

A confirmação do há muito expectável

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro)

Professora Orientadora: Mestre Patrícia Gomes

Fábio Miranda Lima

Porto, Setembro de 2017

Ficha de catalogação

Lima, F. M. (2017). A confirmação do á muito expetável. Relatório de Estágio Profissional. Porto: F. Lima. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA, REFLEXÃO.

Agradecimentos

Pelo importante auxílio, colaboração e ajuda que diversas pessoas me transmitiram nesta etapa tão importante, expresso a minha sincera gratidão:

. Aos meus pais, por todos os esforços que realizaram e continuam a realizar, pelo apoio, por nunca me terem faltado mesmo estando distantes.

Aos meus avós, por estarem sempre presentes, pelos conselhos, incentivos e apoio dados durante estes 22 anos de vida.

Ao meu irmão, pelas várias discussões sobre as estratégias a utilizar.

À professora orientadora por toda a exigência transmitida desde o primeiro momento, possibilitando todas as ferramentas necessárias para evoluir enquanto profissional. Pela sua devoção, dedicação e comprometimento com a tarefa de orientação e, não menos importante, pelo afeto que foi demonstrando ao longo do ano letivo, fazendo-me sentir acompanhado.

Ao Professor Cooperante, que sempre auxiliou, apoiou e questionou no decorrer da minha prática pedagógica. Não se constituiu apenas como um docente potenciador do meu crescimento, mas personificou-se como um amigo, uma fonte de segurança ao qual recorria quando me sentia inseguro.

Ao meu Núcleo de Estágio, pelos momentos de partilha, pelo trabalho colaborativo e pela amizade como meio de atingir o sucesso.

Aos professores do Grupo de Educação Física, pelas experiências partilhadas, pela fácil integração que me proporcionaram e por toda a hospitalidade e coesão demonstrada. Rapidamente senti que eramos mais que apenas docentes pertencentes a um grupo disciplinar.

Às turmas residente e partilhada, por todo o comprometimento, vontade de aprender e empenho demonstrado.

A todos os funcionários que me trataram da melhor forma possível, nunca me fazendo sentir professor estagiário.

A todos, um muito OBRIGADO !!

Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EEFEBS – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EC- Escola Cooperante

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ESDL – Escola Superior de Desporto e Lazer

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

Índice Geral

Agradecimentos	III
Abreviaturas	VI
Resumo	XII
1. Introdução.....	- 1 -
2. Dimensão Pessoal	- 5 -
2.1 Apresentação do Estudante Estagiário	- 6 -
2.2 Expetativas criadas e realidade percebida	- 10 -
3. Enquadramento da Prática profissional	- 15 -
3.1. O Estágio profissional na sua dimensão concetual, legal, institucional e funcional	- 15 -
3.2. Escola: mais que um mero espaço de transmissão de conhecimentos .	- 16 -
3.3. Agrupamento de Escolas Cooperante	- 17 -
3.4. Turma Residente: Walt Disney.....	- 20 -
3.5. Turma Partilhada: Os supostos “terroristas”	- 23 -
3.6. Núcleo de Estágio: Individualidades distintas com funções diferentes e propósitos comuns.....	- 25 -
4. Realização da Prática Profissional.....	- 27 -
4.1. Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	- 27 -
4.1.1. Conceção do Processo de Ensino	- 29 -
4.1.2. Planeamento do Processo de Ensino.....	- 33 -
4.1.2.1. Planeamento Anual	- 35 -
4.1.2.2. Unidade Didática	- 37 -
4.1.2.3. Plano de Aula	- 39 -
4.2. Realização do Processo de Ensino	- 43 -
4.2.1. Primeiro impacto	- 43 -
4.2.2. A importância do entusiasmo e do receio do insucesso	- 46 -
4.2.3. A Relação professor-aluno como fator promotor do sucesso educativo	- 49 -
4.2.4. Do controlo ao rendimento.....	- 51 -
4.2.5. Instrução aliada a diferentes ferramentas	- 53 -
4.2.6. <i>Feedback</i> pedagógico	- 56 -
4.2.7. Modelos Instrucionais.....	- 59 -
4.2.8. A competência de refletir	- 62 -
4.2.9. Diferenciação pedagógica	- 63 -

4.3.1. Avaliação do processo educativo	- 64 -
5. Participação na escola e relações com a comunidade	- 73 -
5.1. <i>Meeting</i> de Atletismo	- 74 -
5.2. Caminhada à franqueira.....	- 75 -
5.3. Desporto Escolar	- 76 -
5.4. Direção de turma	- 77 -
5.5. Desenvolvimento Profissional	- 78 -
5.5.1. Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta na aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física.	- 78 -
5.5.1.1. Introdução/Pertinência do estudo	- 78 -
5.5.1.2. Metodologia de recolha.....	- 82 -
5.5.1.3. Metodologia de análise.....	- 88 -
5.5.1.4. Apresentação dos resultados.....	- 89 -
5.5.1.6. Discussão dos resultados	- 91 -
5.5.1.7. Conclusões	- 93 -
Referências bibliográficas	- 95 -
6. Conclusões e Perspetivas para o Futuro	- 97 -
7. Referências Bibliográficas	- 99 -

Índice de Quadros

Quadro1 – Época desportiva	100
Quadro 2 – Tomada de decisão princípios ofensivos de futebol	103
Quadro 3 – Tomada de decisão princípios defensivos de futebol	104
Quadro 4 – Execução de habilidades técnicas de futebol.....	104
Quadro 5 – Tomada de decisão basquetebol.....	104
Quadro 6 – Execução habilidades técnicas basquetebol.....	105
Quadro 7 – Medidas de performance e envolvimento no jogo.....	105
Quadro 8 – MID: Percentagem de alteração de T1 para T2.....	106
Quadro 9 – MED: Percentagem de alteração de T1 para T2.....	106
Quadro 10 – Cultura desportiva: Percentagem de alteração de T1 para T2.....	106
Quadro 11 – MID: Percentagem de alteração dos grupos temáticos de T1 para T2.....	107
Quadro 12 – MED: Percentagem de alteração dos grupos temáticos de T1 para T2.....	107

Resumo

O presente documento resulta da Unidade Curricular de Estágio Profissional, inserida no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional permite a integração do estudante-estagiário no contexto real de ensino, através de uma prática supervisionada, capaz de proporcionar o desenvolvimento de competências profissionais que promovam um desempenho crítico e reflexivo, para que consigam responder aos desafios e às exigências da profissão. Este decorreu numa escola situada em Barcelos, com três estudantes-estagiários, uma professora cooperante e uma professora orientadora da faculdade. O Relatório de Estágio (RE) surge assim como um documento de carácter crítico-reflexivo, construído em função das narrativas pessoais experienciadas na práxis e alicerçadas no conhecimento e saberes assinalados na literatura. O documento encontra-se dividido em seis capítulos. A Introdução, na qual se expõe a estrutura do RE e a sua pertinência neste processo formativo. A Dimensão Pessoal, na qual se apresenta a pessoa que sou, e onde está incluído o meu percurso académico, desportivo e o porquê da escolha desde curso. O Enquadramento da Prática Profissional, que descreve o enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional (EP), a escola enquanto instituição, o núcleo de estágio e todas as turmas lecionadas. A realização da Prática Profissional, centra-se na prática pedagógica, em que são apresentadas as dificuldades e os desafios vivenciados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, assim como algumas soluções e estratégias implementadas para a resolução de problemas. O Desenvolvimento Profissional, que apresenta o estudo de investigação realizado e que se intitula “Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta na aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física”. Por ultimo na Conclusão e Perspetivas para o Futuro é desenvolvida uma apreciação ao processo de estágio e perspectiva-se o futuro próximo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA.

