era constante.

Este relatório encontra-se organizado em 6 capítulos: a Introdução, que apresenta o propósito da realização do Relatório de Estágio (RE); o Enquadramento Biográfico, onde é apresentada uma reflexão sobre as minhas vivências passadas, as expectativas iniciais e o contexto real de estágio; o Enquadramento da Prática Profissional, onde descrevo a escola, o seu contexto, o núcleo de estágio, a relação com a comunidade e a turma; a Realização da Prática Profissional que descreve o percurso e a reflexão acerca do EP e que se encontra repartido em três áreas de desempenho (Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3: Desenvolvimento Profissional); o Estudo de Investigação-ação que foi aplicado à turma residente, cujo tema é: Estratégias

de ensino para uma melhor gestão de aula e prevenção de comportamentos de indisciplina; as Considerações Finais, que apresenta a importância e o contributo do EP para mim enquanto professora de Educação Física (EF).

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1. O meu percurso

A paixão pelo desporto surgiu muito por influência dos meus pais que desde muito cedo procuraram incutir-me o gosto pela prática desportiva, não só pelos seus benefícios mas, também pelo gosto que tinham por essa atividade. Assim sendo, a minha paixão pelo desporto inicia por volta dos quatro anos quando entrei para o ensino pré-escolar, a creche. A instituição frequentada estabelecia protocolos com piscinas das quais as crianças podiam participar em atividades aquáticas como é o exemplo da natação. Devido aos antecedentes desportivos dos meus pais, eles procuraram integrar-me sempre neste tipo atividades sendo que, durante todo o ensino pré-escolar, frequentei sempre as aulas de Natação.

Posteriormente, quando ingressei no 1º ano de escolaridade frequentei um ATL onde funcionava dentro dos mesmos moldes, dispondo de uma variedade grande de atividades passíveis de serem praticadas. Dada a experiência positiva nos três anos anteriores, os meus pais optaram por me inscrever em todas as atividades que este estabelecimento dispunha, tais como natação, dança e aeróbica, das quais eu tinha muito gosto, vontade e entusiasmo em frequentá-las.

Quando frequentei a Escola EB2,3 da minha terra natal, do 5º ao 9º ano, sempre fui acompanhada por professores motivadores, inovadores e entusiastas, fazendo com que o o prazer pela prática desportiva aumentasse exponencialmente de dia para dia.

Desde então, comecei a identificar-me com esta área e a afirmar desde muito cedo “Eu quero ser professora de EF”. Quando tinha doze anos de idade, cheguei a uma fase onde estava à procura de me especializar numa modalidade, deixando assim de praticar muitas modalidades, e passando a ter foco em apenas uma, de forma a poder aprofundar conhecimentos e habilidades específicas, inerentes a determinada modalidade desportiva. Desta forma, experimentei o Basquetebol e o Ténis, sendo que preferi permanecer no Clube de Ténis durante 8 anos como atleta federada. Aos dezassete anos de idade e, em simultâneo, com a prática dos treinos semanais de Ténis, decidi experimentar

e vivenciar um pouco do que era o Atletismo durante um ano, devido ao meu gosto pela corrida de velocidade.

No Ensino Secundário, mudei-me para o Colégio próximo da minha área de residência não só por pertencer a uma Freguesia que apenas dispõe de Ensino Básico e Profissional mas, também porque o Colégio tinha o curso que eu pretendia ingressar, o Tecnológico de Desporto. Ainda quando frequentava este colégio participei no Desporto Escolar de Ténis, sendo para mim uma novidade visto que, quando frequentava a Escola EB23 não tinha conhecimento da sua existência.

Após este meu trajeto já tinha definido qual era a minha profissão de eleição e por isso havia a necessidade de me candidatar às faculdades do meu interesse nesta área. Desta forma, candidatei-me à FADEUP, no entanto, não fui colocada. Sendo assim, decidi ingressar no Instituto de Ensino Superior Privado na mesma cidade. Ainda no 3º ano do 1.º ciclo de estudos, tínhamos a vantagem de escolher uma disciplina específica entre as quatro seguintes: Ensino da EF, Exercício Físico e Saúde, Atividade Física Adaptada e Treino Desportivo. A minha escolha foi imediatamente para o Ensino da EF nos Ensinos Básicos e Secundário, sendo que me trouxe bastante motivação para ingressar nesse Mestrado no ano seguinte. Esta escolha, fez com que realizasse observações de aulas de EF com professores experientes, possibilitando a existência do sentido crítico e uma maior facilidade na deteção de problemas, possibilitando a existência de um transfere para o ano de Estágio. Com esta experiência passei a ter mais atenção pelo detalhe e para a sensibilidade necessária para se poder exercer a profissão de forma competente. Durante estes 3 anos iniciais de formação não consegui conciliar os estudos com os treinos de Ténis uma vez que, o meio de transporte utilizado eram o comboio e o metro, sendo necessárias cerca de duas horas de viagem para cada sentido. Sendo que o meu horário não permitia ser pontual, optei por, com muita pena, desistir e decidi ligar-me um pouco mais ao mundo do Fitness em ginásios.

Uma vez terminado o 3º ano do 1.º ciclo de estudos voltei a concorrer à FADEUP, da qual fiquei colocada e me iria formar na área que sempre sonhei.

Durante todo o meu percurso a nível académico procurei formar-me noutras áreas das quais tinha bastante interesse. Assim sendo, iniciei uma formação de grau 1 de Treinador de Ténis, realizando estágio durante um ano no Clube de Ténis da minha área de residência. Posteriormente, surgiu a oportunidade de tirar o curso de nível 1 de Ténis de Mesa com a possibilidade trabalhar também com pessoas com necessidades educativas especiais. Face ao meu gosto pelo mundo do Fitness, optei também por tirar a formação de Zumba e Localizada.

Neste percurso ao longo destes anos, vivenciei variadas experiências, não só a nível de formação académica, como também desportivas, quer como atleta como treinadora.

Enquanto aluna, tive o privilégio de ter sido aluna dos professores que ficaram responsáveis pela minha turma. Durante a sua lecionação, os professores mostraram sempre a sua paixão por ensinar, por ajudar, visando sempre uma melhoria dos alunos. Estes eram cativantes durante todo o processo, motivadores e inovadores e por isso, considerei estes como um modelo a seguir para o EP.

Enquanto atleta, aprendi a respeitar o outro, a ter a capacidade de superação e de ultrapassar os obstáculos que nos surjam pelo caminho. Aprendi a ganhar autoconfiança naquilo que é feito com gosto, a lidar com a derrota como com a vitória, a ter disciplina, a ser autónoma, a saber cooperar, a ter espírito de equipa e entreajuda. Estes são valores dos quais acho importantes seja para que modalidade for, e foi útil pelo facto de os tentar transmitir aos meus alunos, apesar de que, a falta de autonomia na turma é elevada e embora seja fundamental enquanto professora tentar alterar esse hábito nos alunos, é igualmente importante que estes sejam suscetíveis a essa mudança.

Enquanto Treinadora, deu-me a capacidade de ajustamento uma vez que tive de criar e recriar situações de aprendizagem para atingir um objetivo específico, do qual não é comum a todos os atletas visto que cada um é modelado pelas suas características específicas. Desta forma, aprendi a deparar-me com uma variedade de dificuldades/problemas que requeriam uma solução específica e que fosse ao encontro do objetivo pretendido e estipulado para

aquele atleta. Esta capacidade de ajustamento foi igualmente importante para o EP, uma vez que fui confrontada com uma turma com gostos, motivações, dificuldades e objetivos diferentes. Esta experiência foi igualmente importante pelo facto de me tornar uma pessoa dinâmica, procurando criar situações que sejam motivadoras e sobretudo, que saiba que os alunos são capazes de as realizar e cumprir com o objetivo proposto.

Desta forma, posso afirmar que estas vivências pelas quais passei fizeram com que o meu gosto pela prática desportiva emergisse e quisesse fazer dela uma profissão para a vida.

.Neste momento, encontro-me a concluir o 2º Ano do Mestrado de Ensino da EF e Desporto correspondendo à realização do EP do qual trouxe um conjunto de conhecimento relativamente à elaboração e reflexão de documentos inerentes a todo o processo de ensino. Após a minha candidatura por ordem de preferência às variadas escolas existentes, estagiei numa Escola Secundária próximo da minha área de residência. Para o Estágio propus-me a dar o melhor de mim fazendo com que conseguisse ver progressos, não só na turma à qual lecionei mas também na minha formação, com a experiência e lidando com um conjunto de situações diversificadas.

2.2. Perspetivas do Estágio Profissional

O Estágio Curricular é um componente imprescindível para o processo de formação do Estudante Estagiário, sendo que este serviu de preparação do estudante para a inserção no mercado de trabalho perante o confronto com as variadas situações existentes no trabalho.

No início do ano letivo, ainda antes de iniciar a lecionação das aulas na Escola, já eu tinha um conjunto de expectativas em relação ao EP. Desta forma, esperava eu aproveitar este ano de formação da melhor forma para que pudesse adquirir novos conhecimentos, adquirir experiência para poder tornar-me melhor enquanto pessoa e professora de EF, ouvir e aprender com as opiniões de professores mais experientes e conseguir confrontar e ultrapassar todos os

desafios que me foram colocados ao longo deste ano, quer pelos alunos bem como pelos professores.

No que diz respeito ao Núcleo de Estágio, esperava deste uma constante interação, onde refletisse sobre a prática e permitisse uma partilha de experiências e vivências. Desta forma, esperava do Núcleo de Estágio, um apoio permanente, onde se privilegiasse o trabalho em grupo permitindo a troca de ideias e opiniões. A realidade encontrada foi ao encontro das expectativas, visto que, após as observações realizadas às aulas, o núcleo procurava sempre refletir acerca dos problemas que prevaleciam na aula e possíveis soluções para esses mesmos. A realização dos variados documentos desde planos de aula, unidades didáticas, modelos de estrutura de conhecimento era igualmente motivo de reflexão, procurando sempre a sua melhoria e promovendo a cooperação e sentido de reflexão entre o núcleo de estágio.

No que diz respeito ao PC, deste procurava um apoio nas minhas decisões e ações, recorrendo a críticas construtivas visando essencialmente a melhoria e o crescimento enquanto profissional de EF. Esperava também a partilha de experiências, opiniões e sugestões para que todo o meu processo de ensino possa ser gradual e evolutivo. Desta forma, o PC deve ser um elemento ativo durante todo o meu processo para que, posteriormente, pudesse avaliar toda a minha evolução enquanto Professora Estagiária. Este colaborou e ajudou durante o processo ensino aprendizagem, dando a sua opinião sobre possíveis ações de melhoria relativamente à intervenção durante a aula, bem como, possíveis adaptações de situações de aprendizagem. Esta ajuda, foi fundamental para todo o processo uma vez que, este é um professor com experiência, do qual encontra-se inserido na escola à alguns anos, possibilitando um melhor conhecimento do contexto no qual me encontrei inserida.

Da minha PO, esperava poder contar com esta na criação de desafios, procurando contribuir de forma significativa para a minha evolução e aprendizagem, de acordo com a análise e avaliação realizada sobre todo o processo de ensino desde a lecionação das aulas, bem como todo o processo de planificação que se encontra disponível no portefólio digital. Esperava também que permanecesse atenta a todo o meu desempenho, contribuindo para

a melhoria das aulas por mim lecionadas. A sua presença nas observações às aulas, trouxe vantagens no sentido de que havia uma reflexão sobre a aula, desde o posicionamento, a as situações de aprendizagem, a instrução, o feedback, entre outras. Perante isto, posso referir que, contribuiu para a minha evolução enquanto professora de EF.

Dentro desta experiência, existiram outros elementos pertencentes à comunidade escolar que foram importantes para o meu processo de aprendizagem, os alunos. Assim esperava inicialmente que estes fossem educados, assíduos, interessados e empenhados, com vontade de aprender e de serem melhores. Esperava também que estes cooperassem uns com os outros, bem como com a Professora Estagiária que ambicionava fazer de tudo para promover uma aprendizagem significativa nas variadas matérias de ensino. O que era expectável em relação à turma, não foi ao encontro da realidade visto que foi atribuída uma turma bastante heterogénea, no que diz respeito ao comportamento dos alunos, bem como, no seu interesse pela disciplina que por vezes, interferia na minha intervenção e consequentemente, na sua aprendizagem.

Esperava do Grupo de EF do Agrupamento, uma constante partilha de conhecimentos visto que alguns professores encontram-se na Escola à alguns anos, conhecendo melhor os variados elementos que fazem parte da comunidade educativa. Espero também a promoção de um espírito de cooperação e aceitação de professores estagiários que se encontram em constante formação e melhoria. As minhas expectativas foram ao encontro da realidade visto que o Grupo de EF prestou sempre todo o apoio e cooperação para ajudar-me antes e após a leção das aulas, indicando possíveis soluções para determinados problemas, bem como, no fornecimento de algum material de apoio do qual tinham em sua posse.

2.3. Contexto Real de Ensino

O contexto real de ensino com o qual me deparei foi bastante rico e produtivo, tendo em conta que foi possível durante este ano presenciar variadas

situações da qual não estava à espera. Esta constatação prende-se com o facto da minha turma residente ser constituída por 28 alunos da qual apresentava alunos com pensamentos e motivações bastante heterogéneas. Desta forma, posso afirmar que assim como tenho alunos motivados para a prática, com vontade de aprender e serem melhores a cada dia, também tenho alunos que apresentam desrespeito pelos colegas, professor, material a ser utilizado e dos quais não apresentam qualquer tipo de preocupação nem consciencialização das atitudes que apresentam durante as aulas.

Assim sendo, retirei como principal desafio deste ano letivo, a procura de uma melhor gestão da aula e da turma tendo em conta a constituição desta e todas as características que estão inerentes a cada aluno.

Segundo Siedentop e Tannehill (2000), referem que têm sido encontradas um conjunto de estratégias que permitem desenvolver e manter um sistema de tarefa de gestão eficaz, da qual inclui o controlo e tempos de atividade, bem como, rotinas eficazes. Desta forma, é importante salientar que ao longo deste ano letivo refleti sobre as aulas, sobre os problemas que prevaleciam e em possíveis estratégias para que os principais erros e comportamentos desviantes não voltassem a estar presentes durante as aulas.

Uma das minhas grandes preocupações inicialmente foi a motivação e o interesse dos alunos pela disciplina uma vez que esta tem vindo a ser cada vez mais desvalorizada e pela descridibilização que esta está a sofrer no currículo. A lecionação neste ano letivo permitiu perceber que de facto, os alunos menos motivados para a prática, apoia-se muito neste facto, de que a nota da disciplina não é contabilizada para a média e por isso, não fará sentido nenhum empenhar-se nestas aulas. No entanto, e segundo Solomon (2003), refere que existem fatores que são fortes potenciais para desenvolver atitudes positivas, elevados níveis de interesse e valorização da atividade por parte dos alunos, sendo eles: os professores, o currículo, o contexto e as características de cada aluno. Este refere ainda que, o professor deve promover atividades significativas e relevantes para estes, de forma a que, estes fiquem motivados. Assim sendo, cabe ao Professor de EF motivar os alunos, arranjar estratégias para que estes

permaneçam com vontade de aprender e motivados para que adquiram aprendizagens significativas.

A vivência e o ensino em dois ciclos de ensino diferentes, fez-me perceber que de facto, cada caso é um caso e que devemos de nos ajustar à turma e às suas características. Na interação com esta diversidade de alunos e de idades diferentes, pude encontrar e lidar com uma variedade de personalidades, motivações, comportamentos das quais tive de me ajustar ao longo do ano letivo. Esta situação é bastante positiva e gratificante pois considero ter ganho mais conhecimento e experiência no que diz respeito à interação com os alunos, tendo em conta as suas diferenças. Consegui perceber que alunos menos motivados ou menos habilitados para determinadas tarefas, têm na mesma um papel significativo nas aulas e que esse papel pode ser bastante útil para nós enquanto professores, como também transformar-se em algo motivador para esses mesmos alunos.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. O Papel do Estágio Profissional na Formação Inicial

O EP é considerado como o início e o primeiro impacto com a profissão escolhida, sendo que se trata de um processo de preparação para a entrada no mundo do trabalho. Este promove a integração do Estudante Estagiário no exercício da vida profissional e num contexto real, onde assume o processo de ensino-aprendizagem, a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação (Batista & Queirós, 2013). O EP é visto como um espaço de implementação da profissão e considerado como um marco fundamental da formação inicial do Estudante Estagiário. Posto isto, o Estudante Estagiário mantém durante o estágio, o seu primeiro contacto num contexto real de ensino, onde é colocado em prática, a cultura escolar e todas as suas múltiplas componentes desde normas, valores, hábitos e costumes, que permitem uma descrição do sentir, o pensar e o agir em uma comunidade específica (Batista & Queirós, 2013).

Para o Estudante Estagiário desempenhar a suas funções, corretamente e com conhecimento, necessita de criar bases nessa mesma área e segundo a perspetiva de Cunha (2008), a formação inicial é responsável pela preparação dos formandos para lidar com os problemas reais do processo educativo, tendo por base a reflexão, a alteração de atitudes e crenças. Ainda sobre a formação inicial, Tardif (2002, p.288), refere que *“a formação inicial visa habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’*. Nóvoa (1991) acrescenta que, a formação inicial deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Este menciona que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade individual e social (Lopes, 2007), que é também uma identidade profissional. Desta forma, podemos afirmar que a formação inicial serve como um meio de preparação para o estudante se organizar para o mundo real e se deparar com uma variedade de situações e problemas que está inerente. Não desvalorizando a parte teórica, que tem bastante importância para todo o processo ensino-aprendizagem,

também é de grande importância a prática, mais concretamente, o EP. Este irá permitir mobilizar a teoria para a prática e irá permitir um ajuste por parte do professor estagiário a todas as situações que surjam, desenvolvendo o seu sentido crítico-reflexivo em cada situação, permitindo que este melhore e evolua de dia para dia. Segundo Nóvoa (1991), as situações que os professores são obrigados a enfrentar (resolver) apresentam características únicas, exigindo nesta medida respostas únicas, e por isso, é dada grande importância à formação de profissionais criativos, que sejam capazes de gerar novos conhecimentos e novas competências (Batista & Queirós, 2013).

Com efeito, Nóvoa (1995) atribui grande importância à componente prática, referindo que a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também pelo constante trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Segundo Tardif (2002, p.53), a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, em que a experiência provoca um efeito de retomada críticas dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Desta forma, é fundamental referir que o EP tem um poder bastante forte sobre todo o processo de reflexão perante uma área disciplinar, neste caso, a EF e sobre todos os programas que dela fazem parte. Para além do que foi referido anteriormente, o EP permite também a realização da reflexão sobre toda a prática, os seus ajustes e sobre a reconstrução da nossa identidade pessoal, como futuros professores, tendo em conta que nos encontramos em constante aprendizagem, principalmente com o que nos é inesperado. Indo ao encontro do que foi mencionado e segundo Batista & Queirós (2013), estes afirmam que os conhecimentos e competências que são adquiridos ao longo do tempo devem ser alvo de debate, para que os enriqueça de forma consistente

O EP permite ainda todo um processo de aprendizagem, de troca de opiniões, sugestões e conhecimentos, através de toda a reflexão crítica que é feita por parte do Professor Estagiário. Esta troca de conhecimento é fundamental para um professor abrir novos horizontes e inovar na sua prática. Gómez (2000) partilha da mesma opinião e interpreta a prática pedagógica como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados.

Posso referir também que o EP permite uma aprendizagem significativa pelo facto de conviver com professores mais experientes, onde partilham as suas experiências permitindo ajudar os estudantes estagiários. A aprendizagem dá-se através de uma participação periférica (Cushion & Denstone, 2011). Quando os aprendizes integram-se na periferia das atividades de uma comunidade, neste caso, na escola, começam a adotar uma participação mais autenticada, na medida em que adquirem conhecimento, habilidades técnicas e sociais. Esta aquisição surge a partir do momento em que o aprendiz se integra nas normas da comunidade e envolve-se de forma ativa nas tarefas, revendo-se como um membro ativo desta comunidade (Cushion, 2006). Nóvoa (1991) partilha da mesma opinião, afirmando que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional.

Concluo desta forma, o EP com um sentimento de superação e de competência. A minha prática na escola foi importante em todo o processo de ensino, no sentido em que de dia para dia superei todas as dificuldades com as quais me deparava. No decorrer deste ano houve uma constante pesquisa de forma autónoma, procurando adquirir conhecimento nos temas que eram fundamentais para superar todas as dificuldades sentidas. A participação nas reuniões com os professores de EF possibilitou perceber todo o processo e organização que está por detrás de todas as atividades e eventos que pertencem a este grupo. As reuniões com o núcleo de estágio, bem como com o grupo de EF contribuíram para essa periferia, tendo em conta a troca de ideias e opiniões, com professores experientes e pertencentes à comunidade escolar. Estas trouxeram uma contribuição positiva para mim, no sentido em que pude tornar-me em uma professora mais reflexiva, sobre todo o processo ensino e aprendizagem, sobre as minhas dificuldades e sobre todas as experiências vivenciadas na escola. Sempre que realizava reflexões perante as particularidades e características de cada problema, estava presente a mobilização da teoria adquirida no ano de formação anterior. O estágio proporciona um espaço de mobilização de saberes e habilidades, alcançados no percurso formativo, para a prática do dia a dia, bem como para a incorporação de normas, valores, hábitos e costumes, durante a realização de papéis

profissionais, sob a orientação de professores experientes (Alsup, 2006; Batista & Queirós, 2013; Zembylas, 2003). As reflexões contribuíram de forma positiva uma vez que possibilitou uma construção e reconstrução de todas as minhas ideias e opiniões.

3.2. Enquadramento legal e institucional

O EP é uma unidade curricular, conducente ao grau de Mestre que se encontra enquadrada no 2º ano do 2º ciclo de estudos em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Esta unidade curricular é composta por duas componentes, sendo elas as seguintes: Prática de Ensino Supervisionada que visa a integração no exercício da vida profissional de forma gradual 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. A segunda componente pertencente a esta unidade curricular é o RE que deve contemplar quatro grandes dimensões sendo elas: a pessoal, institucional, realização da prática profissional e a investigativa. Este é realizado pelo Estudante Estagiário e sob a orientação do professor orientador que estará integrado no júri das provas públicas. A classificação final obtida perante a avaliação feita à Prática de Ensino Supervisionada e ao RE, terá um peso de 50% cada uma. Existem quatro áreas de desempenho que estão integradas no EP e que visam o desenvolvimento de competências que o Estudante Estagiário terá de dominar para a sua profissão. A primeira área de desempenho, denominada por Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, reporta-se as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, sendo que o Estudante Estagiário deve conduzir o seu processo ensino-aprendizagem. A segunda e terceira área denominada por Participação na Escola e Relações com a Comunidade, incorpora todas as atividades não letivas, onde o Estudante Estagiário deve procurar envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito de lecionação das suas turmas e onde possa estar envolvido com os membros da comunidade educativa. A quarta e última área, denominada por

Desenvolvimento Profissional, visa o desenvolvimento da competência profissional do Estudante Estagiário, na procura do saber através da reflexão investigação ação.

Cabe ao Estudante Estagiário perceber quais as suas funções dentro do EP. Nesse desígnio, é fundamental o conhecimento e a leitura das Normas Orientadoras da Unidade Curricular do EP¹ e do Regulamento da Unidade Curricular do EP².

A Unidade Curricular encontra-se dividida em dois semestres de um ano letivo, sendo que acompanha o calendário definido pelo agrupamento de escola, no qual o Estudante Estagiário se encontra inserido.

Partindo do princípio que a FADEUP é uma instituição de formação, o Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto, responsável por definir as exigências da formação inicial segundo as dimensões profissional, social e ética indica que é da competência das instituições de formação definir objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência. É da sua competência também desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessária à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomas, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência. Desta forma, a instituição responsável pela minha formação, FADEUP, procura operacionalizar o que lhes é exigido e por isso, apenas atribuirá o grau de Mestre ao aluno que conclua todas as unidades curriculares no plano de estudos e defenda o seu RE.

Desta forma, cada Estudante Estagiário candidata-se a 33 escolas por ordem de preferência. Estes são colocados conforme os critérios estipulados no Regulamento da Unidade Curricular EP. Assim que colocados em determinado Agrupamento de Escolas foi atribuído a cada agrupamento um professor orientador da faculdade e um PC da escola e um Núcleo de Estágio. Este núcleo de Estágio pode ser composto no máximo por 3 alunos da FADEUP que se

¹ In Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

² In Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP: 2016/2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

tenham candidatado tendo desta forma a oportunidade de orientar o processo ensino-aprendizagem de turmas em dois ciclos de ensino distintos, participar em atividades de Direção de Turma e Desporto Escolar. Esta participação de atividades e acompanhamento de diferentes turmas irá ser acompanhado pelos respetivos professores atribuídos a cada Núcleo.

Assim que o EP termina, irá decorrer posteriormente a defesa do RE. Cabe ao Estudante Estagiário refletir sobre as suas próprias práticas e por isso registar tudo o que ache pertinente para a sua formação enquanto profissional para que possa descrever todo o seu processo ao longo do ano letivo, refletindo desta forma sobre todas as dificuldades sentidas e estratégias utilizadas. Esta reflexão ao longo de todo o ano letivo é bastante importante para o Estudante Estagiário conseguir estruturar o seu conhecimento e as suas aprendizagens. A estrutura do RE deve obedecer às Normas e Orientações para a redação e apresentação de dissertações e relatórios, contemplando desta forma quadro grandes áreas: a pessoal, a institucional, a de realização da prática profissional e a investigativa.

3.3. Enquadramento Funcional

3.3.1. Contexto do Estágio Profissional

A escola cooperante onde realizei o EP pertence a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro.

No que concerne às instalações da escola cooperante, esta oferece um conjunto de boas instalações que estão ao dispor dos professores e alunos para as aulas de EF e Treinos do Desporto Escolar, sendo que permitem e proporcionam um ensino de qualidade. Para este fim, esta disponibiliza de três espaços interiores e um espaço exterior. Cada espaço está destinado a um conjunto de modalidades (quadro 1), para que não decorra aulas com a mesma modalidade em simultâneo, evitando a necessidade de usarem o mesmo material para a prática.

ESPAÇOS	ESPAÇO 3	ESPAÇO 2	ESPAÇO 1 (Norte)	EXTERIOR
MODALIDADES	JDC Andebol, Basquetebol, Corfebol, Futebol, Futsal RAQUETES Ténis	JDC Voleibol, Hóquei de sala, Bitoque Rugby RAQUETES Badminton	ATLETISMO Corridas, Saltos, Lançamentos ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS ESCALADA GINÁSTICA Solo, Aparelhos, Acrobática DANÇA LUTA	TODAS AS MODALIDADES
MATERIAL	6 espaldares, 1 baliza, 2 tabela de basquetebol	1 tabela de basquetebol	1 baliza, 2 tabelas de basquetebol	2 balizas, 4 tabelas de basquetebol, 1 caixa de areia

Quadro 1 – Distribuição das modalidades e respetivos materiais

Figura 1 (esquerda para a direita) – Pavilhão Gimnodesportivo do Agrupamento



Os espaços desportivos que a escola apresenta, encontram-se em bom estado, sendo que foram construídos recentemente e por isso permite aos professores fazerem um melhor aproveitamento destes, perante as boas condições da escola. Estes aspetos referidos, aliados à organização dos espaços, permitiram um melhor desenvolvimento da minha formação enquanto professora estagiária. A gestão de modalidades por espaços permite uma melhor organização no sentido em que não havia o risco de professores que lecionavam aulas em simultâneo, estivessem a dar a mesma modalidade. Esta organização levou a que durante as aulas, não houvesse desvantagens no sentido de faltar material a utilizar na aula, visto que todos, na sua maioria, necessitavam de materiais diferentes tendo em conta a respetiva modalidade. Durante o meu horário de lecionação, dispunha sempre de um espaço, o que por um lado era desvantajoso tendo em conta a quantidade de alunos que faziam parte da turma. O facto de a turma ser grande e de ter à minha disponibilidade o espaço destinado aquela modalidade, requereu uma constante reflexão durante todo o planeamento para a sua lecionação, visto que, na sua maioria, o espaço seria reduzido para a realização de determinados exercícios e por isso, iriam ficar alguns alunos fora da tarefa. Apesar disto, tentei sempre atribuir tarefas a esses mesmos alunos para que estivessem integrados no conteúdo. Sempre que

possível, a nível de disponibilidade de espaço e de condições atmosféricas, usava o espaço exterior permitindo haver uma melhor gestão de aula e da turma.

3.3.2. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio com o qual tive o privilégio de conviver revelou ser um elemento indispensável no EP. Foi junto deste grupo que tiramos dúvidas, refletimos e expusemos as nossas opiniões sobre as aulas que foram observadas semana a semana. A presença de um núcleo de estágio composta por três elementos é fundamental para o EP, uma vez que concorre a uma partilha de informações e experiências vivenciadas por cada um de nós, permitindo desta forma, a oportunidade de crescer, cooperar e de refletir sobre as próprias práticas tendo em conta as nossas perceções, bem como a perceção dos outros. A este respeito, Pérez Gomez (1992) advoga que o professor deve atuar refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a mesma realidade. Assim, tendo em conta as discussões e reflexões realizadas em conjunto com o núcleo e com o PC, relativamente às aulas, à situação de aprendizagem e ao cumprimento do respetivo objetivo, permitia uma antecipação durante o planeamento das aulas em relação a possíveis erros e problemas que tenham sido detetados em aulas anteriores. A capacidade de refletir na ação, criou a possibilidade de adaptar o erro ou problema que era identificado. Considero assim, que a reflexão em conjunto com o núcleo de estágio e com o PC, foi vantajosa visto que permitiu desenvolver a capacidade de reflexão nas aulas e conseqüente, adaptação do planeamento perante as dificuldades e problemas que surgiam no contexto.

Se a reflexão da própria prática faz sentido, neste processo de formação inicial e de impacto com a realidade, a reflexão em conjunto foi uma mais-valia para todos os elementos pertencentes a este núcleo. Uma vez que os elementos do Núcleo apresentam experiências e vivências diferentes, a observação das aulas e a reflexão em conjunto sobre as mesmas tornou-se um aspeto vantajoso.

Esta permitiu chegar a um consenso do que estava a falhar nas aulas, o que devia ser melhorado e de que forma isso podia acontecer. O facto de serem apresentadas perspetivas diferentes, contribuiu positivamente para o meu desenvolvimento profissional, sendo que tive de as reter e posteriormente refletir acerca destas. A reflexão era realizada com o objetivo de chegar a uma conclusão, pesando bem as desvantagens e vantagens destas para que fosse ao encontro do problema a ser solucionado.

Segundo Garcia (1992), para mobilizar e estimular a reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre eles. Todos os momentos em que o Núcleo de Estágio se reunia, com a colaboração do PC, serviam de momento de aprendizagem, uma vez que estas eram caracterizadas por momentos de reflexão. Todos os documentos inerentes ao EP, desde a elaboração do Modelo de Estrutura de Conhecimento, das Unidades Didáticas, dos Planos de Aula, a organização e realização de atividades, era motivo de discussão e reflexão para que fosse possível orientar a nossa aprendizagem no EP. Estes momentos, aliados à observação das aulas dos elementos pertencentes ao Núcleo e a Professores Experientes, foram úteis para a minha formação visto que deparava-me sobre um leque mais alargado, em que eram observadas aulas onde os alunos e cada turma apresentavam as suas próprias características, e por isso, cada professor tinha a sua forma de atuar tendo em conta esse contexto. Desta forma, caracterizo o Núcleo de estágio como conjunto de elementos que se ajudam e cooperam entre si, visando essencialmente a melhoria da nossa intervenção a favor do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a nossa melhoria enquanto Professores de EF.

3.3.3. A Relação com a Comunidade Escolar

A relação que ao longo do ano se estabeleceu com professores e funcionários, foi uma mais-valia para toda a nossa integração na escola. Esta relação permitiu a criação de um bom ambiente, sendo algo bastante importante para o Estudante Estagiário. Cabe ao Estudante Estagiário integrar-se nesta

comunidade com a colaboração do PC e contribuir de forma positiva para a criação de um ambiente agradável e positivo.

O Grupo de EF era constituído por 12 professores e reunia-se de duas em duas semanas. Estas reuniões visavam sempre a abordagem a vários aspetos que se tornem relevantes para a melhoria da disciplina, bem como para a organização de atividades em que o grupo está envolvido, como é exemplo o Corta-Mato, as Miniolimpíadas, o Desporto Escolar.

Ao longo deste ano, tive a oportunidade de conviver com este grupo, compreendendo toda a sua dinâmica e funcionamento. As reuniões eram caracterizadas pelas suas constantes discussões entre professores, pela partilha de ideias e estratégias, procurando sempre a melhoria da disciplina na Escola. Era nestas reuniões que eram discutidos vários temas e problemas dos quais estavam inerentes à disciplina de EF, e por isso, exigia a contribuição de todos para que pudéssemos chegar a um consenso. Durante as reuniões era discutido em grupo, tudo o que estava relacionado com a organização das atividades desportivas, desde a montagem de campos e percursos, as funções de cada um, os horários, o regulamento dos jogos, entre outros. Os testes escritos também era tema de conversa visto que, chegamos à conclusão de que seria mais justo adotarmos a mesma estrutura para o mesmo ciclo de ensino, ainda que os testes fossem diferentes e não apresentasse as mesmas questões dentro do mesmo ano. Durante estas reuniões, foi apresentada a grelha de avaliação para cada ciclo de ensino, a grelha do teste de condição física e a sua forma de preenchimento, sendo que no final de cada período devia de ser colocada numa pasta pertencente ao grupo de EF. Por fim, a rotação de espaços foi tema de reflexão nestas reuniões, sendo que o tempo de rotação não estava bem distribuído visto que num determinado mês iríamos ter vários feriados, implicando desta forma, um reduzido número de aulas numa Unidade Didática, acabando por comprometer a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, caracterizo o Grupo de EF como um conjunto de elementos cooperam, ajudam-se entre si e formam um verdadeiro grupo onde lutam pela mesma causa. Este apresenta vários professores, sendo que cada um tem os

seus interesses e ideias, tornando então um aspeto bastante positivo, uma vez que há uma constante partilha de experiências e perspetivas face às vivências de cada um.

Falando agora dos restantes elementos pertencentes à comunidade escolar, mais concretamente, os funcionários da escola, a integração foi gradual, sendo que se privilegiou a convivência em grupo, a integração, o diálogo e a troca de ideias. Estes sempre ajudaram a minha integração na escola e naquele contexto, dialogavam e prestavam a informação relativamente ao contexto do qual estava inserida, a forma como a escola funcionava e por isso, considero que tenham contribuído igualmente para a minha formação, visto que promoveram a integração no contexto escolar. É de referir que toda a comunidade escolar foi bastante prestável e atenciosa, onde revelaram o seu espírito de cooperação e de entreaajuda.

3.3.4. A Turma Residente

Neste ano lecionei duas turmas de ciclos de ensino diferentes, sendo que lecionei aulas ao 5ºano e 8ºano.

Assim sendo, o 8ºA da Escola é a minha turma fixa, da qual permaneci durante o ano letivo. Esta turma era constituída por 28 alunos dos quais, 22 do sexo feminino e 6 do masculino. Cada aluno desta turma apresentava a sua singularidade, a sua particularidade que os caracterizava e que de certa forma contribuíram para a minha formação ao ter de me adaptar a cada situação. Após uma análise e estudo extensivo da turma, através dos seus comportamentos bem como da sua ficha biográfica cheguei à conclusão que nesta turma existiam alunos com motivações muito diferentes, dos quais alguns dependiam das modalidades a serem lecionadas e outros dependiam da disciplina em questão. Assim, o professor deve considerar o aluno como um sujeito individual com experiências, motivações e dificuldades diferentes, sendo fundamental, corresponder às necessidades de cada aluno para os manter orientados para a prática.