Abstract

The present document results under the Professional Teacher Training, included in the curriculum of the FADEUP for the Master of Teaching Physical Education in Elementary School and Middle School. It was an opportunity to integrate the real context of teaching under supervision and to develop professional skills that will promote, in the future teachers, a critical and reflective performance. This way they will be able to face the challenges and demands of their profession. The school that received me for the supervision practice was located in Barcelos. I was not by myself in this journey. I had my two friends who joined me in this adventure. The Internship Report emerges as a critical-reflective document, built according to the personal narratives, experienced in the praxis based on literary knowledge which is indicated throughout the document. This document is divided into six chapters. The Introduction, which goes over the formal structure of the report and its relevance to the learning process. The Personal Dimension, covering my personal traits and the choices that lead me to this career path. The Professional Practice Framework, related to the legal and institutional framework of the practicum training, the school as a social institution and the classes taught. The realization of the Professional Practice, is the central point of my pedagogical practice. Here, I discussed the challenges and the difficulties throughout the professional teacher training, as well as the solutions and strategies that I apply for the resolutions of that challenges. In the Professional Development, I presented a study named as “Comparative study between the Sports Education Model and the Direct Instruction Model in the students learning in Physical Education classes.” Lastly, in the Conclusion and Future Perspectives, is highlighted the importance that this experience had in my life as well as the perspectives that I have for my future.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL PRACTICUM SPORTS EDUCATION MODEL, DIRECT INSTRUCTION MODEL

1. Introdução

O presente documento foi concebido no âmbito da unidade curricular de EP, inserida no plano de estudos do 2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A operacionalização da prática de ensino supervisionada (PES) surge como o auge da formação inicial do professor, particularizando-se pelo culminar das aprendizagens fundamentais, aplicadas num contexto real, que caracteriza uma instituição de ensino. Queirós (2014, p. 78) refere que “ a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar, nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica.” As tarefas impostas ao estudante estagiário (EE) não se resumem na execução prática das aulas, estando também a seu encargo a planificação, a reflexão e a avaliação do processo de ensino, de forma a ultrapassar os reptos e entraves da profissão docente. Como tal, segundo as normas orientadoras¹, o EP visa integrar o EE no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e às exigências da profissão.

A minha prática pedagógica foi concretizada no 9º e 6º ano de escolaridade, sob a orientação da professora orientadora (PO) e do professor cooperante (PC). A minha identidade profissional foi construída à medida que fui reconstruindo a minha conceção sobre a Educação Física (EF) na escola. Este momento tão importante no processo de formação do professor iniciante foi experienciado na companhia dos meus colegas de grupo de estágio, que ao longo do ano letivo se tornaram meus parceiros, visto que que partilhámos ideias sobre as nossas conceções da disciplina de EF e fomo-nos apoiando mutuamente na tentativa de evoluir enquanto docentes. A função de professor

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, 2016. Porto: Faculdade de Desporto. Matos, Z.

vai para além da conceção, do planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, tive o privilégio de acompanhar a direção da minha turma residente, e o desporto escolar.

O RE visa retratar o caminho por mim percorrido, enquanto EE ao longo de um ano letivo. Este contém uma reflexão profunda sobre a vida escolar, as decisões tomadas e os resultados alcançados, fomentando o espírito reflexivo de forma a potenciar a minha intervenção. Neste são narradas as experiências vivenciadas durante o EP, bem como todos os processos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Nele também menciono as minhas motivações e expectativas passando pelo enquadramento e realização do EP e finalizando nas minhas conclusões e futuras aspirações. Em suma, o EP possibilitou experiências riquíssimas para a minha formação, quer a nível profissional, por consequência da originalidade dos acontecimentos e das relações interpessoais, quer enquanto ser humano. Nesta perspetiva, Bento (1987) salienta que o desenvolvimento individual do homem consiste na sua formação como organismo e como personalidade. O homem não nasce como personalidade, mas desenvolve e forma-a nesse sentido num sistema de relações sociais com uma educação consistente e sensata, sendo que para ser personalidade o homem tem de pôr à prova na atividade, as suas qualidades dispostas pela natureza e formadas na vida e na educação.

O meu RE está organizado em seis capítulos, sendo que o primeiro refere-se à “Introdução”, o segundo é denominado por “Enquadramento Pessoal”, o terceiro é intitulado de “Enquadramento Institucional”, o quarto capítulo é nomeado por “Realização da Prática Profissional”, o quinto é apelidado de “Desenvolvimento Profissional”, e por fim o sexto capítulo é referente à “Conclusão e Perspetivas para o Futuro”.

No Primeiro Capítulo procuro contextualizar o documento e enquadrar o leitor, apresentando uma breve sinopse acerca do EP e do RE. Na Dimensão Pessoal, realizo uma reflexão autobiográfica, salientando determinadas vivências desportivas do meu passado que me guiaram para a seleção desta atividade profissional, assim como é demonstrado um contrabalanço entre expectativas iniciais e a realidade encontrada. No Enquadramento Institucional, apresento o contexto na qual a minha prática pedagógica se desenrolou, tendo em consideração o enquadramento legislativo e regulamentar em vigor e os

agentes primordialmente envolvidos. Na Realização da Prática Profissional, um dos capítulos mais importantes do RE, executo uma retrospeção da prática pedagógica, desde os problemas e dificuldades encontradas, estratégias selecionadas, atividades organizadas e o processo avaliativo. Este capítulo acolhe concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino. A participação na escola e relações com a comunidade escolar também fazem parte o capítulo mencionado acima. O Desenvolvimento Profissional realça a importância da realização de uma reflexão constante e contínua na formação profissional de um docente, a par da investigação constante da própria prática. Aqui apresento o meu estudo de investigação intitulado “Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Instrução Direta (MID) na aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física.” Por fim, no capítulo Conclusão e Perspetivas para o Futuro, é demonstrada uma reflexão acerca da influência do EP sobre mim, tanto ao nível das aprendizagens adquiridas, como das relações estabelecidas e do meu desenvolvimento profissional enquanto professor de EF.

2. Dimensão Pessoal

Início o meu Relatório de Estágio com um breve olhar retrospectivo pelo que me conduziu até aqui, tendo o entendimento de que a identidade consiste em algo instável e que está em permanente mudança sendo, por isso, um constructo histórico e não biológico (Hall, 2006). Assim, subjacente às opções que me conduziram à profissão de docente, tanto de cariz académico como profissional, estão as vivências anteriores ao curso que hoje frequento. Dubar (1997) menciona que pode-se explicar o modo como os estudantes constroem a sua identidade profissional através de um processo de construção influenciado, fundamentalmente, pelas sucessivas socializações ao longo da vida. Deste modo, importa não somente refletir sobre todos os elementos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas igualmente sobre o constructo individual acerca do que é ser professor.