O facto da turma ser constituída por um número elevado de alunos tornou-se complicado o controle na sua totalidade, no entanto, a cada aula que

lecionava procurava adaptar-me e arranjar estratégias para combater alguns comportamentos desviantes. Aliando a esta dificuldade, a existência de alunos que não apresentavam muito gosto pela disciplina ou que o apresentavam apenas por uma modalidade específica, não ajudava visto que destabilizavam-se facilmente e destabilizavam os restantes elementos. Estes alunos, por si só, eram aqueles que apresentavam e demonstravam o seu desinteresse pela disciplina, da qual referiam que não contava para a média e que por esse motivo, não precisavam de se esforçar. Esta é uma turma da qual mantém quase os mesmos alunos desde à alguns anos atrás e por isso, conhecem-se bem e têm o seu grupo de amigos mais próximo do qual procuravam juntar-se sempre. Este é um fator que em certa parte também não ajudou nas aulas visto que era uma turma bastante conversadora e que por esse motivo, tornava-se difícil manter o seu controle durante a minha instrução e na organização destes por grupos. Apesar das desvantagens enumeradas, também houve vantagens, sendo que havia alunos dos quais eram empenhadas, dos quais procuravam sempre ajudar-me, na organização dos espaços e no cumprimento de tarefas que lhes eram solicitadas durante as aulas e que de certa forma, permitiu um maior controle da turma.

3.3.5. A turma partilhada

A minha turma partilhada pertencia ao 2º Ciclo de Ensino, mais concretamente, 5º ano. Esta turma era constituída por 20 alunos, sendo que 8 pertenciam ao sexo masculino e 12 ao sexo feminino.

Esta era uma turma era um pouco irrequieta, no entanto, não se devia ao mau comportamento mas sim, à própria idade dos alunos dos quais apresentavam brincadeiras comuns. Apesar desta inquietação, estes estavam sempre disponíveis para aprender. Estes diferenciavam-se em relação à minha turma residente, no sentido positivo tendo em conta que a sua maioria era atenta e empenhada em tudo o que lhes era solicitado. A predisposição desta turma para a realização de tarefas era superior em relação à turma residente. Ao

contrário do que acontecia na turma partilhada, a turma residente procurava fugir das responsabilidades, das funções que tinham de ser atribuídas em determinado exercício, como é o exemplo de um conjunto de aluno serem os caçadores e outros os fugitivos. Na turma partilhada, todos ofereciam-se para ser os caçadores e na turma residente, todos se afastavam desta função. Dai, referir que a pré-disponibilidade que uns tinham para uma tarefa, era diferente de turma para turma. O mesmo acontece com o uso das demonstrações em que muitos dos alunos na turma partilhada se ofereciam voluntariamente para exemplificar, ao contrário do que acontecia na turma residente.

Para a turma partilhada, o uso do questionamento no final de exercícios ou da aula era algo que os deixava bastante motivados, pois demonstravam a vontade de serem capazes de responder corretamente ao que lhes era perguntado.

Um aspeto do qual tive de adaptar nesta turma e tendo em conta que já tinha lecionado uma Unidade Didática de Ginástica no 8º ano, foi a linguagem a ser utilizada para este ciclo de ensino em que tinha de ser mais simplificada para que estes pudessem entender. Assim, foi necessário de aula para aula ajustar-me de acordo com a compreensão destes em relação a determinados conteúdos.

Considero que esta tenha sido uma experiência bastante enriquecedora para a minha formação, por ter me permitido perceber que nem todas as turmas apresentam as mesmas características e que embora haja conteúdos semelhantes de uns ciclos de ensino para outros, nem todos podem ser ensinados da mesma forma. Para além disto, perante a minha experiência e perspetivas de professores experientes naquela escola, cada professor adota uma forma de agir a atuar diferenciada de turma para turma, mesmo que estas pertençam ao mesmo ciclo de ensino. Isto porque, cada turma tem os seus alunos, com características diferentes e por isso, requer atuações diferentes.

4. PRÁTICA PROFISSIONAL

4. A PRÁTICA PROFISSIONAL

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

4.1.1. Conceção de ensino

Este subcapítulo tem como objetivo analisar e refletir acerca dos programas centrais, nomeadamente os Programas de EF e dos programas locais, sendo eles definidos pela escola na realizei a minha prática de ensino supervisionada.

Deste modo, ao longo deste subcapítulo realizo uma análise dos programas do 2º e 3º Ciclo de ensino, pois foi o contexto escolar no qual tive o privilégio de lecionar e de concretizar o meu EP.

A Unidade Curricular de EF faz parte do currículo do ensino básico e secundário, projetando-se e procurando a evolução dos alunos em variados domínios, designadamente cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo.

Os programas de EF são documentos orientadores do ensino das aulas de EF para os professores, e que por esse motivo, podem e devem ser ajustados conforme o contexto local da escola e das turmas. Estes ajustes podem ser realizados perante a análise feita ao nível de conhecimento e vivências dos alunos que provém de anos anteriores, aos conteúdos abordados, à sua profundidade em termos de complexidade e, não menos importante, ao nível de desempenho motor revelado por estes bem como a sua capacidade de aprendizagem. Perante esta possibilidade de adaptação das orientações curriculares centrais às características locais da escola, o Agrupamento de Escolas da escola cooperante apresenta um documento com o planeamento anual, na qual podemos encontrar quais as modalidades a serem lecionadas em cada ano de escolaridade, conteúdos e nível de ensino. Este foi elaborado pelo Agrupamento, em função dos Programas Nacionais de EF.

Após uma análise aos programas, deparei-me com uma questão que, por norma, é comum a todas as escolas: o tempo destinado para o ensino de cada Unidade Didática. A escola cooperante disponibilizou um documento com as rotações dos três espaços de aula, o qual prevê o início e finalização de uma Unidade Didática, num mesmo espaço de aula. A cada espaço está atribuído um conjunto de modalidades, permitindo uma melhor organização do processo de

ensino-aprendizagem em função do espaço e do material que a escola possui. Assim sendo, após realizar o planeamento anual, apercebi-me de que a quantidade de aulas distribuídas para cada Unidade Didática, eram muito reduzidas, refletindo um currículo de multiatividades veiculado pelo programa de EF, principalmente durante o 1º Período, no qual se previa realizar três Unidades Didáticas distintas. A solução encontrada no sentido de contrariar essa orientação, foi a diminuição para duas Unidades Didáticas, visto que, quem dava aulas às terças e quintas iria deparar-se com muitos feriados, ficando com a Unidade Didática ainda mais curta do que o inicialmente previsto.

Ao problema descrito anteriormente, podemos aliar um outro, sendo ele: a elevada quantidade de conteúdos para um tempo tão curto de leção, sendo necessário ajustar a extensão e a profundidade dos conteúdos, tendo em conta o nível de desempenho dos alunos registado através de uma AD. É possível verificar também, que os programas sugerem a introdução a novos conteúdos partindo do princípio que os que foram dados em anos anteriores estão consolidados, o que não corresponde à realidade encontrada na minha prática de ensino supervisionada junto da turma residente.

Desta forma, e partindo da confirmação que os alunos da minha turma residente se encontravam num nível inferior ao que é sugerido nos programas centrais, os objetivos neles estipulados são bastante ambiciosos e muitas vezes, inalcançáveis.

Um outro problema que registei prendia-se com a pouca continuidade que o programa estabelece em algumas modalidades de um ano para o outro, sendo um entrave para a sua exercitação e aprendizagem continuada do aluno nos variados conteúdos. Neste sentido, Rink (1996, p. 171) citava que: “Aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação” e “A exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos”.

4.1.2. O Planeamento

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

níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos”.

O processo de planeamento requer uma preparação antecipada do professor para que seja possível proporcionar aos alunos, transformações positivas para um ensino de qualidade. É durante este processo de antecipação que devem ser estabelecidos objetivos concretizáveis e desafiados que permitem levar o aluno a um patamar elevado (Bento, 2003). Com isto, Bento (2003, p. 13) considera que o planeamento é o centro de toda a pedagogia de ensino referindo que este é “condição básica da direção pedagógica do ensino pelo professor”.

Partindo do princípio que o planeamento é uma meta que pretendemos realizar no futuro, deve englobar todos os fatores que podem influenciar o processo ensino-aprendizagem. São exemplos desses fatores a idade dos alunos, a sua experiência com as modalidades, o interesse e o rácio raparigas/rapazes pode afetar em grande parte o planeamento das Unidades Didáticas (Rink, 1985). Assim sendo, o planeamento exigiu uma constante recolha de informação que foi pertinente e útil para todo este processo, de modo a que pudesse selecionar e adaptar todos os conteúdos aos alunos, às características da turma, à duração da aula, aos recursos disponíveis, entre outras variáveis. Por estas razões, o planeamento pode estar suscetível a alterações perante as dificuldades e desvantagens que possam surgir em determinada ação tomada. Assim, Bento (2003) refere que o planeamento é uma tarefa que está em constante reformulação. Durante este processo, desenvolvi o planeamento em três níveis (Bento 2003): o planeamento anual, o planeamento da unidade didática e o planeamento das aulas.

4.1.2.1. Plano Anual

O EP iniciou-se com a elaboração de documentos centrados no planeamento, designadamente, o plano anual.

Na elaboração do plano anual foi necessário analisar o Projeto Curricular de EF, o planeamento denominado pela escola por transversal que incorpora uma

tabela com as modalidades a serem lecionadas em cada ciclo de ensino, o planeamento anual da escola cooperante, o *roulement* de espaços juntamente com as modalidades distribuídas pelos respetivos espaços e a duração das aulas. O facto de a escola se organizar desta forma, com os espaços distribuídos por modalidades e com datas definidas para a rotação de espaços, facilitou a elaboração deste documento que serviu de consulta durante todo o ano letivo e, por isso, exigiu competência e rigor durante a sua produção.

No decorrer do ano e durante a sua consulta, houve a necessidade de realizar alguns ajustes uma vez que não sabia atempadamente sobre as visitas de estudos em que os alunos iriam participar, nem as respetivas datas, exigindo, desta forma, uma reformulação do plano anual para que pudesse haver uma melhor orientação do número de aulas que tinha destinadas para a turma residente em cada período letivo. Assim, considero fundamental durante todo o ano letivo, a existência de comunicação entre professores, para que possam ser evitados alguns desajustes. Bento (2003, p. 67) cita que “Ao planeamento anual cabe ainda o reconhecimento das relações e possibilidades de cooperação entre as diversas disciplinas, a ligação e correta integração do contributo de cada disciplina para a educação geral do aluno”.

A realização do teste escrito e da avaliação da condição física através do *FitSchool* no final de cada período, também foram contabilizados na elaboração do plano anual, facilitando a visualização do número de aulas destinadas para cada Unidade Didática.

Desta forma, este documento apresentava todas as datas das aulas com as respetivas modalidades a serem lecionadas, pelo que foi cumprido na integra. O Quadro 2 informa sobre o número de aulas planeado para cada unidade, sendo que 1 tempo corresponde a 45 minutos.

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Badmínton 11 tempos	Ginástica 19 tempos	Bitoque Rugby 8 tempos
Futebol 10 tempos	Voleibol 14 tempos	Atletismo 8 tempos

Quadro 2 – Número de aulas planeado para cada unidade por período

4.1.2.2. Unidade Didática

Para a elaboração das Unidades Didáticas socorri-me do Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1990), do qual foi consultado durante todo o ano letivo. Este foi bastante útil para o processo de ensino visto que apresenta toda a informação necessária para uma melhor organização da matéria a ser lecionada. O Modelo de Estrutura de Conhecimento, é um modelo de instrução que dá relevo ao conhecimento e ao domínio do conteúdo, atribuindo-lhe grande importância para todas as decisões futuro. Assim, Vickers (1990, p. 13) refere que “a knowledge structure reflects a crossdisciplinary framework; that is, it identifies the skills and strategies in a sport and shows how sport science concepts (exercise physiology, neuro-motor psychology, biomechanics, sport psychology, sport history, sport sociology, etc.) have affected their performance, teaching, and coaching”. O planeamento a este nível, apresenta uma sequência lógica da matéria e organiza as atividades do professor e dos alunos perante uma orientação da ação pedagógica contribuindo para o desenvolvimento dos alunos durante todo o ano letivo.

Este modelo, surge com uma ligação estabelecida entre o conhecimento processual e conhecimento declarativo, para permitir uma reflexão por parte do professor em relação às três fases: análise, tomada de decisão e aplicação.

Todos os módulos que estão inerentes ao Modelo de Estrutura de Conhecimento foram proveitosos para o meu conhecimento e domínio do conteúdo. Durante a realização do primeiro módulo, foi útil no sentido de que realizei uma pequena revisão da literatura acerca de cada modalidade

desportiva, inserindo todo o conhecimento adquirido nas variadas categorias transdisciplinares sendo elas: habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais (Vickers, 1990). O segundo módulo foi vantajoso uma vez que permitiu analisar o envolvimento e as condições de aprendizagem desde os recursos temporais, espaciais e materiais que tinha disponíveis para a lecionação das minhas aulas permitindo uma melhor preparação do processo de ensino. O terceiro módulo serviu essencialmente para caraterizar a turma, os problemas existentes e as dificuldades destes perante o que foi observado na avaliação diagnóstica (AD). Esta análise permitiu agir e planear todo o processo de ensino em função do que foi analisado, definindo e ajustando os objetivos, pelo que esta avaliação deve de ser realizada com competência, senão compromete a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O quarto módulo permitiu definir a sequência e duração de cada conteúdo e serviu de guia para a planificação de cada aula. De salientar, que a tabela que se elabora neste módulo, pode ser ajustada conforme a reflexão que o professor faça sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem durante as aulas. Neste módulo, define-se ainda qual a abordagem de ensino que vai prevalecer em determinada Unidade Didática: base para o topo ou topo para a base. Na base para o topo, primeiramente procura-se perceber os diferentes elementos que fazem parte do contexto. Nesta abordagem são construídas estratégias e técnicas simples, umas sobre outras, adquirindo assim, material mais complexo como resultado de um processo linear. Enquanto que a abordagem do topo para a base, possibilita aos alunos uma visão global do contexto antes de perceber os diferentes elementos que fazem parte destes. Isto é, é apresentado aos alunos um todo de uma técnica, de uma estratégia ou conceito, antes destes terem lidado com esta e compreendido as partes que a constituem. A definição dos objetivos constantes no quinto módulo, destaco a formulação de objetivos nas quatro categorias transversais atrás mencionadas, atingíveis em função dos dados recolhidos na AD. Assim sendo, durante todo o processo de ensino foi importante estimular e desafiar os alunos para que conseguissem atingir os objetivos propostos para o final da Unidade Didática. Relativamente à avaliação

dos alunos que deve estar presente no sexto módulo, permitiu definir qual o protocolo da avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa), a abordagem da avaliação (qualitativa ou quantitativa) e os critérios de avaliação (normativa ou criterial). Esta permitiu definir a forma que os alunos seriam avaliados e o peso avaliativo para cada uma das dimensões para a classificação final do aluno. Como para toda a aula, devemos de ter atividades que vão ao encontro dos objetivos desta, o sétimo módulo é vantajoso visto que planeamos várias situações de aprendizagem e progressões para serem utilizadas no ensino dos variados conteúdos que constam na Unidade Didática. Por fim, o oitavo módulo trata-se da aplicação prática de toda a planificação.

Perante a realização das Unidades Didáticas ao longo do ano letivo senti dificuldades na priorização de conteúdos, pelo que, tive de procurar estudar mais, conhecer melhor a modalidade e perceber a importância dos conteúdos que fazem parte destas. Esta dificuldade prendeu-se não só pelo pouco conhecimento especializado e pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987), relativamente a algumas modalidades, mas também, pelo número de aulas destinadas para cada Unidade Didática que eram reduzidas e, por isso, procurei ter o cuidado de não introduzir demasiados conteúdos numa só aula. Em simultâneo com este problema, achei importante também que os alunos tivessem algumas aulas de exercitação do conteúdo que posteriormente seriam alvo de avaliação e, por este motivo, tive de tentar aliar estes dois problemas, sem que nenhum fosse mais valorizado que outro.

4.1.2.3. Plano de Aula

O plano de aula é a forma de planeamento mais detalhada, sendo representado como o nível micro do planeamento de todo o processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003).

Na orientação e organização deste nível de planeamento, socorri-me sempre da fase intermédia anterior, a Unidade Didática. Esta opção vai de encontro ao que Metzler (2011) refere, um bom planeamento a nível da Unidade Didática facilita o plano de cada aula dessa mesma unidade. É no plano de aula

que o professor procura antecipar todos os acontecimentos da aula, de forma a contribuir para a sua rentabilização, como por exemplo: as formações de grupos, o material disponível para o número de alunos da turma, o local onde a aula é realizada, de que forma vai ser dada a instrução aos alunos, entre outras variantes.

Este é um plano que, à semelhança dos anteriores, está sujeito a possíveis alterações face às situações e dificuldades que surgem na sua implementação durante a prática. No decorrer deste ano letivo, foram vários os planos de aula que elaborei e várias as situações de aprendizagem que na minha turma não correram como planeado e que, por este motivo, conduziu à sua alteração imediatamente após uma reflexão na ação (Schon, 1992) sobre as dificuldades que estavam a ser sentidas pelos alunos na realização das atividades propostas.

Em termos estruturais, os planos de aula eram compostos por um cabeçalho com toda a informação acerca da aula sendo ela: o dia, o espaço, a hora, o número da aula pertencente aquela Unidade Didática, o material necessário e a duração da aula. Juntamente a esta informação, é fundamental que faça parte deste a função didática daquela aula e os objetivos estabelecidos para os vários domínios: habilidades motoras, cultura desportiva, fisiologia do treino e condição física e conceitos psicossociais. Estes objetivos devem de estar sempre bem definidos e de acordo com as situações de aprendizagem que fazem parte daquele plano de aula. O plano de aula era também constituído por três partes: parte preparatória, parte principal e parte final (Bento, 2003).

Em todos os planos de aula, incluía na parte preparatória da aula, uma vertente mais verbal onde procurava realizar a chamada aos alunos. À medida que fui conhecendo a turma, esta rotina desapareceu procurando rentabilizar a aula. Optei por não realizar a chamada de forma informal, usando como alternativa a minha contagem dos alunos ou perguntando a algum aluno durante a aula quem estava a faltar. Outra vertente da qual incluía na parte inicial da aula, foi o exercício de ativação geral sendo que no geral atribuía exercícios de carácter lúdico, mas já com enfoque nos conteúdos da Unidade Didática a desenvolver na parte fundamental da aula.