A construção da identidade de um professor tem início na sua própria experiência de vida, o “eu pessoal”, passando pela formação inicial e tendo como estrutura fundamental os primeiros anos de serviço (período de indução), através do qual este começa a solidificar o seu “eu profissional” e a construir uma identidade que se irá refazendo através do seu percurso profissional (Batista et al., 2014). Sendo assim, a identidade do professor vai se constituindo na síntese produzida na contradição entre o particular e o coletivo, entre o individual e o social, entre o já dado e o que virá ser. Nóvoa (1992) refere que a identidade não é um dado adquirido, mas sim um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Como refere Lave e Wenger (cit. por Damiani, 2008), é pela vivência das atividades diárias, desenvolvidas dentro de um grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, nos seus conhecimentos e nas suas habilidades práticas. Schaffer (cit. por Damiani, 2008) acrescenta que é através da participação em comunidades de prática que os indivíduos internalizam as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades e os entendimentos dessas comunidades (como por exemplo, as comunidades de professores) que apresentam maneiras singulares de conhecer, decidir o que é importante saber e entender a realidade. Assim,

considero também importantes as idas às escolas que estavam ao redor da FADEUP, no primeiro ano de mestrado, para a lecionação de aulas, onde vivenciei as primeiras experiências de lecionação com alunos “reais”, bem como o impacto e a partilha de conhecimentos com a comunidade de professores dessas escolas.

Com efeito, atendendo às influências que as minhas vivências anteriores à formação tiveram no constructo da minha identidade e nas minhas escolhas, considero importante fazer, seguidamente, uma breve apresentação do meu percurso pessoal, desportivo e académico.

2.1 Apresentação do Estudante Estagiário

Chamo-me Fábio Miranda Lima e nasci no dia 10 de Dezembro de 1994, na cidade mais antiga da Suíça, intitulada de Chur. Começo por salientar o facto de ter dado os primeiros passos numa cidade com grande diversidade no que refere à prática desportiva e, com elevado valor cultural do desporto. O país em que nasci apresenta um leque avultado de escolhas ao nível da prática desportiva e tive o privilégio de, desde cedo, experienciar alguns dos variados desportos que este país oferece. Nesta primeira etapa da minha vida foi o desporto que me permitiu integra-me socialmente, neste país com quatro idiomas oficiais, e que atualmente apresenta aproximadamente 25% de população emigrante dos mais variados países. A dimensão que o desporto apresenta foi percebida por mim a partir desse momento, bem como a capacidade que este fenómeno ostenta no estabelecimento de ligações entre as diferentes populações, que não apresentam a mesma cultura, nem falam a mesma língua, mas que se entendem e se relacionam através de uma linguagem universal, a linguagem do desporto.

A minha família reconheceu, desde cedo, o papel que o desporto poderia ter no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo de uma criança, e foi com essa perspetiva que me seduziram para a prática de desporto. Os desportos de inverno característicos da Suíça foram a minha primeira experiência, uma vez que, o país dispõem de condições climatéricas e territoriais propícias para a prática dos mesmos, e foi precisamente nesta altura que senti a competitividade inerente a qualquer modalidade. Esta foi uma

sensação muito especial para mim, porque fez-me trabalhar e evoluir, tendo como propósito a superação e a melhoria do meu desempenho. Com estas experiências, descobri que era através da prática e do treino que poderia melhorar as minhas competências e capacidades desportivas. Desde então, esse pensamento acompanha-me na minha vida diária, não só em termos desportivos, mas também nas variadas vertentes da vida.

Estas vivências acompanharam-me na chegada a Portugal, a uma freguesia de Barcelos, designada por Macieira de Rates, na qual fiquei extremamente surpreendido com o sossego aparente que apresentava. A realidade que encontrei foi completamente distinta do que tinha vivenciado até ao momento, isto porque deparei-me com uma planície sem as típicas montanhas Suíças, um local tranquilo sem o caos típico de uma cidade e, sobretudo, deparei-me com uma enorme diferença nos complexos desportivos que contrastavam com a cidade onde nasci. A exploração da rua como espaço de recreação foi então obrigatório, tornando-se o local que me proporcionava o contacto permanente com o desporto, capaz de potenciar o divertimento, o reconhecimento dos recursos disponíveis e os ajustes necessários para a prática, e a integração num país novo com uma cultura distinta do anterior.

Os meus pais facilmente perceberam a minha admiração e gosto pelo Futebol e ofereceram-me a possibilidade de jogar no Gil Vicente Futebol Clube, oportunidade que não desperdicei. Assim, com apenas 6 anos iniciei a minha prática desportiva, na qual permaneci 13 anos consecutivos, sendo que 10 foram como atleta federado. Ao longo destes anos, fui conhecendo novas realidades em termos desportivos, isto porque a minha passagem pelo Gil Vicente não perdurou tanto como eu pretendia e tive de procurar novos desafios pessoais em termos futebolísticos.

O acesso ao 2º e 3º ciclo proporcionou-me novos desafios desportivos, quer nas aulas de EF, quer no desporto escolar (DE), uma vez que me ofereceu a oportunidade de praticar alguns desportos individuais e coletivos que ainda não havia experienciado e, é neste momento que surge o gosto pelo *badminton*. Assim, iniciei a prática do DE de *badminton* no 6º ano e perdurou até ao 9º ano de escolaridade. A participação no DE constituiu-se marcante para mim, uma vez que me possibilitou novos desafios pessoais e desportivos, e proporcionou-me também a partilha de vivências com os meus colegas que

praticavam a mesma modalidade. Esta experiência ofereceu-me a oportunidade de participar e arrecadar medalhas nas competições locais e distritais, que ainda hoje as tenho guardadas para recordação. Posteriormente, surgiram as atividades desportivas inerentes ao plano anual de atividades da escola que frequentei, nomeadamente, o corta mato escolar e o torneio interturmas de *badminton*, voleibol e futebol, que contribuíram para ampliar a minha cultura desportiva, assim como me proporcionar novos desafios pessoais, sociais e desportivos. As vivências da minha participação no DE, enquanto aluno, permitiu-me retirar algumas ilações pessoais e profissionais, porque desde logo adquiri conhecimento específico sobre a modalidade, percebi também que o DE era importante para o meu desenvolvimento global e que as escolas têm à disposição práticas desportivas regulares e de qualidade que devem ser aproveitadas pelos alunos. Além disso, com estes meus anos de prática no DE consegui ter a perceção de que nem sempre é lecionado com o devido rigor por parte dos professores.

Terminado o 3º ciclo, iniciei o ensino secundário e inerente a esta passagem de ciclo de ensino chegou o momento de tomar decisões sobre o curso que pretendia ingressar. A minha ideia sobre o que escolher estava definida, pois queria seguir o curso tecnológico de desporto, mas esta decisão inicialmente não teve o abalo dos meus professores. Contrariamente, os meus Pais sempre me apoiaram, e foi neste momento que me aconselharam a seguir o que efetivamente pretendia. O balanço destes três anos foi bastante gratificante, visto que pude vivenciar um vasto leque de experiências de práticas desportivas, que me permitiram dar os primeiros passos no que se refere à orientação de aulas para um grupo e compreender a importância das fases de planeamento, realização e avaliação que estas englobam. Percebi, desde logo, que através do planeamento podíamos antecipar possíveis problemas que encontraríamos na leção de aulas, bem como preparar a instrução, transição de exercícios e organização e gestão dos mesmos. Além disso, percebi que a avaliação permite-nos evoluir, isto porque identificando possíveis aspetos menos bons, podemos encontrar estratégias para tentar corrigir esses problemas. A participação em eventos desportivos dotou-me de conhecimentos sobre o que envolve a sua organização, conhecimentos estes

que foram fundamentais na minha prática pedagógica, uma vez que, participei na organização de duas atividades desportivas.

Face ao exposto, nota-se que fui constantemente persuadido pelo fenómeno desportivo e, mais uma vez, aquando do momento de tomar decisões optei por uma licenciatura de Desporto e Lazer na universidade de Melgaço. A Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço contribuiu para que eu pudesse desenvolver o meu estágio na Escola de Futebol Benfica Estádio. Esta experiência foi bastante enriquecedora e desafiante a nível pessoal e profissional, visto que decorreu num contexto completamente desigual do tudo o que já tinha experienciado, fornecendo um elevado número de vivências no trabalho com crianças e jovens. Deste modo, vivenciei as relações sociais que se estabelecem entre os jogadores e o treinador e partilhei conhecimentos com treinadores mais experientes. Mas nesta experiência destaco, sobretudo, a capacidade de ajuste e de me adaptar as condições que tinha pela frente, isto porque, muitas vezes tinha o treino planeado para um determinado número de jogadores e no treino esse número era inferior ou até superior. O facto de apenas ter disponível $\frac{1}{4}$ de campo, o que no início foi um problema, possibilitou-me perceber, desde logo, que teria de organizar melhor os exercícios no campo, bem como, encontrar estratégias para que os jogadores passassem pouco tempo sem atividade, uma vez que esta condição poderia se transformar em comportamentos desviantes. O término da licenciatura coincidiu com o início da minha atividade enquanto treinador principal da Escola de Futebol Benfica de Famalicão. Aqui, adquiri experiência que me auxiliou na lecionação das aulas, uma vez que, me sentia melhor preparado para “conquistar a turma” e, também para controlar a gestão e organização do tempo e tarefas propostas nas aulas.

A escolha pela Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário surgiu devido às boas influências e experiências proporcionadas pelos meus professores, ao longo da minha atividade enquanto aluno, o que me suscitou a ambição de um dia me tornar professor de EF. Além disso, no momento da tomada de decisão atribui elevada relevância ao meu trabalho enquanto treinador de adolescentes, visto que já conhecia as potencialidades que a relação com cada atleta poderia oferecer na minha evolução a nível profissional, social e pessoal. A preferência pela Faculdade de

Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) foi evidente, porque é uma faculdade de referência, que goza de um grande prestígio no país, encontrando-se entre as melhores escolas europeias de EF e desporto.

Considero que sou um indivíduo com capacidade de integração e adaptação devido às exigências que a vida me proporcionou até então e, por isso, não tive grandes dificuldades de inclusão numa nova realidade que é a escola. Assim, foi-me relativamente simples conquistar a minha turma residente, destacando aqui também o contributo dos alunos neste processo. No entanto, no início do EP, sentia que demorava muito tempo a desempenhar as tarefas de estágio, principalmente ao nível planeamento e reflexão para a lecionação da aula, o que condicionava a conciliação desta atividade com a minha função de treinador. Na verdade, esta situação parece ser uma característica frequente de um professor iniciante, pois tal como Souza (2009) refere, o professor na sua fase inicial precisa de muita mais energia, de muito mais tempo e de concentração para resolver os seus problemas, que um professor experiente soluciona de forma rotineira nas diferentes situações. Previamente ao EP pensei que o nervosismo podia ser uma dificuldade sentida por mim, uma vez que me encontrava numa realidade diferente, mas este fator não se sucedeu e aqui atribuo responsabilidade ao meu percurso, que me deu a segurança necessária para o desempenho da profissão de docente.

2.2 Expetativas criadas e realidade percebida

A conjuntura do mercado de trabalho atual, não permite que seja alto o índice de motivação, de esperança e otimismo quanto ao nosso futuro como professores. Todavia posso invocar uma citação de Napoleão Bonaparte (1769-1821), na qual me revejo “o entusiasmo como a maior força da alma”.

O professor iniciante encontra-se numa situação privilegiada na sua função, pois efetivamente poucas profissões permitem uma vivência tão semelhante com a futura atividade profissional. Tardif (2002) menciona que a entrada na carreira é igualmente um período importante na história profissional do professor determinando, inclusive, o seu futuro e a sua relação com o trabalho. Ao longo do primeiro ano de mestrado foram várias as vezes em que fui alertado para o início da aprendizagem profissional da docência, no sentido

de corresponder a uma fase tão importante quanto difícil na carreira do professor.

Isto, também, devido ao facto de os professores iniciantes assumirem funções, que embora se julguem conhecedores, podem originar o tão discutido “choque com a realidade”, que se alicerça num conjunto de surpresas e inquietações relativamente ao imaginado acerca da profissão (Simões, 2008).

Simões (2008) afirma que durante os primeiros anos de carreira profissional, por mais adequada que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, existe sempre o chamado choque com a realidade, resultante das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que de facto acontece na realidade. Para Souza (2009) este choque se não for bem gerido pelo professor, contando com o apoio de outros profissionais de educação experientes, pode trazer vários danos na construção do perfil do docente. Mais à frente (capítulo 4), contarei as minhas vivências sobre este primeiro impacto com a realidade da profissão de docente.

A transição de estudante a professor é um momento carregado de expectativas (Perrelli e Garcia, 2013). Por conseguinte, as minhas expectativas iniciais relativamente ao EP foram as mais elevadas possíveis, uma vez que encarei o mesmo como um oportunidade única de aprendizagem, de autoavaliação, de reflexão e de evolução, capaz de me proporcionar a aquisição de uma série de conhecimentos e competências indispensáveis no exercício da profissão docente, tais como, a capacidade de planificação, capacidade reflexiva, autonomia, comunicação e socialização com os diversos agentes inerentes ao processo. A competência pedagógica específica da profissão de professor, só se consegue aprimorar nas condições de exercício similares às de prática futura. Com efeito, em contexto real de ensino, esperava construir um conjunto de competências que me permitiriam, não só melhorar no processo de lecionação, mas em tudo o que a profissão de professor abrange, para assim potenciar o processo de aprendizagem dos meus alunos. O EP foi encarado por mim como um meio brilhante de desenvolvimento de competências e aquisição de aprendizagens, pois implicou um contacto direto com os alunos dentro de um contexto autêntico, que Pacheco e Flores (1999) distinguem pela passagem da faculdade, da teoria e do aluno, para a escola, à prática e à profissão de professor.