A parte principal da aula tratava-se de uma transmissão formal do conhecimento para os alunos e, por isso, faziam parte desta as situações de aprendizagem planeadas. Uma das minhas grandes preocupações iniciais na elaboração dos planos de aula foi o número de situações de aprendizagens para o tempo útil de prática. Esta seleção da extensão de situações de aprendizagem variava conforme o tempo disponível para a prática e a complexidade atribuída para cada tarefa, o que muitas vezes não era ajustada às respostas dos alunos face aos objetivos propostos para a aula. Durante a elaboração do plano de aula, tive sempre a atenção em tentar colocar situações de aprendizagem com objetivos que fossem concretizáveis e que achava que os alunos fossem capazes de os realizar permitindo assim haver espaço para a sua evolução.

Partindo do princípio que a parte final da aula procura baixar gradualmente a intensidade dos exercícios e promover o retorno à calma, utilizei este momento para refletir com os alunos sobre a aula, sobre as dificuldades sentidas, sobre o seu comportamento, autonomia e empenho durante as aulas. Esta parte da aula também foi essencial para a transmissão aos alunos acerca dos conteúdos a lecionar nas aulas seguintes. No final desta reflexão, em conjunto com os alunos da turma, eram designados alunos diferentes de aula para aula para proceder à recolha do material distribuído pelo espaço de aula, procurando-os guardar nos respetivos locais.

O plano de aula encontrava-se também dividido em quatro colunas destinadas ao tempo dos exercícios, ao objetivo específico, à situação de aprendizagem e organização e aos critérios de êxito. O tempo previsto para cada situação de aprendizagem era estipulado tendo em conta a importância e ênfase que devia de ser dado ao conteúdo que fazia parte da situação de aprendizagem. Os objetivos específicos traçavam o comportamento que era esperado do aluno, na realização daquela situação de aprendizagem conforme as componentes críticas. A situação de aprendizagem e sua organização descrevia o exercício bem como a organização dos alunos no exercício e do professor no espaço de aula. Os critérios de êxito serviam como palavras de referência para a explicação da forma de execução de determinado conteúdo que de certa forma ia ao encontro do objetivo específico.

Tendo em conta que a minha turma residente era constituída por 28 alunos, procurei sempre elaborar os planos de aula com base nisso e de forma a rentabilizar o tempo que tinha de prática. Procurei criar situações onde a maioria dos alunos pudessem estar com um elevado tempo de empenho motor, onde fosse possível verificar rápidas organizações e transições entre exercícios.

4.1.3. A realização

4.1.3.1. A gestão de aula e controlo da turma

À priori, um professor estagiário nunca vivenciou uma experiência semelhante à que encontra no EP, a não ser que, seja em outro contexto, podendo ter ou não algum *transfer* para as aulas de EF. Assim, foi durante o EP que eu, enquanto Professor Estagiário, encontrei inúmeros problemas devido à inexperiência enquanto Professor de EF, mais concretamente, no que diz respeito às dimensões de intervenção pedagógica.

Arends (2005), coloca em evidência as seguintes dificuldades em professores novatos: não conseguir uma total percepção do ambiente da sala, perda do controlo da turma, falta de preparo para confrontar comportamentos inadequados, forma de lidar com os períodos de transição das aulas e a existência de dificuldades para lidar com a dimensão de liderança que uma boa gestão de aula requisita.

Enquanto professora estagiária senti que vivenciei parte destes problemas e que uns estavam interligados com outros. O primeiro problema com o qual me deparei enquanto professora iniciante foi a constituição da turma em termos quantitativos, isto é, a turma ser composta por 28 alunos. Considero que dispunha de um espaço reduzido e pouco proporcional para a quantidade elevada de alunos. Esse problema foi evidenciado principalmente nas Unidades Didáticas de Bitoque Rugby, Badmínton e Voleibol. A presença desta dificuldade provocava maiores tempos de espera para os alunos, sendo que é precisamente nessas alturas, que se propícia o aparecimento de comportamentos inapropriados. Perante o aparecimento destes problemas foi necessária uma

pesquisa constante ao longo do ano letivo, referente à gestão de aula de EF, ao controlo da turma e à prevenção de comportamentos inapropriados.

Das estratégias encontradas, as que serviram de solução para os problemas já mencionados anteriormente, foram utilizadas e adaptadas perante as características específicas da turma e dos elementos que dela faziam parte. Estas estratégias recaiam sobre o facto de querer manter todos os alunos dentro do meu campo de visão, principalmente, durante a instrução, pois era quando se dava o aumento do número de comportamentos inapropriados. Para além disto, procurei criar situações de aprendizagem em que os alunos teriam funções e tarefas atribuídas, para que não houvesse espaço para o aparecimento dos comportamentos inapropriados. Nesta medida, e com o propósito de resolver os dilemas emergentes da prática referentes a esta dimensão, comecei por estudar e analisar o conceito segundo vários autores. Para Siedentop (1983), a dimensão gestão é um comportamento do professor que traduz elevados índices de envolvimento do aluno nas atividades da aula e a redução de comportamentos dos alunos que possam interferir no trabalho do professor ou de outros alunos, permitindo usar o tempo de aula de forma eficaz. Complementando à opinião anterior e segundo o parecer de Rink (1993), este refere que a gestão é responsável por promover um ambiente de aula e consequente manutenção, através do incentivo ao comportamento apropriado, envolvendo o aluno no conteúdo de aula. De acordo com Arends (2005, p. 555), este conceitua a gestão de aula como *“os modos pelos quais os professores organizam e estruturam suas salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo”*.

Após uma análise às interpretações dos diferentes autores relativamente ao conceito de gestão de aula, procurei resolver os problemas, integrando as possíveis soluções nos respetivos planos de aula e na estruturação das situações de aprendizagem, das quais serão apresentadas seguidamente. Estas soluções tiveram por base as características pertencentes a uma boa gestão de aula, sendo elas: os elevados tempos do aluno em envolvimento nas atividades das aulas, procurando diminuir os tempos de espera e de transição; e o minimizar dos comportamentos inapropriados durante a aula, promovendo uma

aula com um clima saudável e propenso à aprendizagem, assim como uma aula onde imperasse o respeito, a tolerância e a disciplina. Assim, tendo em conta estas características, procurei atribuir sempre tarefas aos alunos durante a realização das situações de aprendizagem para que não houvesse espaço para o aparecimento de comportamentos inapropriados. Aliando a esta estratégia, por vezes foi necessário organizar a aula por estações, acabando por ser algo bastante vantajoso para esta turma, visto que, dava uma outra dinâmica à aula e promovia um maior empenho dos alunos. No entanto, esta estratégia acabou por requerer ainda mais a minha atenção, visto que, eu pretendia manter todos os alunos dentro do meu campo de visão para que fosse possível evitar determinados tipos de comportamentos. Uma outra estratégia prendia-se com o facto de ter um maior cuidado na seleção das situações de aprendizagem, tendo em conta as alterações que tinham de ser feitas com os materiais de uma situação de aprendizagem para outra. Este cuidado prendeu-se com o facto de querer diminuir os tempos de espera e de transição, visto que era igualmente, nestes tempos que surgiam os comportamentos inapropriados.

Arends (2005) indica um conjunto de sugestões para que haja uma gestão preventiva das salas de aula:

1. A estipulação de regras e procedimentos durante as aulas, referindo sempre o que o aluno deve ou não fazer durante a aula, o motivo da sua implementação e possíveis consequências de quando estas não são devidamente cumpridas. Desta forma, ao longo deste ano letivo foi necessário estabelecer regras relativamente à movimentação realizada pelos alunos durante as aulas, limitando e indicando em que situações estes deveriam de se movimentar na troca de situações de aprendizagem, de estações e quando deviam ou não de se sentar para ouvir a minha instrução. Durante o processo de instrução e a realização das atividades, alguns alunos tinham conversas desajustadas ao contexto da aula e, por isso, foi necessário estabelecer com os alunos a regra de quando deveriam ou não conversar. Rink (1993) partilha da mesma opinião, dando bastante relevo à importância do estabelecimento de rotinas, referindo que este deve ser o primeiro passo a estabelecer nas aulas, para que se consiga alcançar a boa organização, enfatizando a responsabilidade

nos alunos. Durante o processo gestão do material no início da aula, nas transições e no término da mesma, recorri sempre à participação dos alunos promovendo a sua colaboração nessas tarefas, procurando minimizar o aparecimento de comportamentos inapropriados que são mais propícios nestas ocasiões. É realmente importante, o professor gerir a formação de grupos, a transição, a circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, a distribuição/arrumação dos materiais, os momentos de interrupção e início de atividade dos alunos recorrendo prioritariamente às estratégias eficazes de gestão (Costa, 1995).

2. A prevenção de comportamentos inapropriados durante as aulas torna-se um elemento fulcral durante todo o processo de ensino, sendo que é algo difícil de gerir e resolver quando se trata de um professor principiante. O aparecimento dos comportamentos inapropriados surge e depende de turma para turma sendo que, cada professor deve procurar e utilizar estratégias que agem de acordo com a particularidade do problema e do aluno. A ideia principal a retirar sobre este aspeto é que, após identificar o problema, o professor deve procurar lidar com o mesmo de forma a que não haja uma alteração do fluxo da aula, interferindo diretamente com o empenho dos alunos em determinada tarefa. O excerto de Diário de Bordo seguinte é disso ilustrativo:

“Durante esta aula tinha três alunas que possuíam um atestado médico e por isso, foram integradas nas tarefas de gestão do espaço e material de aula. Após o início da aula, inclui as alunas na arbitragem dos jogos que estavam a decorrer, no entanto, e sempre era possível, estas mantinham conversas paralelas, não prestando qualquer tipo de atenção ao que eu transmitia aos colegas durante a instrução. Desta forma, na próxima aula e para que isto não volte a acontecer, irei atribuir-lhes a função de realizar um relatório descritivo da aula que estão a observar, exigindo desta forma, a sua atenção a todo o processo de instrução e situações de aprendizagem.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 04 de Maio de 2017, p.36)

3. A capacidade de distribuir tarefas aos alunos durante período instáveis permitindo a libertação do professor em algumas tarefas. Esta capacidade de distribuição de tarefas permitiu prevenir o aparecimento de comportamentos perturbadores e que interferem diretamente com a aula visto que estes surgem com frequência durante os tempos de transição. Assim sendo, durante o ano letivo procurei integrar os alunos nas tarefas de gestão de materiais, recorrendo, principalmente, àqueles que apresentavam com maior frequência comportamentos que interferiam de forma negativa na aula. O seguinte excerto do Diário de Bordo serve de exemplo:

“Numa próxima aula, terei um maior cuidado na gestão do espaço e troca de materiais de uma estação para a outra, com o objetivo de diminuir os comportamentos inapropriados. Uma vez que houve a necessidade de troca de materiais e a presença de tempos mortos, levando a um descontrolo da minha parte em relação aos alunos. “Assim sendo, para uma próxima aula terei em atenção, a criação de situações de aprendizagem onde não haja trocas de materiais constantes e que não interfira no objetivo principal da situação de aprendizagem.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Ginástica, 03 de Janeiro de 2017, p.18)

4. O desenvolvimento da responsabilidade dos alunos foi importante no sentido de promover a sua autonomia na realização das tarefas uma vez que, para isso, o professor teve de estabelecer tarefas com objetivos, prazos, procedimentos claros, ser claro nas instruções de conteúdos, deixar os alunos corrigirem-se durante as próprias tarefas e fornecer retornos a estes visando as melhorias perante os feedbacks(s). Em termos práticos, preocupei atribuir tarefas e responsabilidades aos alunos, para que se sentissem comprometidos e autónomos nas suas funções. Considero que ao atribuir a responsabilidade de corrigir os seus colegas e arbitrar jogos, tornou-os mais competentes na tomada de decisão uma vez que a equipa perdedora, acartava sempre com alguma consequência e penalização na competição. A decisão final relativamente ao resultado de cada jogo era da responsabilidade do aluno que estava ao encargo

de desempenhar essa função e como tal, tinha de ser coerente em todas as suas decisões do início ao fim.

4.1.3.2. A indisciplina

Para Piéron e Emonts (1988), por detrás de cada problema de disciplina está presente uma história particular, resultado de um conjunto de conflitos mais ou menos aceites, resolvidos entre os alunos e entre os alunos e o professor.

Considero que o professor tem um papel importante na prevenção da indisciplina e no facto de alertar os alunos para os comportamentos inapropriados, sendo importante a confiança do aluno em relação ao professor. Por este motivo, é fundamental a existência de uma relação saudável entre ambos. Para além disso, a relação entre alunos é também vantajosa, uma vez que, permite que haja uma ajuda e cooperação constante, de forma, a que não haja rivalidade e comportamentos de indisciplina entre alunos.

A maior parte dos problemas identificados durante a leção das aulas na minha turma residente foram citados no seguinte excerto do Diário de Bordo:

“(...) destabilização dos outros alunos, desobediência e desrespeito pelo material (...)”. (Diário de Bordo – Unidade Didática de Ginástica, 24 de Janeiro de 2017, p.24)

Quando os alunos apresentam comportamentos inapropriados exige da parte do professor uma maior supervisão, tentando impedir a existência destes. Como tal, esta supervisão e chamadas de atenção provoca uma quebra do ritmo da aula, principalmente no empenho destes alunos. Na presença de comportamentos inapropriados e quando estes se tornavam recorrentes por parte dos alunos, procurava intervir junto destes, referindo o quanto este seria prejudicial para a atribuição da nota na componente das atitudes. Esta estratégia esteve bastante presente nas minhas aulas, tal como podemos ver na seguinte citação do Diário de Bordo:

“Alguns alunos adotavam comportamentos que exigiam bastante intervenção da minha parte, pois faziam tudo o que não era pedido (ex.: jogar com a bola contra a parede) e, por isso,

impossibilitava a realização dos exercícios dos restantes elementos do grupo. Para estes alunos, perdi um pouco do tempo de aula, pois tive de recorrer a intervenções constantemente. Esta intervenção recaía sobre a explicação de que aqueles comportamentos não eram adequados para as aulas e que por isso, interfeririam e prejudicavam na atribuição da sua nota na componente das atitudes.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Futebol, 22 de Novembro de 2016, p.15)

Segundo Frigotto e Ciavatta (2001), uma das estratégias de prevenção dos comportamentos de indisciplina que os professores utilizam com regularidade é a organização da aula, evitando os tempos mortos e a fases de transição. De forma a prevenir o aparecimento dos comportamentos de indisciplina e tendo em conta que alguns surgiam durante a gestão de materiais e transição de situações de aprendizagem, apresentei uma solução para este problema. O excerto de Diário de Bordo seguinte é disso ilustrativo:

“Numa próxima aula, terei um maior cuidado na gestão do espaço e troca de materiais de uma estação para a outra, com o objetivo de haver menos comportamentos inapropriados. Como houve a necessidade de trocar alguns materiais e exigiu alguma perda de tempo de empenho motor, houve um maior descontrolo por parte dos alunos. Nesta medida, na próxima aula, terei em conta a criação dos exercícios onde os materiais de umas estações para outra possam ser aproveitados e sujeitos a poucas modificações.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Ginástica, 3 de Janeiro de 2017, p.18).

Durante as aulas, comecei a perceber que a junção de determinados alunos, dos quais tinham demasiada empatia e à vontade, prevalecia o aparecimento de comportamentos inapropriados, sendo necessário, por vezes, recorrer à troca de elementos entre grupos. Esta troca acabava por resultar positivamente visto que o contexto no qual estavam inseridos alterava. Esta estratégia foi utilizada e ajustada durante as aulas, perante o tipo de comportamento que prevalecia. O excerto de Diário de Bordo seguinte é disso esclarecedor:

“Foi necessário a separação destes elementos por grupos distintos, resultando de forma positiva na sua maioria (...)”. (Diário de Bordo – Unidade Didática de Ginástica, 12 de Janeiro de 2017, p.21).

Durante uma aula de Bitoque Rugby, foi proposto um exercício aos alunos que exigia que cada um tivesse consigo uma bola. Este fator acabou por ser algo bastante positivo, acabando por verificar que os alunos permaneciam atentos, concentrados, empenhados e consequentemente, em maior tempo de empenho motor. O excerto de Diário de Bordo seguinte é disso exemplificativo:

“Uma vez que cada aluno dispunha de uma bola, foi possível realizar um maior controlo dos comportamentos dos alunos no espaço de aula, pois estes encontravam-se ocupados”. (Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 2 de Maio de 2017, p.36).

Desta forma, dependendo da situação de aprendizagem proposta e do material que a escola tem disponível para a prática da respetiva modalidade, pode ser um fator importante, de forma a que todos os alunos se encontrem empenhados e com um determinado propósito e objetivo individual a cumprir.

4.1.3.3. A importância da instrução

Segundo Siedentop (1991), a instrução diz respeito ao conjunto de comportamentos de ensino adotados pelo professor, procurando informar os alunos sobre os respetivos objetivos e conteúdos de ensino. Cohen, Raudenbush e Ball (2003), colocam em evidência o seu processo iterativo entre professores e alunos ao longo do ano letivo em volta de um conteúdo de ensino.

Durante a elaboração dos planos de aula, houve momentos de reflexão em relação à instrução, à sua quantidade e pertinência, sendo que deveria de agir em conformidade com o objetivo comportamental estipulado para a respetiva situação de aprendizagem. Desta forma, atribuí grande relevância à definição e seleção de critérios de êxito visto que, estavam diretamente interligados com o objetivo comportamental.

Tendo em conta que a quantidade de estímulos na informação é superior aquilo que o aluno consegue reter (Famose, 1983), valorizei a seleção da informação para que cumprisse com o objetivo definido. Estes objetivos eram formulados de acordo com o nível apresentado pelos alunos, assim como, ao nível que estes conseguiriam atingir. Para esta seleção, considero que o uso dos critérios de êxito serviu, não de base, mas como concretização e resumo daquilo que é pretendido atingir. Com efeito, é importante selecionar de forma correta e criteriosa, a informação a ser transmitida aos alunos, sendo que preoquepei-me com a que contribui significativamente para a eficácia da aprendizagem, na realização dos exercícios planeados e que vão ao encontro dos objetivos traçados.

Segundo Metzler (2000), o bom conhecimento e domínio do conteúdo é uma mais-valia para o processo de instrução do professor. O conhecimento do conteúdo é essencial para um ensino eficaz. Por esse motivo, parti do princípio que este não seria fechado e absoluto, caso contrário estaria a supor que todo o conhecimento existente era o suficiente para uma aprendizagem eficaz. Desta forma, tentei sempre de forma ativa, aprofundar o conhecimento do conteúdo, mais concretamente, o conhecimento acerca das respetivas modalidades e dos conteúdos a desenvolver no processo ensino-aprendizagem. A capacidade de dominar o conteúdo tornou-se fundamental não só na planificação dos planos de aula mas também, na capacidade de comunicar e transmitir esse conhecimento para os alunos de forma clara.

No decorrer do ano letivo, procurei selecionar a informação prioritária e necessária para os alunos reterem, visando o cumprimento dos desafios propostos. Durante a exposição destes, quer na turma residente, como na partilhada, fui adaptando a linguagem tendo em conta a faixa etária na qual estes estavam inseridos, visto que, embora em Unidades Didáticas iguais, os conteúdos fossem diferentes, era necessária a transmissão de informação aos alunos e para que esta seja transmitida de forma clara a estes, o professor deve ter esse cuidado.

Aliando à exposição destes elementos informativos, recorri ao uso de estratégias apelativas durante a instrução para que pudesse captar a atenção

dos alunos, uma vez que a turma era constituída por um elevado número de alunos, requerendo da minha parte, uma especial atenção para que todos os alunos pudessem alcançar aprendizagens significativas de igual forma.

Uma das estratégias usadas durante a lecionação foi o uso da demonstração dos exercícios propostos e consequentemente dos conteúdos que os enriqueciam. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 97), “a demonstração deve ser planeada, devendo o seu executante ser um bom modelo (tal não significa ser um grande executante, mas alguém que possa dar uma ideia global correta das componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa)”. A escolha do aluno para a realização da demonstração, era tomada tendo em conta dois critérios: primeiro, os alunos que praticavam a modalidade em questão, no desporto escolar ou fora do contexto escolar, e pela experiência e facilidade em realizar os exercícios, torna mais célere e eficaz essa mesma demonstração; segundo, um aluno que apresenta facilidades na execução dos exercícios, e que por inerência apresenta um nível mais próximo do desejado, revelando com eficácia o concretizar dos critérios de êxito propostos. Estes foram os critérios utilizados para a escolha dos alunos, tendo por base uma demonstração eficaz e próxima dos critérios de êxito. Porém, por vezes no momento de instrução do professor, eram detetados comportamentos desviantes por um ou outro aluno, sendo que esses mesmos alunos a prevaricar eram chamados a demonstrar o movimento pretendido. Desta forma, tentei criar nos alunos uma maior capacidade de concentração, já que nenhum aluno gostava de mostrar aos colegas que não dominava determinado conteúdo. Esta era uma solução de recurso, já que aqui o que é pretendido é usar a demonstração como um potenciador da aprendizagem. O excerto de Diário de Bordo seguinte é disso ilustrativo:

“Recorri variadas vezes ao uso dos alunos na demonstração durante o processo de instrução, apelando à atenção da turma, acabando por ter um impacto bastante positivo, visto que os alunos se mantiveram focados e assimilaram as ideias a reter.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 02 de Maio de 2017, p.36).

Uma outra estratégia utilizada, para além da demonstração e utilizado durante as aulas, foi a organização dos alunos no momento de instrução. Para isso, tive o cuidado de manter os alunos sentados à minha frente para que conseguisse manter todos dentro do meu campo de visão, prevenindo as conversas paralelas tal como foi constatado durante e após a aula. O excerto de Diário de Bordo seguinte é disso exemplificativo:

“O facto de instruir com os alunos em pé, foi um ponto negativo e que não resulta nesta turma. Por isso, irei instruir com os alunos sentados à minha frente e dentro do meu campo de visão. O facto de os alunos encontrarem-se em pé durante a instrução, provocava o aparecimento das conversas paralelas. Por consequência, os alunos não sabiam o que era suposto realizar e isso, fazia com que eu tivesse de repetir a informação transmitida e despende de tempo de empenho motor.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Voleibol, 03 de Março de 2017, p.33).

Por outro lado, tive também o cuidado de me colocar num local onde não tivesse qualquer elemento perturbador da atenção, como por exemplo: falar com os meus alunos e haver outra turma a ter aula em simultâneo nas minhas costas. Tentei sempre ter uma parede ou algo estático que não fizesse com que os alunos se distraíssem, assim como, ter os fatores perturbadores de costas para os meus alunos. Este cuidado foi elemento de constante reflexão durante o ano letivo tal como podemos verificar na seguinte citação:

“Durante todo o processo de instrução procurei colocar-me em uma posição favorável e que permitisse manter a turma toda dentro do meu campo de visão.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Atletismo, 18 de Maio de 2017, p.40).

Ainda assim, não se tratava de uma estratégia fixa, uma vez que dependia de aula para aula, ou seja, quando esta estava estruturada com duas situações de aprendizagem a decorrer em simultâneo e com a turma dividida por grupos, optava por instruir a um grupo de cada vez, não sendo necessário reunir todos os alunos. Esta estratégia permitiu reduzir o número de alunos da qual a instrução estava a ser transmitida, possibilitando um melhor manuseamento e

controle da minha parte sobre estes. O excerto de Diário de Bordo seguinte é disso ilustrativo:

“Nesta aula optei por criar exercícios onde a instrução para o exercício seguinte pudesse ser realizada em diferentes grupos. Assim que implementei esta estratégia, notei bastante diferença na concentração dos alunos durante a instrução. A instrução quando dada a pequenos grupos, é um método bastante útil e pertinente, sobretudo, para turmas com um elevado número de alunos como é o caso.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Futebol, 15 de Novembro de 2016, p.14).

Uma outra estratégia utilizada para reunir os alunos para o processo de instrução, foi o uso do sinal sonoro, mais concretamente, um apito. Esta rotina foi estabelecida desde o início do ano letivo, estimulando no aluno a capacidade de identificar através de um sinal sonoro a atribuição de uma função, sendo ela, a sua rápida organização em turma para poder proceder rapidamente à instrução. O excerto de Diário de Bordo seguinte é disso esclarecedor:

“Sempre que optava por dar instrução de um novo exercício e por isso, reunir os alunos sentados à minha frente, recorria ao uso do apito. Esta rotina dos alunos para a instrução, bem como para a realização do exercício era realizada de forma rápida e por isso é importante salientar que os alunos se encontram rotinados neste aspeto.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Badminton, 25 de Outubro de 2016, p.10).

Uma outra estratégia que prevaleceu durante o processo de instrução, foi o questionamento aos alunos relativamente à situação de aprendizagem proposta e respetivos conteúdos apresentados durante a instrução. Optava por recorrer ao uso do questionamento com dois objetivos e em duas situações distintas. Em uma primeira situação foi quando os alunos se encontravam distraídos e apresentavam comportamentos não apropriados, tais como: distração, conversas paralelas e manuseamento do material de aula, servindo de chamada de atenção, sendo que cada aluno lidava de forma diferente a esta chamada de atenção, no entanto, na sua maioria resultou, uma vez que, estes

permaneciam atentos a toda a informação transmitida. Uma segunda situação em que recorria ao questionamento, teve como objetivo promover o sentido crítico nos alunos e procura de soluções perante problemas que lhes colocasse, dando bastante ênfase à sua descoberta guiada. Para Rosado e Mesquita (2009, p. 103), na descoberta guiada “procura-se que a dúvida seja o motor que cria a necessidade de procurar uma solução, pretendendo-se, também, que essa solução seja procurada, de forma ativa, pelos alunos (...)”.

Considerando que, comunicar com o aluno, engloba a transmissão de feedback, importa referir que para Fishman e Anderson (1971), este trata-se de um comportamento ou reação do professor adotado após a visualização e análise da resposta motora do aluno, tendo por objetivo, a sua alteração e que serve *“como uma mais-valia para o professor no processo de interação pedagógica”* (Rosado & Mesquita, 2011, p.82). Assim, durante as aulas procurei detetar erros na execução dos gestos técnicos nos alunos para que os pudesse corrigir e melhorar. Em uma fase inicial onde era dada a introdução a um conteúdo, procurei transmitir feedbacks prescritivos e descritivos, sendo que, descrevia a sua forma de execução, assim como, apresentava soluções para os erros que prevaleciam. Em outra fase mais avançada, onde os alunos já tinham conhecimento suficiente relativamente à execução de determinada habilidade, procurei questionar os alunos relativamente aos erros que proeminavam com o objetivo de me apresentarem soluções e melhorias. No que concerne à forma do Feedback, este pode resultar de uma junção de categorias como auditivo-visual, mais concretamente, o uso da demonstração acompanhada de um comentário explicativo, ou ainda auditivo-cinestésica, sendo ela uma manipulação corporal completada com a intervenção verbal (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990). Durante a lecionação das diversas Unidades Didáticas, recorri aos dois, no entanto, aquele ao qual recorria com mais frequência devido à minha inexperiência era o auditivo-visual. No entanto, foi possível perceber que por vezes não era o suficiente para que o aluno obtivesse uma perceção correta do movimento e por esse motivo, foi necessário recorrer também ao auditivo-cinestésico. A utilização deste último, permitiu ao aluno aumentar a sua perceção relativamente à execução correta de determinada habilidade motora. De referir

que esta prevaleceu com mais frequência na Unidade Didática de Ginástica, em que na maioria dos exercícios era solicitada a ajuda da professora ou de alunos para que houvesse um correto padrão de movimento e como tal, possibilitou compreender os efeitos positivos perante a sua utilização. Quanto à direção do Feedback, este pode ser subdividido em categorias tendo por base o destinatário da informação: individual, subgrupo ou coletivo (Sarmiento, 2004). Ambos estiveram presentes nas minhas aulas, sendo que em uma fase inicial tendia a recorrer ao individual. O tempo de prática enquanto professora estagiária e a detecção de determinados erros que eram comuns à turma, levou-me a perceber que o tempo que era perdido a transmitir o mesmo feedback a um aluno de cada vez, podia ser aproveitado em tempo de prática, se tomasse a decisão de reunir todos os alunos e transmitir um feedback coletivo. Relativamente ao Feedback por Sub-grupos era utilizado principalmente nas Unidades Didáticas das quais estavam planeadas funcionar por estações, como foi exemplo do Atletismo e da Ginástica.

De período para período, comecei a perceber que o feedback, era um aspeto fundamental e fulcral para a evolução e aprendizagem do aluno. No entanto, há outro aspeto que se encontra integrado no feedback e que é ainda mais importante realizar, sendo ele, fechar o ciclo de feedback. Cabe ao professor, identificar o erro e transmitir o feedback ao aluno, mas é também da responsabilidade do professor perceber e identificar se após a transmissão desse feedback, o aluno conseguiu corrigi-lo ou não. Caso o aluno não tenha conseguido corrigir, o professor deve voltar a reformular e corrigir o aluno, até que este consiga apresentar melhorias.

A procura e a descoberta de estratégias para solucionar possíveis problemas que surgiam durante a instrução, fez-me perceber que a instrução pode ser transmitida de várias formas e cada professor tem a sua forma de instruir, ajustada de turma para turma, procurando sempre incentivar e cativar a atenção dos alunos para que possam adquirir aprendizagens significativas.

4.1.3.4. A avaliação

A avaliação é também uma das tarefas do professor e um dos momentos fulcrais de todo o processo ensino-aprendizagem, onde se procura avaliar os alunos, assim como a ação pedagógica do professor e o processo ensino aprendizagem como um todo em cada Unidade Didática. Este momento de avaliação é fundamental à atividade docente, visto que é através desta que o professor consegue recolher informações acerca do nível de desempenho dos alunos pelo que deve ser realizado com todo o rigor e coerência de uns alunos para os outros.

Siedentop e Tannehill (2000, p.21) referem que *“a avaliação deve sempre estar relacionada com objetivos estabelecidos para a aprendizagem do aluno”*. Assim, devemos de procurar proporcionar um ensino de qualidade aos alunos para que, posteriormente, eles possam ser avaliados e obter uma boa classificação. Esta avaliação e consequente classificação deve estar relacionada com os objetivos estabelecidos e que foram transmitidos durante as aulas, verificando sempre a melhoria do seu desempenho. Mesquita e Graça (2009, p.60) acrescentam que *“a avaliação autêntica reporta-se a desempenhos contextualizados, procurando-se um alinhamento da instrução com a avaliação. Deste modo, as práticas de avaliação não suspendem o processo de aprendizagem, são, antes de mais, oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e receberem feedback sobre o desenvolvimento e aprendizagem”*. Com isto, pretendo referir que, a avaliação, não pretende apenas definir o nível da turma, mas também pretende proporcionar aos alunos um momento de aprendizagem, tal como acontece nas restantes aulas.

Ao longo deste ano letivo e de todas as Unidades Didáticas foram aplicadas avaliações a nível formal a todos os alunos pertencentes à turma residente. Desta forma, posso destacar as seguintes avaliações, das quais estiveram presentes em todas as Unidades Didáticas: AD, Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS).

A AD (Bento, 2003) foi utilizada essencialmente com o objetivo de verificar o nível da turma em determinada Unidade Didática para que posteriormente pudessem ser estabelecidos objetivos alcançáveis e construir o plano de aula com base nesses objetivos e níveis existentes na turma. Para proceder a esta avaliação, para cada Unidade Didática era elaborada uma escala de apreciação onde procurava atribuir uma classificação de 1 a 5 conforme fosse o desempenho do aluno nos diferentes conteúdos estabelecidos. Durante esta construção procurei sempre ter em atenção se os alunos já tinham vivenciado diretamente em anos anteriores com os conteúdos dos quais estes seriam alvos de avaliação. Durante a realização da elaboração desta escala, procurei estabelecer os critérios principais e fundamentais que permitisse uma execução de qualidade de cada conteúdo. Para isso, estes foram estabelecidos de forma crescente, com um aumento do nível de complexidade sendo que, era atribuído 1 ao aluno que não executava e 5 ao aluno que executava corretamente o critério estabelecido. Para a elaboração de critérios recorri ao uso do livro “Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar”, onde os níveis e as etapas de aprendizagens apresentadas foram úteis permitindo perceber quais os critérios e comportamentos observáveis associados a cada nível.

No decorrer de cada Unidade Didática, realizei uma AF (Bento, 2003) através de uma constante reflexão das aulas no Diário de Bordo. Embora esta não fosse realizada de forma individual, tratava-se de uma avaliação geral ao desempenho e comportamento da turma durante todas aulas pertencentes aquela Unidade Didática. Esta avaliação foi bastante útil para todo o processo ensino-aprendizagem, uma vez que permitiu perceber a evolução dos alunos de aula para aula. Para além desta mais-valia, esta avaliação permitiu também detetar problemas individuais ou comuns à turma. Assim, o planeamento das aulas seguintes era elaborado e ajustado perante esses erros, de forma a evitá-los.

A AS (Bento, 2003) foi sempre realizada no final de cada Unidade Didática, permitindo verificar o quê que os alunos melhoraram e eram capazes de realizar no final da Unidade Didática. Esta teve como principal objetivo atribuir uma classificação quantitativa no desempenho do aluno para a respetiva

Unidade Didática. Esta avaliação permitiu verificar o nível em que os alunos atingiam e compará-los com a AD, para que fosse possível perceber facilmente qual a evolução dos alunos. Nesta avaliação esteve sempre presente os diferentes domínios de desenvolvimento do aluno: domínio psicomotor, domínio socio-afetivo e domínio cognitivo.

O domínio psicomotor tinha a cotação de 40% para a Atividade Física e 10% para a Aptidão Física que dava um total de 50%. Durante a avaliação da condição física, eram atribuídos critérios para cada conteúdo, sendo que no final era atribuída uma classificação perante o cumprimento ou não desses mesmos critérios. Já na avaliação da condição física onde era aplicado o programa do FitSchool, a classificação obtida era realizada com base numa grelha pré-definido para o tempo que o aluno termina o circuito.

O domínio socio-afetivo tem um peso de 30% da classificação final e foi avaliada através de vários registos ao longo de todo, tratando-se de uma avaliação mais subjetiva e normativa.

O domínio cognitivo tem um peso de 20% e foi avaliado através de um teste teórico do qual tem de apresentar a mesma estrutura para o 3º Ciclo de Ensino sendo ela: verdadeiros e falsos com correções das falsas, escolha múltipla e elementos de ligação. Esta foi possível ser avaliada durante a lecionação das aulas, na medida em que os alunos aplicavam as regras de jogo.

A escolha da utilização da Avaliação Normativa (AN) e da Avaliação Criterial (AC) foi alvo de reflexão com o objetivo de perceber as vantagens e desvantagens da sua utilização. De acordo com Gonçalves (2010, p.43), na AN, “a execução das respostas é comparada com as dos restantes colegas, organizando-as hierarquicamente do mais para o menos (apto)”, ou seja, compara o desempenho entre alunos. A AC, ao contrário da Normativa, é feita em função do desempenho de cada aluno e das suas ações, onde há uma comparação entre os resultados alcançados e os que foram estabelecidos inicialmente (Gonçalves, 2010). Assim, durante as avaliações, embora tenha recorrido ao uso de grelhas com critérios pré-definidos, foi necessário também fazer a ponderação de notas e, por esse motivo, prevaleceu a AN, realizando uma comparação de desempenho entre alunos.

Durante a realização da avaliação senti dificuldades no registo do desempenho dos alunos visto que, não estava habituada a este tipo de registo onde tinha de me centrar no detalhe e na forma de execução de determinada habilidade. Esta dificuldade surgiu devido à pouca experiência e frequência com que realizava este tipo de análise. Assim, necessitei de conhecer bem as partes do conteúdo, bem como a habilidade final como um todo para que esta pudesse ser realizada com coerência e competência. Esta surgiu não só pelo fator descrito anteriormente, mas também, pela natureza da modalidade. Assim, considero que aquelas modalidades com as quais não tinha tanta afinidade, como era o exemplo do futebol e bitoque rugby, sentia mais dificuldades e por esse motivo, foi necessário procurar conhecer e dominar melhor os conteúdos que faziam parte. Tendo em conta que a avaliação deve de ser realizada com competência e coerência, recorri ao uso de uma câmara de filmar, permitindo analisar e reavaliar os alunos sempre que sentia necessidade disso. Uma conclusão que retiro acerca da avaliação é que não vale de muito ter uma lista enorme de componentes críticas quando não as somos capazes de avaliar. Tal como aconteceu na minha prática, inicialmente tinha definido muitos critérios para cada conteúdo. Após a minha dificuldade, percebi que os critérios deviam de ser reduzidos e mais objetivos, definindo três para cada conteúdo. Esta definição e seleção de conteúdos era feita tendo sempre como foco, os aspetos principais para que determinada habilidade saísse como esperado. Por exemplo, no rolamento à frente na Unidade Didática de Ginástica, considerei os seguintes elementos: manter o queixo junto ao peito, colocar as mãos afastadas e manter o corpo engrupado na fase de rolamento. Esta alteração a nível de critérios tornou-se mais facilitadora para a realização da avaliação, para além de que, tornou-se mais objetiva sem que houvesse dúvidas de qual a classificação que devia de ser atribuída a cada aluno.