Numa fase inicial, foram vastas as minhas preocupações, que começaram com a minha integração na Escola, ou seja, as sensações que iria sentir, dentro de um contexto diferenciador, e não experienciado e como seria acolhido pela comunidade escolar. Mas como já referi anteriormente, considero-me um indivíduo de fácil adaptação, e contei com a ajuda de todos os agentes da comunidade escolar para um rápido conhecimento e inclusão da escola, pois tanto os professores como os funcionários permitiram que relações de entreajuda e afeto fossem facilmente criadas.

No que concerne as minhas expectativas iniciais, esperava transformar-me, partindo do papel de estudante estagiário (EE), maioritariamente visto como um gestor de tarefas, para o papel de Professor de EF, sendo que contava com as minhas experiências anteriores na área do treino, para que esta transformação, nas modalidades que não eram as minhas de eleição, decorresse no menor tempo possível, a fim de potenciar o processo de aprendizagem dos alunos. Realço aqui, o papel do núcleo de estágio (NE), desde os meus colegas até ao professor cooperante (PC) e professora orientadora (PO), e o estudo específico que efetuei ao longo do ano sobre as diversas modalidades, ficando assim, mais dotado para intervir no processo de aprendizagem dos meus alunos. Na realidade, esperava conseguir transformar para a prática, e de maneira eficaz, todos os conhecimentos obtidos ao longo da formação, não só no decorrer do primeiro ano de Mestrado, mas também originados no meu percurso académico e durante as experiências externas ao contexto escolar.

No que refere aos alunos, foram várias as vezes que idealizei a constituição da turma (alunos empenhados, recetivos à inovação, dispostos a trabalhar, ambiciosos e motivados), porque considerava que a turma poderia ter um papel importante no decorrer da aula e logicamente que isso influenciaria o processo de ensino e aprendizagem. As minhas expectativas foram ao encontro da realidade encontrada, uma vez que a turma mostrou-se bastante empenhada, recetiva a aprender e colaborativa, o que proporcionou um bom relacionamento e uma boa dinâmica com a mesma. Assim, respeitando a individualidade dos alunos, fiz com que eles tivessem a perceção do que pretendia deles e incentivei-os a trabalhar para esses objetivos.

Considero que a partilha de conhecimentos com colegas professores mais experientes foi também fundamental, isto porque me facultaram informações e estratégias para lidar com as mais diversas situações que decorrem da especificidade da aula e da individualidade de cada aluno, sabendo de antemão que a minha formação enquanto docente não ficaria, nem de perto nem de longe, terminada após o EP. Isto, porque considero que aprender a ser professor é um processo que nunca terá conclusão, principalmente, porque ao longo da vida, o professor constrói-se e identifica-se com a sua profissão (Resende et al., 2014), estando as capacidades e competências do professor em constante atualização, ao longo de toda a sua carreira.

No que concerne às expectativas pessoais, reconheço que ao longo do EP, tal como esperado, consegui aprimorar competências essenciais para desempenhar o papel de professor, entre as quais surgem a liderança e a comunicação, que me ajudaram também a desempenhar a função de treinador.

Quanto ao NE, considerei desde cedo que era absolutamente fundamental funcionar como um grupo que coopera e que se entretida, na tentativa de solucionar os problemas da prática. Para isso, desejava que a partilha de experiências, o trabalho colaborativo e a proatividade em ajudar o outro fossem ideais seguidos por nós, o que se verificou ao longo do EP. Do PC e da PO tinha a expectativa de que fossem determinantes na construção da minha identidade profissional, contendo um espírito crítico capaz de me incentivar a trabalhar de acordo com os padrões de excelência da profissão. Aqui, destaco o facto do PC e da PO serem os meus guias durante todo este processo, sendo que foi uma preocupação constante o automatizar, o promover, e o proporcionar de forma célere, um ambiente de plena emancipação. Paralelamente, construí com o PC e a PO um relacionamento de cooperação e colaboração, em que tive a oportunidade de apresentar as minhas conceções, justificar as minhas decisões e, por fim, avaliar e confirmar o êxito ou não das minhas propostas e realizações. Cada reunião realizada entre os três EEs e o PC traduzia-se em oportunidades de aprendizagem para todos os membros do NE, devido à extrema utilidade das percepções debatidas e das conclusões obtidas, que ilustravam a valorização do saber partilhado. Assim, realço o facto de que grande parte das estratégias que utilizei durante a

lecionação forma debatidas pelo núcleo, conseguindo armazenar a informação que considerei ser substancial, e tornando as estratégias que viria a impor muito mais abrangentes e eficazes.

Concluído este EP, sinto que sou um professor melhor preparado para a especificidade da aula, capaz e competente em todas as vertentes da profissão, e considero que as minhas expectativas, inicialmente idealizadas, foram concretizadas, o que faz com que hoje seja um professor bastante motivado e empenhado para a procura constante de conhecimento.

3. Enquadramento da Prática profissional

3.1. O Estágio profissional na sua dimensão concetual, legal, institucional e funcional

Na FADEUP, o EP está inserido no plano de estudos do Mestrado de EEFEBS, como sendo uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre e decorre nos terceiro e quarto semestre do ciclo de estudos. Em termos legais este orienta-se ao abrigo do Decreto-lei nº74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, referindo-se à obtenção da habilitação profissional para docência e para o grau de Mestre. Segundo as normas orientadoras², o EP envolve a realização da prática de ensino supervisionado, realizada num contexto real de ensino, numa escola cooperante, mas também, a execução do relatório de estágio, orientado por um professor da instituição

A experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores (Tang, 2004). Empiricamente, o EP tem como principal mote a compreensão do modo como EE experiência o impacto com a prática real de ensino no contexto escola e, simultaneamente, como (re)constrói a sua identidade profissional e os papéis que lhe estão inerentes (Batista et al., 2014). A prática de ensino presenteia aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais distintas componentes, desde as normas e valores, dos costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica (Queirós, 2014).

Deste modo, para que o EP se concretize é essencial que a FADEUP, mantenha protocolos de cooperação com várias escolas, para que os EEs possam escolher uma dessas instituições para a realização do seu EP. Cada EE preenche uma lista com as instituições preferidas e onde pretende estagiar, sendo, posteriormente, distribuídos pelas escolas em núcleos de estágio,

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, 2016. Porto: Faculdade de Desporto. Matos, Z.

conforme as médias do primeiro ano de mestrado. O núcleo de estágio é supervisionado por um PO da FADEUP e um PC da instituição de acolhimento.

Segundo as normas orientadoras³ do EP, o mesmo contém 3 grandes áreas de desempenho, sendo a área 1 - "organização e gestão do ensino e da aprendizagem", a área 2 – "participação na escola e relações com a comunidade" e a área 3 – "desenvolvimento profissional. Neste sentido, o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

Assim, durante o meu EP foram bastantes as tarefas a realizar, sendo estas de vários domínios, onde destaco a prestação de serviço de docente nas turmas que me foram atribuídas (6º ano e 9º ano), a participação nas reuniões de grupo de EF, a colaboração com a direção de turma e o DE, e a observação das aulas lecionadas pelos meus colegas estagiários e outros professores mais experientes de EF. Estas tarefas tiveram como propósito tornar-me mais apto para ser professor em qualquer contexto, atendendo, claro, às características particulares de cada local.