4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4.2.1. Desporto Escolar

Tal como refere Marques (2006), o Desporto Escolar (DE) é uma das formas utilizadas para promover uma efetiva e verdadeira cultura desportiva, saindo dos limites da EF. O DE acontece fora do contexto escolar, ou seja, trata-se de uma atividade extracurricular que promove a prática desportiva.

O agrupamento de escolas do qual realizei o EP, tem uma variedade de modalidades disponíveis para a prática dos alunos desde ténis, voleibol, natação, multiactividades e ginástica. Os horários dos treinos são quase todos realizados à mesma hora e no mesmo dia (quarta-feira de tarde), sendo este, o dia em que os alunos não têm nenhuma atividade escolar e por isso, facilita a sua inscrição e participação do grupo/equipa da respetiva modalidade. Esta oferta por parte da escola aos alunos que a integram é bastante importante para aqueles alunos dos quais os pais não têm possibilidade para inscrevê-los em uma modalidade federada, sendo esta é uma excelente oportunidade para os alunos poderem vivenciar a prática desportiva regular.

Durante este ano fiquei responsável juntamente com a professora principal, pela lecionação dos treinos e pelo acompanhamento dos alunos em todas as competições, ajudando na arbitragem dos jogos. Esta tratava-se de uma modalidade com a qual eu pude vivenciar enquanto jogadora federada, pelo que dominava muito dos conteúdos a serem lecionados visto que, a maioria dos alunos que faziam parte desta nunca tiveram contacto com esta e por isso, era necessário iniciar os treinos partindo do zero.

A partir do momento em que os alunos começaram a sentir-se confortáveis com o jogo, eu e a professora principal começamos a promover a competição entre eles, progredindo de um campo reduzido para o campo oficial. Esta decisão foi tomada pelo simples facto de que os alunos deveriam de exercitar o jogo, o mais tempo possível, pelo que nas competições os resultados estariam dependentes do seu desempenho ao longo do jogo. Os alunos que pertenciam ao DE de Ténis sentiam-se bastante motivados pelo facto de o treino ser ajustado a uma espécie de torneio, do qual eles todos ambicionavam ganhar.

No decorrer das competições era notório o espírito de fair-play sendo que mantinham a ambição sempre de alcançar o melhor resultado possível. Acima de tudo, durante a prática, pretendíamos que os alunos vivessem esta experiência com momento de prazer, alegria, satisfação e isso era um ponto bastante visível quer nos treinos, bem como durante as competições.

A professora principal foi um apoio durante toda esta vivência. Esta procurou desde início integrar-me no grupo e atribuir-me a mesma importância que ela em todas as decisões que eram tomadas durante os treinos. Durante todo este ano, foi importante a troca e definição de rotinas e regras de treino em conjunto com a professora principal. Ainda mais importante, foi a troca constante de ideias para os treinos, permitindo o nosso desenvolvimento perante os conhecimentos e experiências vivenciadas por cada uma.

A ida para o DE por parte dos alunos é opcional e por esse motivo, todos eles estavam motivados, dispostos a aprender e a serem melhores. Esta predisposição, tornou-se desafiadora e por esse motivo, recorri à procura de mais conhecimento proporcionando aos alunos uma melhor aprendizagem.

Finalizo este ano com um sentimento de superação por ter sido capaz de ajudar aqueles alunos a darem o melhor de si, a nunca desistirem, a serem mais e melhores a cada dia.

4.2.2. Direção da Turma

Para contextualizar, o Diretor de Turma (DT) é um professor que acompanha, coopera e orienta todo o processo de aprendizagem do aluno e realiza a comunicação entre professores, alunos e pais (Marques, 2002). Desde o início do ano letivo, o DT solicitou a minha colaboração no preenchimento das fichas biográficas dos alunos onde incorporava todos os dados importantes dos alunos, tais como, nome, idade, encarregados de educação, disciplinas preferidas e menos preferidas, atividades extracurriculares, classificações de anos anteriores, ano em que ficaram retidos, entre outras informações. Considero que esta análise e conhecimento dos alunos, das suas vivências, permite perceber qual o foco e os gostos dos alunos, podendo por vezes

enquadrar os seus gostos e vivências em determinados comportamentos que prevalecem nas aulas de EF. Esta análise e conhecimento permitirá ao DT, agir e desenvolver todo o seu trabalho de forma contextualizada, procurando prevenir e resolver diversas situações de forma eficaz. Tal como Marques (2002) afirma, é da responsabilidade do DT acompanhar, apoiar e coordenar todos os processos de aprendizagem, maturação, orientação e comunicação entre encarregados de educação, alunos e professores. De salientar, que foi possível perceber de perto que, a diretora de turma tem uma responsabilidade acrescida devido ao conjunto de funções que tem de exercer e que deve estabelecer um papel bastante presente e ativo na relação com os alunos, percebendo as suas dificuldades, medos e problemas. Durante este acompanhamento foi possível perceber que numa turma existem alunos com problemas e medos distintos. Por este motivo, a diretora é o intermediário entre a escola e a família, que deve apresentar uma grande capacidade comunicativa e inter-relacional (Zenhas, 2006). Não deixando de parte os Encarregados de Educação, estes devem promover no seu educando uma forma proativa de estar, disponibilizando e colaborando com o DT nas situações que ache relevante acerca do seu educando, para que esta, possa agir em conformidade com o que lhe foi comunicado. Ao longo deste ano letivo, foi possível compreender que os encarregados de educação mantinham muitas vezes contacto com a DT, falando com esta, dos seus educandos e de possíveis fases negativas ou positivas que estes estejam a passar, e que por vezes, pode influenciar a aprendizagem e o empenho destes nas aulas.

Tirando este pequeno acompanhamento que pude manter em relação ao papel do DT, foi possível informar-me junto desta, como de outros professores relativamente às funções e cargos que o DT tem de desempenhar, indo ao encontro do que Roldão (1995) que refere que a função de um DT incorpora uma variedade de vertentes que este deve atuar sobre vários interlocutores tais como, alunos, encarregados de educação e professores. Assim, foi possível perceber que há um conjunto de funções desenvolvidas pela diretora de turma ao longo do ano, sendo elas as seguintes: Organizar reuniões com os encarregados de educação para esclarecer todas as dúvidas e dar a informação necessário sobre

o ano letivo; Agendar um horário de atendimento para os encarregados de educação; Manter o dossier com a ficha dos alunos atualizada relativamente a todas as disciplinas; Realizar as atas de todas as reuniões de turma, desde as de avaliação, as intercalares e as reuniões com os encarregados de educação; Manter as notas dos testes atualizadas e verificar todo este processo para que fosse possível estar a par da situação de cada aluno.

4.2.3. Atividades da Escola

A escola da qual tive o privilégio de estagiar, teve durante o ano letivo várias atividades disponíveis para os alunos da escola. A organização das atividades direcionadas para a atividade física ficou ao encargo do Grupo de EF.

Em relação ao corta-mato, este é um evento comum a todas as escolas. Para que este corra dentro da normalidade, é preciso uma boa organização visto que engloba todos os alunos pertencentes ao agrupamento escolar. Toda a atividade decorreu dentro do planeado e previsto, exceto, um ponto do qual achei que poderia vir a ser alterado e do qual foi falado após a realização da atividade como aspetos de melhoria. O ponto menos positivo a que me refiro, diz respeito à inscrição dos alunos que é feita numa plataforma pelo professor da respetiva turma. O que deveria de acontecer era inscrever apenas os alunos que confirmavam a sua participação, ao invés de inscrever a turma toda. O facto de alguns professores não terem cumprido com este facto interferiu com alguns aspetos no corta-mato nomeadamente: 1. desaproveitamento de lanches para alunos que não compareceram e que por esse motivo, os professores ficaram sem saber o que fazer. A solução da qual ocorreu no momento foi de os levar para os alunos que teriam treino de DE; 2. desperdício de papel que utilizado para a listas de inscrições e dorsais; 3. dificuldade na procura de nomes e de atribuição de dorsais devido à grande quantidade de alunos inscritos que não tinham confirmado a sua presença, mas que estavam nas listas. Um outro fator do qual serviu de ação de melhoria, foi a definição de quem deveria de levantar os dorsais (alunos ou professores). Isto porque, durante a atividade, tornou-se

difícil atribuir rapidamente os dorsais pois compareciam alunos e professores em simultâneo. Assim, o que retiro deste problema, é que deveriam de ser os professores responsáveis de cada turma a ir levantar os dorsais, devido à fácil organização destes por turma, assim como, um menor congestionamento no local do seu levantamento.

As miniolimpíadas é um evento realizado todos os anos no Agrupamento, com a duração de dois dias distintos, um dia para o ensino básico e o segundo dia para o ensino secundário. Esta atividade apela à participação de toda a comunidade escolar, integrando todos os alunos em competições ou na sua colaboração nas funções de organização da atividade. Esta promove a competição entre todas as turmas, dentro do mesmo ano de escolaridade, nas variadas modalidades desde futsal, basquetebol, voleibol e badmínton. O professor de cada turma foi o principal responsável por prestar toda a informação aos alunos. Assim, enquanto professora estagiária do 8ºA, fiquei ao encargo de comunicar à turma que em conjunto tinham de escolher um país que os representasse durante a competição, sendo ele Jamaica. Posto isto, foi pedido à turma, que entre si, escolhessem as equipas para cada modalidade cumprindo com o número máximo de mínimo de jogadores que tinha sido estipulado. Assim que esta foi devidamente preenchida, os alunos que não quiseram participar nas competições e fazer parte de uma equipa, eram obrigados a escolher uma função de organização da atividade desde árbitros, oficiais de mesa e estafetas. Durante as reuniões com o grupo de EF, foram várias as tarefas realizadas: sorteio para cada torneio, definido quais os primeiros jogos que seriam realizados; organizar os quadros de competição e os boletins de jogo por modalidades e por anos de escolaridade; preencher os boletins de jogo de acordo com o país e o ano de escolaridade para que não houvesse perda de tempo durante as competições; definir a disposição dos variados campos de forma a rentabilizar todos os espaços para que houvesse vários jogos em simultâneo; distribuição de professores por modalidades, sendo que fiquei responsável pela competição de badminton juntamente com duas professoras. No dia da atividade, todos os professores pertencentes ao grupo de EF compareceu no pavilhão das travessas com duas horas de antecedência para

montagem dos campos, colocar pelo pavilhão os quadros competitivos, distribuir pelo espaço de competição as respectivas fichas e boletins de jogo, montagem de aparelho de som, entre outras tarefas. Todas estas tarefas tiveram de ser realizadas de acordo com o que foi planeado durante as reuniões para que corresse como esperado e por esse motivo, as duas horas de antecedência foram fundamentais e úteis para que o pavilhão estivesse pronto para iniciar a atividade à hora prevista. No momento em que iniciamos a atividade, realizou-se um desfile por turmas. O desfile foi um momento interessante, de diversão, onde cada turma desfilava para professores e pais com objetos que caracterizavam o seu país (bandeiras, camisolas, mascotes). Quando as competições iniciaram, os alunos com funções na organização dirigiram-se para o local que lhes foi atribuído e colaboraram de acordo com as indicações que lhes foram dadas. A minha função no Badminton foi explicar as regras aos árbitros, esclarecer estes quando surgia alguma dúvida, controlar o tempo dos jogos, preencher os boletins de jogo e quadros competitivos e chamar as equipas para os jogos seguintes. Para além das funções enumeradas anteriormente, eu tinha a responsabilidade de fazer chegar uma cópia do quadro de competições à estafeta para que fosse afixado na vitrine do pavilhão, com o objetivo de todas as equipas terem acesso aos resultados. Considero que este ponto foi fundamental para o bom funcionamento do torneio pois, em anos anteriores, acontecia que havia equipas que perdiam por falta de comparência porque iam ver jogos de outras modalidades. Assim, para além de realizarmos a chamada das equipas pelo microfone, achamos importante deixar os alunos a par das competições, dos resultados e da ordem dos próximos jogos. Este é um evento que promove muito a competitividade, o espírito de grupo e une a turma em função de um mesmo objetivo. Para mim, este é uma das melhores atividades organizadas pela escola, pela sua aderência, pela forma com que os alunos ficam motivados para darem o seu melhor e por criar a possibilidade de estes vivenciarem o desporto de forma tão dedicada. As miniolimpíadas, é uma atividade que os alunos já conhecem, de ano para ano e que lhes marca de forma positiva visto que estes demonstram um enorme prazer e honra por poderem fazer parte dela.

O apadrinhamento, atividade organizada pelo núcleo de estágio, cujo nome dado foi “A Ilha da Aventura”. O apadrinhamento é uma atividade realizada pela escola, no entanto, foi proposto pelo PC ser a atividade realizada pelo núcleo de estágio. Esta atividade serviu para receber duas turmas do 1º Ciclo, proporcionando a estes um dia diferente, de diversão e que apelasse à prática de atividade física. Com isto, realizamos um circuito que englobava várias atividades onde os alunos pudessem divertir-se e desenvolver um conjunto de capacidades condicionais e coordenativas. Durante a fase de planeamento, foi necessário ter em conta alguns aspetos relevantes desde o ano de escolaridade, o material disponível para utilização, a definição de um nome apelativo e as atividades que fariam parte da “Ilha da Aventura”. Posto esta análise, definimos doze atividades a incluir no circuito, desde o jogo da macaca, o jogo do equilíbrio em cima de um banco sueco, o drible e hóquei de sala entre obstáculos, o rolamento à frente sobre um plano inclinado, um voo numa corda e consequente salto para cima de um colchão, entre outros exercícios. Para que a atividade pudesse ficar mais apelativa e desse sentido ao nome “A Ilha da Aventura”, procuramos associar a cada exercício um desenho animado, em que os alunos se sentissem uns verdadeiros heróis e com a capacidade de concluir o circuito com sucesso. Esta atividade correu conforme o planeado, os alunos estavam bastante motivados para a prática e por isso, no final, para que esta tivesse um sentimento especial, foram atribuídas medalhas que comprovava a sua participação nesta atividade.

Por fim, e como última atividade, o arraial de São João, foi uma atividade que não requereu grande colaboração dos estudantes estagiários, visto que as tarefas atribuídas regeram-se pela organização do material no dia do evento. Esta atividade destinou-se para todo o agrupamento escolar que organiza uma atuação desde música, ginástica, teatro e dança para apresentar a toda a comunidade escolar. Esta foi uma atividade que não necessitou de um planeamento aprofundado visto que as atuações decorreram sempre no mesmo local. Para que este dia pudesse ter significado e visto que era destinado a todos os alunos do Agrupamento, decorreu a entrega de prémios das miniolimpíadas.

Com a minha colaboração no planeamento das atividades organizadas pela escola, retiro a ideia de que é fundamental a união do grupo de EF para que todos possam dar as suas ideias e opiniões em relação a todo o planeamento. As reuniões com o Grupo de EF mostrou que é necessário haver sempre um bom planeamento da atividade para que tudo corra de acordo com o que foi esperado, e por isso, é necessário a colaboração de todos os professores para a sugestão de ideias, para identificar determinados problemas que podem surgir perante determinadas decisões e em identificar possíveis soluções para as dificuldades que surgem ao longo de toda a sua organização. O resultado positivo no final das atividades, foi resultado de um trabalho constante como um verdadeiro grupo.

4.2. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional é um processo que se faz ao longo do tempo, perante um conjunto de experiências e vivências. Este é um processo contínuo e que envolve um conjunto de etapas (Elias, 2008). Neste caso, este processo é iniciado durante a formação inicial do estudante. Este fornece um conhecimento teórico ao estudante e prepara-o para a prática pedagógica, que vai proporcionar-lhe situações diversas que têm de ser refletidas e resolvidas por ele mesmo. A diversidade de situações com que o Estudante Estagiário se depara apresenta características únicas e por esse motivo, requer uma solução e resposta única (Nóvoa, 1992). Com base nos factos constatados anteriormente, a reflexão foi um aspeto que esteve bastante presente ao longo do EP e que contribuiu de forma positiva para o meu desenvolvimento profissional. De acordo com Queirós (2014, p.81), “o estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotará o futuro profissional de ferramentas para ir além do como fazer, sendo este capaz de colocar as questões adequadas e saber responder ao porquê e para quê da sua ação”. A reflexão tem como objetivo a melhoria de conhecimento e consequentemente, a melhoria da atuação do professor (Alarcão, 1996).

Durante o ano de EP, as reflexões foram constantes e em diversos contextos tais como: nas próprias aulas, nas aulas dos elementos pertencentes ao núcleo de estágio, bem como, de professores experientes.

A reflexão realizada durante o planeamento, ou seja, antes da ação pressupõe um conjunto de conhecimentos que são colocados em prática durante as aulas de EF. Para que todo o trabalho de planeamento do professor seja perspectivado da melhor forma, prevenindo determinados erros que possam surgir durante a prática, o professor tem de manter-se atualizado relativamente à modalidade a ser lecionada pelo confronto e questionamento que pode surgir por parte dos alunos, à gestão de aula e controlo dos alunos tendo em conta as suas características, os seus comportamentos, o material disponível para a prática da modalidade, entre outros fatores que estão inerentes à prática. Esta reflexão desenvolve no professor a sua capacidade de antecipação, sendo que este deve realizar constantes reflexões, percebendo que problemas podem ou não surgir em determinadas situações, permitindo assim, a sua prevenção. Numa fase inicial, e deparando-me com a pouca experiência enquanto professora de EF, a reflexão por parte dos elementos pertencentes ao núcleo de estágio em relação às minhas aulas, na sua maioria, era-me transmitida. A transmissão de opiniões e aspetos detetados pelos meus colegas estagiários em relação às minhas aulas, fez com que pudesse refletir mais em relação a estes, sendo que por vezes eram aspetos que não estavam tão presentes na minha reflexão como um aspeto menos positivo para a aula.

Para que o professor tenha uma boa intervenção e ajuste durante a ação, o professor deve ter presente o poder de reflexão, uma vez que deve procurar perceber na hora o que está a funcionar bem na aula, o que não está a funcionar e o que pode ser alterado para que funcione bem. O professor deve de ter a capacidade de gerir todos os problemas naquele espaço e tempo, sendo que cabe a este tomar decisões na ação perante a observação e reflexão que realizou. Tal como Alarcão (1996, p.16), o conhecimento na ação é alterável e *“resulta numa reformulação da própria ação”*.

As reflexões sobre a ação (Schon, 1992) foram igualmente constantes, uma vez que, permitiu refletir sobre toda a ação e arranjar possíveis soluções,

adaptando e reformulando todos os cenários que eram considerados um problema para o bom funcionamento da aula e para a aprendizagem dos alunos. Em situação prática, foram exemplos destes cenários: ter muitos alunos por estações, dar a instrução onde os alunos encarassem elementos que servissem de distração, dar a instrução com os alunos em pé, manter alunos sem funções e parados num exercício, entre outros. Esta reflexão permitiu mudar a minha prática e chegar à conclusão de que o professor é o principal responsável por observar, encontrar os problemas e seguidamente solucioná-los. Todo este processo está dependente da capacidade de reflexão que o professor tem e da capacidade de se ajustar perante os problemas. Segundo Schön (1992), é possível refletir sobre a ação, reestruturando o pensamento sobre a prática, para que possa perceber de que forma as ações tomadas durante a ação. As observações e reflexões aos professores experientes e colegas do núcleo permitiram enquanto professora, ter uma visão das aulas tendo em conta outras vivências e experiências, sendo que cada professor tem a sua forma de agir, perante as características da turma. Desta forma, foi possível analisar outras formas de lidar com os problemas inerentes às respetivas turmas, outras formas de reunir os alunos, de instruir, entre outros aspetos. Através destas observações consegui retirar algumas estratégias que resultaram na minha turma, sendo elas: em turmas grandes, instruir com os alunos sentados; manter os alunos dentro do campo de visão; atribuir funções nos tempos mortos a alunos que apresentem comportamentos desviantes; definir regras desde o início do ano letivo. De acordo com o que foi mencionado, a reflexão realizada teve a sua importância vista que permitiu haver um transfere para a minha turma. Não desvalorizando a reflexão após as minhas próprias aulas, as observações realizadas a professores experientes e aos colegas de estágio permitiram identificar os problemas da aula, analisar, procurar soluções para que pudesse agir e atuar.

Aliando a tudo o que foi referido anteriormente, é de salientar que um capítulo do relatório, denominado por estudo de investigação-ação surgiu devido à temática das reflexões. Foi através destas que, em conjunto com os colegas de estágio e com o PC, detetava erros na prática tais como: comportamentos

desviantes, conversas paralelas, desrespeito pelo material, entre outros. Assim, surgiu o tema de estudo que reflete sobre problemas que surgem na aula e possíveis estratégias para a sua resolução.

5. ESTUDO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

5. Estudo de investigação-ação: “Estratégias de Ensino para uma melhor Gestão de Aula e Prevenção de Comportamentos de Indisciplina”

Susana Silva

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

5.1. Resumo

O presente estudo pretende verificar se os comportamentos inapropriados diminuem ao longo das aulas através de um conjunto de estratégias de gestão de aula. A amostra é constituída por 8 alunos de uma turma de 8º ano, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, dos quais 4 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

Para a elaboração deste estudo foram utilizados 3 instrumentos, sendo eles: A ficha de registo de incidentes críticos com o objetivo de detetar os problemas a nível da gestão de aula, bem como, de comportamentos inapropriados. Após a sua utilização, esta permitiu realizar um processo de categorização dos comportamentos inapropriados mais comuns na turma. Foi realizada também a recolha de imagem por vídeo durante as aulas com o objetivo de anotar o número de ocorrências dos comportamentos inapropriados. Os dados fornecidos por esta análise foram introduzidos no programa estatístico *IBM SPSS Statistics 24*, sendo feita uma análise estatística descritiva. Por fim, utilizei o Diário de Bordo, onde foi realizada uma análise do conteúdo com o objetivo de selecionar excertos que permitem verificar as estratégias aplicadas e os seus efeitos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTRATÉGIAS DE ENSINO, GESTÃO DE AULA, COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA

5.2. Introdução e Revisão da Literatura

Partindo do princípio que a tarefa do professor passa por uma experiência evolutiva, enriquecedora e expansiva, no decorrer do ensino das aulas de EF, foi identificado um problema recorrente e que considero essencial para um bom funcionamento da aula e da concretização das atividades propostas. O problema emergente da prática de ensino supervisionada foi o sistema ecologia da aula, mais especificamente, a gestão. De entre outros temas pertinentes, este surgiu de forma mais recorrente pelo facto da turma residente ser constituída por um número elevado de alunos, dificultando a atuação pedagógica da estudante-estagiária. Segundo Perron e Downey (1997), Piéron (1996) e Siedentop (1983), é fundamental procurar reduzir o tempo de gestão, bem como os tempos mortos, no sentido de também reduzir os comportamentos inapropriados. No entanto, e indo ao encontro do contexto em que me insiro, Hastie e Saunders (1991) e Layfield (1995), referem que em classes muito numerosas existe um maior número de alunos fora-da-tarefa, menor tempo é dedicado a tarefas académicas e mais tempo é passado a organizar e a disciplinar os alunos. A gestão da aula para alguns autores é considerada a chave de aprendizagem (Arends, 1995; Sariscsany & Pettigrew, 1997).

Os professores eficazes são gestores eficientes e as habilidades de gestão são pré-requisitos essenciais para um bom ensino, em qualquer sala de aula ou em qualquer disciplina (Siedentop, 1983; Rink, 1985; O'Sullivan & Dyson, 1994).

A inexperiência, inerente à falta de um contexto que colocasse as minhas habilidades de gestão em teste, levou a que houvesse alguma ineficácia enquanto professora, gerando assim algumas dificuldades na gestão da aula bem como no controlo do comportamento dos alunos. Esta inexperiência fez com que a identificação de problemas de gestão fosse importante durante as aulas e, por isso, após essa identificação, foi fundamental a minha constante pesquisa e reflexão sobre os problemas para que pudesse obter possíveis soluções para estes.

Reconhecendo que uma aula bem organizada e conseqüentemente harmonizada com as mais adequadas habilidades de gestão de aula, reconheci que a quantidade e a qualidade de conhecimento poderiam ser exponenciadas de forma clara.

A gestão de aula tem uma estreita relação com a prevenção do comportamento inapropriado ou de indisciplina durante as aulas, promovendo a disciplina. Quando a gestão dos exercícios, da turma, do espaço de aula é bem planejada, pensada e adequada, visando sempre os possíveis problemas que podem advir, leva a que possíveis soluções durante a aula possam ser colocadas em prática, acabando por influenciar de forma direta e positivamente o comportamento dos alunos durante as aulas.

Rink (2006, p. 138), partilha da mesma opinião referindo que a gestão de aula é “a promoção de um ambiente de aula e a sua manutenção, através do desenvolvimento de um comportamento apropriado e de uma envolvimento do aluno no conteúdo lecionado”. Rink (2006, p. 153) refere ainda que “a disciplina é a ação do professor quando, apesar dos seus esforços, os alunos não cooperam e se comportam de forma apropriada”.

Para Siedentop (1983), a gestão é um comportamento do professor que traduz elevados índices de envolvimento do aluno nas suas atividades da aula e a redução de comportamentos dos alunos que possam interferir no trabalho do professor ou de outros alunos e um uso do tempo de aula de forma eficaz. Para que haja uma gestão eficaz de aula, é necessário maximizar e otimizar as oportunidades de exercitação, principalmente nas atividades que estão ligadas aos objetivos de aprendizagem estabelecidos, assegurando a participação de um maior número de alunos. Com isto, pretendo referir que vários fatores estão dependentes da gestão, sendo que um deles é também o tempo de empenho motor que os alunos se encontram em determinada tarefa. Quanto maior for a gestão de aula e mais bem pensada for a planificação das aulas e das situações de aprendizagem, é possível melhorar o tempo de empenho motor dos alunos de forma significativamente positiva.

Alguns estudos apontam que o tamanho da turma e o desempenho dos alunos não apresentam uma relação significativa (Hancock, 1996), enquanto

outros estudos favorecem ambientes em turmas pequenas (Gibbs, Lucas e Simonite, 1996; Borden & Burton, 1999; Arias & Walker, 2004). Estes referem que os resultados diferem tendo em conta os critérios utilizados na avaliação do desempenho dos alunos provando que quando são aplicados testes tradicionais em turmas pequenas, não oferecem nenhuma vantagem em relação às grandes turmas. No entanto, quando são utilizados critérios de desempenho adicionais, tais como: a retenção a longo prazo e as habilidades para a resolução de problemas, as turmas pequenas saem mais vantajosas em relação às grandes.

Kennedy (1982) sugere que, os professores novatos estejam cientes de como outros educadores lidam com os comportamentos inadequados, podendo ser encorajados a expandir as suas bases para gerir um mau comportamento. Ainda relativamente a este tema, outro estudo refere as estratégias e soluções utilizadas por outros professores em umas turmas podem ser uma mais-valia para outras turmas.

De acordo com Perron e Downey (1997), para incentivar e apelar aos comportamentos positivos nos alunos, os professores precisam de estratégias que minimizem o tempo de transição, tempo de espera e comportamento inadequado maximizando a aprendizagem dos alunos. Estes enumeram também algumas das estratégias utilizadas, sendo elas as seguintes: estabelecimento de regras e expectativas claras especificando as consequências de um comportamento inadequado, contribuindo de forma significativa para a diminuição do comportamento inapropriado. De salientar, que os mesmos autores dão bastante importância a uma gestão da aula controlando e minimizando o comportamento inapropriado que interfere na aprendizagem dos alunos.

Perante um estudo feito, Oslin (1996) indica que o estabelecimento de rotinas nas aulas é fundamental para que haja disciplina e uma boa gestão de aula. Neste estudo chega-se à conclusão que, mais que estabelecer rotinas semelhantes entre professores, o que difere de uns para os outros, é a forma como estas foram apresentadas, implementadas e executadas.

Tendo em conta os problemas prevalecentes na turma residente, verifiquei um conjunto de estratégias sugeridas pela National Association for

Sport e Physical Education em 2006, sendo elas as seguintes: trabalhar em pequenos grupos e por estações fazendo com que os alunos realizem registos pessoais escritos e desempenham tarefas de estatísticas de desempenho; Ensino a pares promovendo a liderança e o conhecimento de habilidades para se ajudarem uns aos outros; Implementar vários modelos curriculares.

Tive em conta ainda outras estratégias sugeridas por outros autores, que visavam uma melhor gestão de aula e prevenção de comportamentos de indisciplina que serão apresentadas seguidamente. Arends (1995) e Kounin (1970) sugerem que a comunicação de regras e de procedimentos previne o início e a expansão de comportamentos de indisciplina ou fora-da-tarefa e que os movimentos para formar grupos, a passagem para o trabalho após a exposição do professor, requer uma vigilância considerável e uma orientação do professor para que sejam realizadas com sucesso. Estes referem ainda que os professores gerem melhor as aulas quando marcam de forma clara as transições. Foi mencionado também que os professores devem desenvolver nos seus alunos as competências de autogestão, procurando responsabilizar os alunos sobre os acontecimentos da aula. Segundo Mendes (1995), Sariscsany e Pettigrew (1997), o espaço físico, o material utilizado, o posicionamento dos alunos face ao espaço de aula, o decorrer da aula e a natureza dos exercícios pode estar associada ao aparecimento de alguns comportamentos inapropriados.

Desta forma, afigurou-se fundamental aprofundar o tema relativamente às estratégias de ensino para uma melhor gestão de aula e prevenção de comportamentos de indisciplina. Nesta medida, o propósito central do estudo foi verificar se os comportamentos inapropriados diminuem ao longo das aulas através de um conjunto de estratégias de gestão de aula.

5.3. Metodologia

Este estudo segue um ciclo de investigação-ação, que é considerado um excelente guia para orientar práticas educativas, com vista à melhoria do ensino e do ambiente de aprendizagem (Arends, 1995). A investigação-ação é um ciclo

que facilita a formação reflexiva e promove a sua emancipação em relação à própria prática e, por esse motivo, é usada como uma estratégia formativa de professores (Moreira, 2001). Esta permite que o professor analise a sua prática, que atue sobre a mesma, sendo que deve procurar compreender os problemas que prevalecem e arranjar soluções para a sua resolução.

5.3.1. Grupo de Estudo

O grupo de estudo foi constituído por 8 alunos do 8º ano do ensino básico, sendo 4 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, de uma escola cooperante do ensino secundário do distrito de Aveiro, da rede de escolas protocoladas pelo Mestrado de Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Este tinha idades compreendidas entre os 14 e 15 anos de idade.

O grupo de estudo incidiu nos alunos que demonstravam os seguintes comportamentos: conversas paralelas, desinteresse pela instrução da professora, pouco empenho durante a aula e comportamentos inapropriados.

5.3.2. Procedimentos de recolha de dados

5.3.2.1. Instrumentos

Recolha de imagem por vídeo

No decorrer das aulas, com o intuito de analisar os comportamentos dos alunos, recorreu-se à recolha de imagem através da gravação por vídeo, sendo para este efeito, utilizada uma câmara de filmar. A gravação das aulas foi útil no sentido de anotar o número de ocorrências de comportamentos inapropriados, permitindo verificar se houve melhorias ou não no comportamento dos alunos.

Ficha de Registo de Incidentes Críticos

Para recolher dados das observações referentes à análise das imagens foi utilizada a Ficha de Registo de Incidentes Críticos que se trata de um método de observação tradicional. Esta ficha, permitiu analisar o vídeo de forma pormenorizada, detetar os problemas a nível de gestão de aula, bem como, de

comportamento dos alunos, e posteriormente, detetar estratégias para a sua resolução.

Diário de Bordo

O Diário de Bordo foi utilizado para recolher informação pertinente sobre as estratégias utilizadas e os seus efeitos no comportamento dos alunos. Este reporta todas as reflexões realizadas acerca da minha prática, dos problemas e dificuldades que surgiam na turma. Assim, retirei deste documento, vários excertos para demonstrar as estratégias utilizadas para solucionar problemas de gestão de aula e de comportamentos inapropriados, procurando verificar posteriormente os seus efeitos.

5.3.2.1. Fase de recolha de dados

A recolha de dados foi feita em três fases distintas:

Numa primeira fase, foram gravadas quatro aulas sem implementar qualquer tipo de estratégia. Foi nesta fase que analisei os vídeos das aulas e realizei uma pesquisa constante à procura de estratégias com o objetivo de obter uma melhor gestão de aula e combater os comportamentos de indisciplina.

A segunda fase, deu-se durante duas aulas, em que foram implementadas estratégias sem qualquer tipo de gravação. Isto porque, os alunos precisavam de tempo para assimilar e exercitar as estratégias que estavam a ser aplicadas.

Numa terceira fase, deu-se continuidade à implementação de estratégias e introdução de novas, durante duas aulas. Esta última fase foi importante para que pudesse obter dados concretos e comparáveis com uma fase inicial. Assim, após esta fase terminada, foi possível verificar através dos relatos descritos no diário de bordo e do número de ocorrência de comportamentos inapropriados, os efeitos das estratégias aplicadas.

5.3.3 Procedimentos de análise

A análise de dados obtidos foi feita recorrendo a métodos de abordagem quantitativa e qualitativa. Estas são dois métodos de abordagem distintos e que

diferem no seu campo de ação. A abordagem quantitativa é mais objetiva e fiável pois permite recolher dados descritivos estatisticamente que tornam-se úteis na fase de verificação de hipóteses. Ao contrário desta abordagem descrita anteriormente, a abordagem qualitativa deve ser usada em fases de colocação de hipóteses, pois é mais intuitiva, flexível e adaptável (Bardin, 2004).

No que diz respeito ao método de abordagem quantitativa, foi necessário recorrer a um processo de categorização à priori que se trata de “um processo que tem a ver com o agrupamento de dados de acordo com características comuns” (Pereira & Leitão, cit por. Ribeiro, 2013, p. 116). Assim, reuni um conjunto comum de comportamentos inapropriados, sendo eles: desatenção durante a instrução com o material, conversas paralelas durante a instrução, destabilização dos colegas durante o exercício, desrespeito pelo material, destabilização dos colegas durante a instrução e brincadeiras dentro ou fora da tarefa. Após o processo de categorização e a análise dos vídeos, os dados obtidos foram introduzidos e analisados através do programa estatístico *IBM SPSS statistics 24*, sendo feita uma análise estatística descritiva dos mesmos.

No que diz respeito às anotações no Diário de Bordo, foi feita uma análise do conteúdo, com o objetivo de realizar a seleção de excertos que permitem verificar as estratégias aplicadas e seus efeitos.

5.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Os resultados são apresentados seguidamente, conforme o objetivo definido para o estudo.

1) Verificar se os comportamentos inapropriados diminuem ao longo das aulas através de um conjunto de estratégias de gestão de aula

O quadro 3 apresenta a média de ocorrência de comportamentos durante 5 aulas de 45 minutos. Na aula 1 e 2 não houve o uso de qualquer tipo de estratégia, o que não acontece nas restantes, visto que da aula 3 à 5 foram

utilizadas estratégias tendo em conta os comportamentos que prevaleciam nas aulas.

Quadro 3 – Média de ocorrência de comportamentos inapropriados

Comportamento/Aula	Mínimo	Máximo	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	% Alteração	Desvio Padrão
Desatenção durante a instrução com o material	0	2	0,75	0,63	0,25	0,25	0,25	66,67%	0,21
Conversas paralelas durante a instrução	0	3	1,13	1,38	0,5	0,25	0	0	0,48
Destabilização dos colegas durante o exercício	0	8	1,63	1,88	1,13	1,13	0,88	46,01%	0,34
Desrespeito pelo material	0	7	2,38	1,5	1,25	0,88	0,5	78,99%	0,51
Destabilizar os colegas durante a instrução	0	1	0,38	0,5	0	0	0,5	31,58%	0,22
Brincadeira dentro ou fora da tarefa	0	6	2,75	2,25	1,75	1,13	0,75	72,73%	0,63

Ao analisar o Quadro 3, é possível verificar nas duas primeiras aulas, onde não havia o uso de estratégias, a ocorrência de comportamentos inapropriados era inconstante, sendo que, por vezes diminuía e por outras, aumentava. É possível verificar que, após essas duas aulas e visto que, antes das próximas 3 aulas houve um período de adaptação e assimilação das estratégias implementadas, houve uma diminuição dos comportamentos inapropriados e consequente mantimento, tal como é possível ver pelos valores obtidos na % de alteração. Somente na aula 5, dá uma percentagem de alteração de 0, no entanto, é considerado positivo, visto que este valor surgiu devido ao facto da média desse mesmo comportamento terminar sem nenhuma ocorrência na última aula.