3.2. Escola: mais que um mero espaço de transmissão de conhecimentos

A escola, como qualquer outra instituição, foi sujeita a várias reformulações ao longo dos anos, no entanto, a mim pessoalmente cria-me alguma estranheza o facto de, atualmente, na maioria das escolas a realização de uma aula ser semelhante com as que se realizavam à bastante tempo atrás. A maneira como é constituída a sala de aula, a distância que a organização da própria sala cria na interação entre professor e alunos e o próprio papel do professor são fatores sobre os quais me debruço bastantes vezes. Para tentar

³ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, 2016. Porto: Faculdade de Desporto. Matos, Z.

colmatar estes problemas, cabe ao professor ser criativo na tentativa de encontrar soluções para que estas limitações não condicionem o processo de aprendizagem dos alunos. Este trabalho deve começar logo pelas nossas aulas, em que devemos adotar estratégias ajustadas e cativantes para os nossos alunos, mudando o que é possível, dentro de uma política que nos ultrapassa enquanto docentes.

Assim, atualmente, a escola não pode ser apenas um mero espaço de transmissão de conhecimentos, em que o ensino ocorre apenas no sentido do professor para o aluno. Cada vez mais, devemos procurar que o aluno seja um agente ativo, envolvendo-o na própria aula, isto com o propósito de proporcionar ao aluno a oportunidade de se tornar num ser reflexivo, autónomo e capaz de se relacionar e interagir com os colegas. Para tal, o contributo do professor é fundamental, porque o seu papel não se deve resumir à transmissão extensiva de conhecimentos, limitando-se a uma comunicação unilateral entre ele e os seus alunos. O professor terá de ser ativo, para que a educação decorra numa ação cooperativa e como espaço para a criatividade dos alunos.

3.3. Agrupamento de Escolas Cooperante

Para potenciar o meu desempenho, enquanto professor, e assim estimular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, foi fundamental conhecer o contexto no qual estava inserido.

Para Batista et al. (2014), as escolas cooperantes (EC), enquanto espaços socializantes para a profissão docente, emergem como elementos importantes nos processos de construção identitária dos EEs. Isto é, condicionam a integração dos EEs na vida escolar e, conseqüentemente, o modo como aprendem a ser professores.

O meu EP desenvolveu-se em duas das escolas do agrupamento, sendo que na EC fui-me atribuída a minha turma residente. Relativamente à oferta formativa, a escola oferece o 3º ciclo do ensino básico; os cursos gerais do ensino secundário, nomeadamente, ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades, e artes visuais; e também cursos profissionais do ensino secundário, designadamente, técnico de eletrónica,

automação e computadores, técnico de desporto, técnico auxiliar de saúde, técnico de gestão de equipamentos informáticos, e animador sociocultural. A escola foi completamente remodelada e apresenta edifícios novos, assim como melhores condições para alunos, professores e funcionários, com o objetivo de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. De salientar, que a escola possui entre vários projetos um projeto de intercâmbio de estudantes com escolas de vários países, que se denomina por “Clube Europeu”, tendo protocolos com escolas de Espanha, Holanda, Itália, Polónia, Ucrânia e Hungria.

Por sua vez, a turma partilhada foi-me concedida noutra escola do mesmo agrupamento, sendo que relativamente à oferta formativa, esta integra o 2º e 3º ciclo do ensino básico, e ostenta uma grande variedade de infraestruturas e recursos espaciais desportivos, potenciando o processo de ensino-aprendizagem.

As escolas, segundo os seus projetos educativos, têm como missão exercer a sua função educativa e formativa, procurando permanentemente, a qualidade do trabalho realizado, para promover e incentivar o desenvolvimento intelectual, físico, social e moral de todos os alunos, de forma a torná-los cidadãos responsáveis e ativos, através de uma pedagogia centrada no aluno, e preparando-o para o prosseguimento de estudos superiores ou para a inserção na vida ativa.

As escolas são homogéneas relativamente às infraestruturas e recursos espaciais disponíveis para à prática desportiva, contendo cada uma delas, um pavilhão, sala de ginástica, campos exteriores para as modalidades de basquetebol, futebol, voleibol e andebol, assim como, uma pista de atletismo e caixa de areia, espaços mais que suficientes para serem rentabilizados. No que refere aos recursos materiais, a conjectura não podia ser mais distinta, isto porque, a escola onde lecionei as aulas à turma residente, apresenta uma escassez de recursos materiais, sendo que o estado de conservação também não é o mais indicado, nomeadamente, nas raquetes, volantes de *badminton* e nas bolas de futebol. Na escola onde lecionei as aulas à turma partilhada, o número de recursos materiais para todas as modalidades é bastante elevado, apresentando um bom estado de conservação.

Esta heterogeneidade de recursos materiais foi importante na minha evolução enquanto docente, isto porque experienciei duas realidades distintas, que naturalmente interferiram no planeamento das aulas. Os recursos materiais disponíveis são importantes no sucesso ou insucesso das aprendizagens dos alunos e, desde cedo, até na minha função de treinador, sempre tive ao meu dispor um bom número de recursos materiais, sendo que nunca foi minha preocupação na planificação e realização de exercícios os recursos materiais. No entanto, percebi que na escola cooperante o mesmo não se verificava e este fator teria um grande impacto na planificação das situações de aprendizagem, porque poderiam comprometer a eficácia da situação de aprendizagem. Cabia a mim, enquanto professor, encontrar soluções para resolver esse problema. Por esta razão, considero que o trabalho de planeamento foi essencial, uma vez que foi através dele que pude antecipar possíveis problemas, nomeadamente, a pouca dinâmica de determinada situação de aprendizagem devido à falta de bolas (o que poderia causar comportamento desviante), levando-me a refletir sobre eventuais soluções. Isto obrigou-me a pensar no modo de organização de aula, na organização das situações de aprendizagem e na própria organização dos alunos. Ao longo das diferentes unidades didáticas, foram várias as estratégias que implementei para tentar que este problema não condicionasse a aprendizagem dos alunos, sendo que destaco a criação de uma estação de treino de força, reduzindo o número de alunos nas estações restantes, e a criação de outras funções na aula.

Numa fase inicial do EP tive a preocupação de efetuar um levantamento dos materiais que tinha disponíveis para a lecionação das aulas, assim como, identificar com quem é que partilharia os recursos espaciais e materiais na escola, para que através do diálogo e partilha de informação pudesse chegar a acordo com os restantes professores. Isto porque seria difícil dois professores lecionarem a mesma modalidade em simultâneo devido à falta de recursos materiais na escola cooperante.

As modalidades a lecionar foram definidas pelo grupo de EF, sendo que eu, EE, pude distribuir as modalidades pelos respetivos períodos. Mesmo assim, tive algumas limitações, nomeadamente, na lecionação da unidade didática de *badminton* e futebol, que apenas pude ultrapassar através de um

grande trabalho de planeamento, no sentido de implementar estratégias para potenciar a aprendizagem dos alunos.

Na modalidade de futebol, deparei-me apenas com três bolas, o que me levou a refletir sobre a forma como iria lecionar a aula a vinte e quatro alunos apenas com três bolas, sem comprometer o processo de aprendizagem dos alunos. A solução que encontrei, passou por ser eu, a levar as bolas de futebol do meu clube para que, desta forma, pudesse planificar outro tipo de situações de aprendizagem, designadamente, situações por vagas, e organizar a aula com três estações, como vinha sendo rotina até aqui. Na unidade didática de *badminton*, os constrangimentos que encontrei consistiram no reduzido número de raquetes e volantes. Este problema foi ultrapassado com a criação de uma estação de treino de força, podendo assim, ter alunos a trabalhar na rede e outros a trabalhar na estação do treino de força.

Outra das limitações reais que me surgiram no EP, residiu no facto da aula de sexta-feira ser lecionada juntamente com mais seis turmas, o que dava para conciliar sem problemas quando as condições climatéricas ajudavam. Mas tal nem sempre aconteceu e aí necessitei de partilhar o pavilhão com mais quatro turmas, o que me provocou constrangimentos relativamente ao espaço disponível para a leção da aula. Aqui, o trabalho prévio de planificação, de ter um plano A e B foi bastante importante, porque permitiu-me ajustar rapidamente a aula, tendo em conta as condições disponíveis.

3.4. Turma Residente: Walt Disney

Partilho da ideia de Batista et al. (2014) quando refere que o que mais marca os EEs, neste primeiro ano de docência, são as tarefas inerentes ao processo de ensino aprendizagem, nomeadamente as interações que se estabelecem com os alunos. De facto, os nossos alunos são o centro de todo o nosso investimento enquanto professores iniciantes e, é com eles e para eles que investimos tudo, dando um significado verdadeiro à nossa ação. Tanto eu como os meus colegas EEs ficamos com uma turma do PC, e ainda hoje, recordo-me do momento do sorteio que definiu qual seria a minha turma residente, no qual senti bastante entusiasmado. Isto, porque posteriormente àquele momento, a turma ocupou um lugar central nas minhas emoções,

preocupações e atuações ao longo do EP. A atribuição de uma turma ao EE é um procedimento natural, objetivo e rápido, contudo, corresponde a um momento de alguma tensão e indefinição, porque numa fase inicial, as mais pequenas responsabilidades transformaram-se em dúvidas complexas e aterradoras. Assim, houve a carência de conhecer cada um dos alunos e as pessoas dentro dos alunos, visto que cada individuo é um ser único, sendo necessárias adaptações e/ou modificações ao ensino de modo a ajudar os alunos com necessidades e estilos de aprendizagem variados (Northey, 2005).

A caracterização da turma revela-se, portanto, uma tarefa fundamental, que comecei a efetuar logo na reunião de conselho de turma, em que obtive algumas indicações úteis sobre os meus alunos. A elaboração da ficha de caracterização individual do aluno, teve como propósito dotar-me de mais informação essencial para o conhecimento da minha turma e das suas particularidades.

A minha turma de 9º ano, conhecida como Walt Disney, era constituída por 24 alunos, sendo que 20 eram do sexo feminino e apenas 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos, a sua maioria com 14 anos. Logo após o sorteio das turmas para os EEs, optei por recolher indicações sobre o nível de desempenho da mesma. Procurei saber se existiria algum aluno com necessidades educativas especiais, o que não se veio a confirmar e, se a turma tinha histórico de comportamentos desviantes nas aulas. As informações que recebi deixaram-me bastante satisfeito e tranquilo, isto porque depois de recolher informações com o professor de EF do ano transato, estive presente na reunião inicial de conselho de turma, em que percebi que a turma apresentava um bom nível de desempenho a todas as disciplinas e um bom comportamento. Apenas existiam 2 casos que teria de ter mais atenção, mas nada muito problemático.

As informações provenientes da ficha de caracterização do aluno possibilitaram-me concluir que todos os alunos residem no concelho de Barcelos, sendo as disciplinas preferidas o Espanhol, Físico-química e EF. Já a Matemática é indicada pelos alunos como a disciplina que menos gostam. Relativamente à minha disciplina, o futebol e a ginástica surgem como modalidades prediletas, no entanto consideravam também o futebol, o andebol, o basquetebol e o atletismo, modalidades em que sentiam maiores

dificuldades. Constatei ainda que apenas uma baixa percentagem de alunos apresentava hábitos higiénicos, posteriores à aula de EF, não tomando banho após a aula. Apenas um aluno apresentava doenças/lesões que impossibilitavam a prática de EF durante um período determinado de tempo. Como aspeto menos positivo para mim e que me levou a ponderar se a turma era pouco competitiva, residia no facto de poucos alunos praticarem alguma modalidade fora da escola ou no desporto escolar.

O PC, antes da minha primeira aula, falou-me sobre a importância que as primeiras impressões poderiam ter na relação entre professor-alunos, sendo que me aconselhou a adotar uma atitude preventiva em relação aos alunos, ou seja, numa primeira fase devia optar por uma postura mais controladora, não dando espaço a comportamentos desviantes dos alunos. Todavia, cedo percebi que podia encarar a lecionação de forma diferente devido à realidade da turma que tinha pela frente, pois contava com alunos extremamente empenhados e envolvidos na aula de EF, que facilmente me reconheceram como professor. Na realidade, os comportamentos desviantes apresentados pelos alunos eram muito poucos.

O primeiro contato que tive com a turma residiu na aula de apresentação, e após a lecionação de algumas aulas, verifiquei que esta era uma turma homogénea relativamente ao bom comportamento, demonstrando um grande empenho nas tarefas propostas pelo professor. Estas características deixaram-me bastante motivado, pois pensei que teria maior facilidade em melhorar substancialmente o nível de desempenho dos alunos, assim como, moldar os alunos para a criação de hábitos desportivos e de trabalho, melhorando o baixo nível de desempenho apresentado na disciplina de EF nos anos anteriores. Neste âmbito, em termos motores classifiquei a turma como sendo heterogénea, tendo identificado dois grupos de desempenho distintos. Como refere Tomlinson (2000), na maioria das salas de aula existem alunos que lutam contra as dificuldades de aprendizagem, outros possuem um desempenho muito acima das expectativas e os restantes encontram-se algures num lugar entre eles.

Com base no descrito acima, importa referir que, as respetivas características da turma condicionaram pela positiva a minha atuação, criando

um clima propício para potenciar o processo de aprendizagem. Aquando da planificação e na realização da aula, as características dos alunos possibilitaram-me adquirir mais confiança, uma vez que, me sentia o líder da turma, bem como descontraí um pouco relativamente às preocupações iniciais, acerca do comportamento dos alunos. Ou seja, na planificação da aula não precisava de estar preocupado em separar os alunos que apresentavam mais comportamentos desviantes. O foco era atender à organização dos grupos de trabalho por níveis de aprendizagem, dependendo dos objetivos que pretendia para a aula. Na realização da aula, as características dos alunos permitiram-me descentrar a minha atenção na disciplina da turma, e centra-la na instrução, nos *feedbacks*, e nas situações de aprendizagem.