O quadro 4 apresenta a média de ocorrência de comportamentos durante 3 aulas de 90 minutos. Na aula 1 e 2 não houve o uso de qualquer tipo de estratégia, o que não acontece na restante, visto que na aula 3 foram utilizadas estratégias tendo em conta os comportamentos que prevaleciam nas aulas. De referir que, houve um período entre a primeira fase e a terceira fase, onde foram implementadas estratégias e que não foram sujeitas a registo, uma vez que se tratava de um período de adaptação e assimilação de estratégias.

Quadro 4 – Média de ocorrência de comportamentos inapropriados

Comportamento/Aula	Mínimo	Máximo	Aula 1	Aula 2	Aula 3	% Alteração	Desvio Padrão
Desatenção durante a instrução com o material	0	8	2,75	2,5	1	63,64%	0,72
Conversas paralelas durante a instrução	0	4	2,5	1,5	0,5	80%	0,67
Destabilização dos colegas durante o exercício	0	20	5,5	4,88	2,75	50%	1,08
Desrespeito pelo material	0	15	4,63	4,88	2,75	40,60%	0,89
Destabilizar os colegas durante a instrução	0	5	1,75	1,63	0,63	64%	0,47
Brincadeira dentro ou fora da tarefa	1	17	6,25	6,75	2,88	53,92%	1,61

Tal como aconteceu nas aulas de 45 minutos, as aulas onde não houve implementação de qualquer tipo de estratégia, a ocorrência de comportamentos inapropriados era bastante inconstante, visto que por vezes haviam alterações

positivas como negativas. Após uma análise à aula em que se deu continuidade ao uso de estratégias, é possível verificar que houve melhorias em comparação às duas primeiras aulas, sendo que os valores obtidos na % de alteração, demonstram essa mesma evolução.

Embora não se verificasse melhorias significativas, foi notório que de aula para aula, estas diminuíram tendo por base a média de comportamentos por aula e por isso, a utilização de determinadas estratégias para determinados comportamentos demonstraram efeitos positivos.

Categoria 1: Desatenção durante a instrução com o material

O processo de instrução diz respeito a um comportamento de ensino que faz parte do reportório do professor para transmitir informação relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino (Siedentop, 1991). Assim, a minha preocupação durante o processo de instrução, foi fazer com que os alunos estivessem atentos à informação que estava a ser transmitida. De entre outros tantos fatores, nesta turma, a presença de um material utilizado durante a aula, era motivo de distração e de desatenção durante a instrução. Neste caso, o elemento perturbador foi identificado e por esse motivo, a alteração a ser feita foi sobre esse mesmo. O seguinte excerto de Diário de Bordo é ilustrativo da estratégia utilizada e dos seus efeitos:

“Sempre que necessito de reunir a turma perto de mim por se tratar de uma transmissão de informação longa e que requer a atenção dos alunos, disponho de um cesto onde os alunos colocam o material a ser utilizado e que, de certa forma, perturba o meu processo de instrução (bolas). Apesar da perda de tempo nesta rotina, o tempo perdido não é superior ao tempo das chamadas de atenção na presença deste elemento. Esta é uma estratégia que está a causar o impacto pretendido, e por esse motivo, irei continuar a utilizá-la nas aulas seguintes.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 27 de Abril de 2017, p.35).

Categoria 2 e 3: Conversas paralelas e destabilização dos colegas durante a instrução

Como podemos verificar, vários eram os fatores que criavam o aparecimento de problemas durante o processo de instrução. Neste caso, o elemento perturbador eram os alunos.

Perante o número de alunos que a turma dispõe, usei uma estratégia que observei em aulas de uma professora pertencente ao Agrupamento cuja turma, apresentava características semelhantes à minha. O seguinte excerto do Diário de Bordo, descreve essa mesma estratégia, o seu propósito e os seus efeitos:

“Por vezes, a instrução era realizada com os alunos em pé, no entanto, os alunos não permaneciam atentos à instrução. Este problema surgia não só devido à constituição da turma e suas características como também, ao facto de não conseguir manter todos os alunos dentro do meu campo de visão. A estratégia que optei por utilizar na presença deste problema é instruir com os alunos sentados pois é a única forma de os organizar rapidamente e mantê-los dentro do meu campo de visão. Esta acabou por ter efeitos positivos uma vez que as conversas paralelas, a desatenção e as minhas intervenções foram menores.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 20 de Abril de 2017, p.34).

Segundo Rosado & Mesquita (2009, p.101) “a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento.” Perante este facto, uma outra estratégia utilizada foi o uso do questionamento como meio apelativo à atenção dos alunos.

“O uso do questionamento nesta turma provoca um impacto positivo na atenção dos alunos. Quando é usado, os alunos focam no que está a ser transmitido pois querem ser capazes de responder às questões que estão a ser colocadas.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 27 de Abril de 2017, p.35).

A estratégia apresentada anteriormente não foi usada como regra, visto que por vezes recorria também ao uso da demonstração da respetiva situação

de aprendizagem provocando o mesmo efeito que a estratégia anterior. Esta estratégia era usada e implementada com base no que Rosado e Mesquita (2009, p. 97) referem: “a demonstração deve ser planeada, devendo o seu executante ser um bom modelo (tal não significa ser um grande executante mas alguém que possa dar uma ideia global correta da componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa)”.

Categoria 4: Destabilização dos colegas durante o exercício

A minha intervenção nesta categoria passava por alertar os alunos relativamente aos seus comportamentos e à penalização da sua nota. Esta foi uma estratégia da qual tentei utilizar desde o início do ano, conforme demonstra o seguinte excerto do Diário de Bordo:

“Alguns alunos adotavam comportamentos que exigiam bastante intervenção da minha parte, pois faziam tudo o que não era pedido (ex.: jogar com a bola contra a parede) e, por isso, impossibilitava a realização dos exercícios dos restantes elementos do grupo. Para estes alunos, perdi um pouco do tempo de aula, pois tive de recorrer a intervenções constantemente. Esta intervenção recaía sobre a explicação de que aqueles comportamentos não eram adequados para as aulas e que por isso, interfeririam e prejudicavam na atribuição da sua nota na componente das atitudes.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Futebol, 22 de Novembro de 2016, p.15).

Embora esta fosse uma estratégia que resultava em alguns alunos, não tinha o mesmo efeito em todos e por esse motivo, foi necessário agir em busca de mais estratégias. A destabilização desta categoria surgia muitas vezes pela destabilização por parte de outro colega que não realizava aula ou por um colega que realizava mas que não tinha tarefa atribuída devido à estrutura do exercício. Foi então necessário agir de acordo com Costa (1995) que indica que é importante o professor gerir a formação de grupos, a transição, a circulação dos alunos entre situações de aprendizagem, a arrumação dos materiais, os momentos de interrupção e início de atividade dos alunos recorrendo a estratégias de gestão. Senti então, a necessidade de fazer essa gestão, onde

foram atribuídas tarefas aos alunos que estavam fora da tarefa. O seguinte excerto é exemplo disso:

“Para evitar alguns comportamentos inapropriados durante os exercícios, procurei criar situações de aprendizagem onde todos os alunos tinham a sua função e tarefa. Esta permitiu que os alunos percebessem que de facto, era uma tarefa obrigatória e que eu iria certificar-me da sua realização, tornando-se assim vantajosa para o combate à destabilização dos alunos durante o exercício.” (Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 04 de Maio de 2017, p.36).

Categoria 5: Desrespeito pelo material

Em relação a esta categoria, pela minha análise verifico que dependeu muito da tipologia da modalidade que foi lecionada. Esta turma deu pela primeira vez em EF Bitoque Rugby. Este facto fez com que os alunos tivessem vontade de aprender mais sobre a mesma e se mantivessem focados e empenhados. Durante a sua leção, percebi que havia menos ocorrências do desrespeito pelo material quando a situação de aprendizagem agia de acordo com o seguinte excerto do Diário de Bordo:

“Uma vez que cada aluno dispunha de uma bola, foi possível realizar um maior controlo dos comportamentos dos alunos no espaço de aula, pois estes encontravam-se ocupados”. (Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 2 de Maio de 2017, p.36).

Categoria 6: Brincadeira dentro ou fora da tarefa

A minha intervenção sobre esta categoria recaiu sobre a ideia de Costa (1995) que refere que é importante o professor gerir as transições dos alunos e a troca de material entre situações de aprendizagem. As análises realizadas às aulas da turma residente, possibilitou-me chegar à conclusão de que alguns comportamentos inapropriados surgiam quando a transição de situações de aprendizagem requeriam a troca e modificação do material que já estava

exposto. O seguinte excerto do Diário de Bordo apresenta o que foi constatado anteriormente:

“Para evitar o aparecimento de comportamentos inapropriados durante a distribuição do material para a situação de aprendizagem seguinte, tive em conta os exercícios planeados para esta aula. Criei então situações de aprendizagem que requeriam pouca troca de materiais, impedindo haver tempo mortos e aparecimento de comportamentos inapropriados. Uma outra estratégia que uso durante esta fase de transição é pedir a colaboração dos alunos que por norma apresentam esses comportamentos acabando por ser positivo para a rentabilização do tempo de empenho motor.” (*Diário de Bordo – Unidade Didática de Bitoque Rugby, 04 de Maio de 2017, p.36*).

Frigotto e Ciavatta (2001), partilha da mesma opinião referindo que uma das estratégias de prevenção dos comportamentos de indisciplina que os professores utilizam com regularidade é a organização da aula, evitando os tempos mortos e a fases de transição).

5.6. Conclusão

Após a implementação de um conjunto de estratégias de gestão de aula como meio de prevenção dos comportamentos inapropriados que prevaleciam na turma residente foi possível chegar a algumas conclusões. Apesar da aplicação destas estratégias e da conclusão à qual cheguei terem sido positivas e vantajosas, não significa que seja aplicável e surte os mesmos efeitos noutras turmas. Tal como Nóvoa (1992) indica, a diversidade de situações com que o Estudante Estagiário se depara apresenta características únicas e por esse motivo, requer uma solução e resposta única. Deste modo, para que estas possam ser aplicadas é necessário analisar o contexto na qual a turma está inserida, as suas características, os problemas existentes e o motivo pela qual estes surgem. Ainda assim, a aplicação destas pode causar ou não o mesmo impacto no aluno dependendo da sua personalidade, características e forma de reagir perante determinada ação do professor.

Perante os resultados obtidos sobre as seis categorias de comportamentos inapropriados foi possível verificar que a utilização das estratégias tiveram efeitos positivos uma vez que cumpriu com o objetivo do estudo. Assim, possível verificar a diminuição do número de comportamentos inapropriados de aula para aula, através do número de ocorrências e da percentagem de alteração. A seleção das estratégias foram feitas de acordo com os problemas mencionados nas categorias e que eram aplicados nas aulas, caso se verificasse esse comportamento.

Deixo algumas recomendações para investigações futuras relacionadas com o tema: aumentar a amostra, realizando uma comparação entre alunos que apresentam este tipo de comportamentos e os que não apresentam, permitindo verificar as diferenças; aumentar o número de aulas disponível para o estudo de forma a que as estratégias possam surtir mais efeitos.

5.7. Referências Bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arias, J., & Walker, D. (2004). Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *Journal of Economic Education*, 4 (3), 311-329.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Borden, V. M. H., & Burton, K. L. (1999). The impact of class size on student performance in introductory courses: Paper presented at the annual Forum of the Association for Institutional Research. Seattle: WA.
- Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2001). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital* (2ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Gibbs, G., Lucas, L., & Simonite, V. (1996). Class size and student performance. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 261-273.

- Hancock, T. M. (1996). Effects of class size on college student achievement. *College Student Journal*. 30 (4), 479–81.
- Hastie, P. & Saunders, J. (1991). The Effects of Class Size and Equipment Availability on Student Lesson Involvement in Primary School Physical Education. *Journal of Experimental Education*. 59 (3), 212-224.
- Kennedy, P. E., & Siegfried, J. J. (1996). On the optimality of unequal class sizes. *Economics Letters*. 50 (3), 299–304.
- Kennedy, E. (1982). Discipline in the Physical Education Setting. *The Physical Educator*. 39 (2), 91-94.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Layfield, D. (1995). Relationship Between Class Size and Attitudes Toward Physical Education Fifth-Grade Students. *Masters Abstracts Internacional*. 33, 714.
- Mendes, F. (1995). Os Comportamentos de Indisciplina dos Alunos em Função do Tipo de Objectivos e da Matéria de Ensino. *Ludens*. 15 (3), 49 - 55.
- Moreira, M.A. (2001). A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oslin, J. (1996). Routines as Organizing Features in Middle School Physical Education. *Human Kinetics Publishers*, 15 (3), 319-337.
- O'Sullivan, M., & Dyson, B. (1994). Rules, Routines and Expectations of 11 High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 3 (4), 361-374.
- Perron, J. & Downey, J. (1997). Management Techniques Used by High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 17 (1), 72-84.

- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores: Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ribeiro, N. (2013). *Ética e valores no desporto escolar: Estudo centrado em alunos praticantes da modalidade de Futsal na região de Viseu*. Vila Real: Universidade de Trás dos Montes e Alto Douro.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). United States of America: Mosby.
- Rink, J. E. (2006). *Teaching Physical Education for Learning*. New York: McGraw-Hill
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Sariscsany, M. & Pettigrew, F. (1997). Effectiveness of Interactive Video Instruction on Teacher's Classroom Management Declarative Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 229-240.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in physical education* (2nd ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização do EP e a elaboração do RE, termino o ano com a sensação de superação e concretização. Esta sensação deve-se pelo facto deste ano, proporcionar-me um conjunto de vivências diversificadas, que permitiu tornar-me melhor de dia para dia.

A realização deste documento permitiu relembrar todas as dificuldades e desafios que surgiram no contexto real de ensino ao longo do meu percurso. Durante a sua elaboração, tive dificuldades em passar para palavras as minhas vivências práticas tendo em conta a infinidade de contextos que surgiram no contexto real de ensino. Esta infinidade de contextos, de dificuldades e de problemas fez de mim alguém melhor, com uma capacidade acrescida para explorar e aventurar-me a descobrir soluções como meio de superação dos meus medos e inquietações. A passagem por esta diversidade de contextos na prática pedagógica, fizeram-me agir em busca de novos conhecimentos. Perante esta busca constante, foi necessário ajustar os conhecimentos adquiridos à turma e ao contexto do qual me encontrei inserida, visto que cada turma apresenta um conjunto de características que diferem umas das outras e por esse motivo, as formas de agir e atuar não são as mesmas. Tal como Batista e Queirós (2013) referem, o EP é para o Estudante Estagiário, uma oportunidade para transformar os seus conhecimentos no sentido de os adequar à realidade.

O meu papel neste ano de estágio foi ser capaz de transmitir aos alunos algo novo, aprendizagens significativas, vontade de aprender e de darem o seu melhor em tudo aquilo que fazem. Um aspeto marcante para mim neste ano e que me deixa orgulhosa, foi fazer com que os alunos ganhassem gosto e motivação em uma modalidade da qual diziam não gostar. Para além de tudo o que tentei transmitir aos alunos, tentei acima de tudo ser uma boa professora, de acordo com as características que Cunha (2010) atribui sendo elas: contribuir para um bom clima durante a aula, manter uma relação entre professor e aluno veiculada pela amizade, ser tolerante, comunicativa, manter a disciplina, ser imparcial e justa, fazendo os alunos sentirem-se especiais.

Espero um dia poder voltar a vivenciar a diversidade de experiências que esta profissão é capaz de dar. Para mim, é um privilégio poder ensinar e

transmitir aprendizagem significativas para a vida dos alunos. Embora as escassas oportunidades, espero um dia ter a oportunidade de exercer a profissão de professor na escola.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de Supervisão*. In I. Alarcão (Eds.), *Ser professor reflexivo* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Arends, R. I. (2005). *Aprender a ensinar*. 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. 31-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cohen, D., Raudenbush, S. & Ball, D. (2003). *Resources, instruction, and research. Educational Evaluation and Policy Analysis*. 25 (2), 119-142.
- Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Argos Editora.
- Cushion, C. (2006). Mentoring: Harnessing the power of experience. In R. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London: Routledge.
- Cushion, C., & Denstone, G. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. In R. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. Rongian (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 95-107). Wiltshire: Routledge.

- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Famose, J. P. (1983). *Tâches Motrices et Strategies Pedagogiques en Education Physique et Sportive*. Paris: Ed. Revue EPS.
- Fishman, S. E., & Anderson, W. G. (1971). Developing a System for Describing Teaching. *15* (1), 9-16.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2001). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital* (2ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Freire, A. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Colóquio modelos e práticas de formação inicial de professores, Lisboa.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: Novas prespectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gómez, A. (2000). Ensino para a compreensão. In J. Sacristán & A. Gómez (Eds.), *Compreender e transformar o ensino* (pp. 67-98). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Lopes, A. (2007). A Identidade dos professores portugueses do 1º CEB: entre o passado e o futuro. In C. Leite (Org.), *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 173-192). Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In G. T. J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2011). *Instrucional Models for Physical Education* (3rd ed). Arizona: Holcomb Hathaway Publishers.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1991). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª Ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives. Observation et Recherche*. Liège: Presses universitaires de Liège.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-86). Porto: FADEUP.
- Rink, J. (1985). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). United States of America: Mosby.
- Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In S. Silverman and C. Ennis (Eds.): *Student learning in Physical Education. Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Roldão, M., C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A. & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in physical education (2nd ed.)*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education (3rd ed.)*. Mountain View: Mayfield.
- Sidentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th ed)*, Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Solomon, M. A. (2003). Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student Issues in Physical Education Classes: Attitudes, Cognition, and Motivation* (pp.147-163). Champaign: Human Kinetics.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes: Petrópolis.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Books
- Zembylas, M. (2003). *Caring for teachers emotions: reflecting on teacher self development*. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2), 103-105.

- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.