Hoje reconheço que todos os alunos me marcaram, de uma certa forma, pelas suas características e, fundamentalmente, por serem os meus primeiros alunos e me possibilitarem a oportunidade de ser um agente ativo na sua formação pessoal, psicológica e social.

3.5. Turma Partilhada: Os supostos “terroristas”

A turma partilhada foi concedida a todos os membros do grupo de estágio, onde as aulas decorriam noutra escola do mesmo agrupamento. Como as escolas se situam a poucos quilómetros uma da outra, a realidade do meio envolvente era semelhante.

O grupo de estágio decidiu atribuir a cada um dos seus elementos a lecionação da unidade didática referente a cada período escolar. A realidade encontrada por mim não podia ser mais diferente, do que vivenciei na minha turma residente, uma vez que a turma apresentava um elevado número de comportamentos desviantes. No entanto, os alunos ostentavam um bom nível no desempenho motor.

O conhecimento sobre os alunos é fundamental para o professor potenciar o processo de aprendizagem e, para isso, à semelhança do sucedido na turma residente, foi distribuído uma ficha de caracterização individual.

Depois da análise dos dados dos alunos, foi possível observar que a turma apresenta um número aproximado de rapazes e raparigas, sendo a mesma constituída por 14 alunos e 11 alunas, perfazendo um total de 25

alunos. No entanto, saliento que a turma foi perdendo alunos, devido ao facto de alguns terem sido transferidos para outras escolas.

As informações que nos facultaram sobre a turma foram essências, até porque permitiram adotarmos algumas estratégias preventivas, na organização da aula, como por exemplo, a planificação da constituição dos grupos de trabalho. Esta opção foi importante para a redução dos comportamentos desviantes, uma vez que tinha dois alunos que quando estavam no mesmo grupo causavam problemas em termos comportamentais.

Devido à idade dos alunos e, pelo facto de apresentarem uma postura irrequieta típica desta idade, a minha postura foi diferente quando comparado com a turma residente. Isto, porque cedo percebi que teria de adotar uma postura mais controladora, no qual a atitude preventiva se revelou importante para que conseguisse criar rotinas de organização e dinâmicas na aula, reduzindo os comportamentos desviantes dos alunos. A atitude preventiva começava logo no planeamento da aula, uma vez que, organizando a aula com três estações, diminuía o tempo em que os alunos não estava em empenhamento motor e, por conseguinte, os comportamentos desviantes. Aquando do planeamento de uma situação de aprendizagem, constituía os grupos de trabalho, separando os alunos que apresentavam mais comportamentos desviantes. Nas unidades didáticas que englobassem uma bola, desde cedo, criei o hábito, de no momento da instrução, os alunos colocarem a bola no meio dos pés, estratégia esta que resultou em pleno, acabando com o bater da bola enquanto apresentava a situação de aprendizagem. Uma das minha preocupações residiu no facto de lecionar as aulas com uma boa dinâmica, aumentando o tempo de empenhamento motor e, deixando os alunos cansados, para que conseguisse reduzir a probabilidade de ocorrência de comportamentos desviantes.

Os alunos não apresentavam nenhuma doença grave que lhes impossibilitasse a prática da aula de EF e relativamente à prática de desporto fora da escola, verificou-se que uma grande parte dos alunos é praticante. Comparativamente com a minha turma residente, foi facilmente perceptível que a turma de 6º ano ostentava mais alunos praticantes de desporto fora da escola. Na minha perspetiva, traduz a realidade vivida pelas crianças e jovens deste país, porque cada vez mais as crianças começam a praticar desporto

mais cedo, sendo que à medida que a idade avança, alguns jovens, definem novas prioridades, e deixam a prática regular de atividade física.

3.6. Núcleo de Estágio: Individualidades distintas com funções diferentes e propósitos comuns

De acordo com o referido por Batista e Queirós (2013) um NE é constituído na FADEUP pelos EEs, o PC e a PO. Este deve funcionar com uma comunidade de prática, conduzindo os EEs a produzir novos conhecimentos e competências.

Como menciona Nóvoa (2009) é necessário construir uma formação de professores dentro da profissão, por isso é importante a realização do EP nos contextos de ensino reais, em que o contacto diário com professores experientes proporciona aos futuros professores aprendizagens fundamentais para a atividade do professor. Esta conceção reside na crença de que as aprendizagens profissionais são adquiridas de forma mais eficaz quando situadas no ambiente profissional e em colaboração com profissionais experientes (Jones e Straker, 2006). A comunidade de trabalho vivida em contexto de EP faz com que o processo de interpretação e reinterpretação seja mais acelerado numa fase inicial, visto que a partilha de conceções e perceções orientam pareceres mais complexos e coerentes com a realidade concreta.

Os meus colegas de estágio foram fundamentais ao longo de todo o processo, isto porque sempre funcionamos como um grupo que cooperou, que se entreadudou e, tendo como foco solucionar os vários problemas que foram surgindo ao longo da prática pedagógica, nos momentos mais difíceis contamos sempre com o apoio uns dos outros. Todos nós acreditávamos que seria através da partilha de conhecimentos e proatividade em ajudar o outro que conseguiríamos mais competências e evoluir, tanto a nível profissionalmente como pessoal. Saliento que não tinha qualquer relação com os meus colegas de estágio aquando o início do EP e agora que o mesmo terminou, tenho a noção que desenvolvemos uma grande relação de amizade e respeito entre nós.

O PC e a PO foram fundamentais na construção da minha identidade profissional e reconstrução da identidade pessoal, na qual destaco o espírito crítico que me incentivaram a melhorar, o sair “da caixa” e trabalhar de acordo padrões de excelência da profissão. Ao longo de todo o processo foi preocupação de ambos promover de forma rápida, um ambiente de plena emancipação. Paralelamente, construí com o PC e a PO um relacionamento de cooperação e colaboração, em que tive a oportunidade de apresentar as minhas concepções, justificar as minhas decisões e, por fim, avaliar e confirmar o êxito ou não das minhas propostas e realizações. Ambos os agentes de formação foram os meus guias durante todo este processo que nem sempre foi fácil e colorido, mas o balanço é absolutamente fantástico.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Durante várias vezes, no primeiro ano de mestrado, deparei-me com uma questão que não sabia que a sua resposta era tão complexa e englobasse tantas tarefas e domínios como, atualmente, penso que seja. O que é um bom professor? O conceito de “bom professor” é extremamente complexo de definir, principalmente, se considerarmos as constantes mudanças na educação, que forcem a redefinição permanente do papel do professor. Aspirar a excelência na docência é tão legítimo quanto arrojado, uma vez que o triunfo e o fracasso encontram-se separados por uma linha extremamente próxima, permanecendo ambos dependentes do saber, do saber fazer e do saber estar. Deste modo, tornar-se “bom professor” implica que este agente educativo esteja envolvido na sua plenitude, visto que a sua prática pedagógica resulta do conhecimento advindo da sua experiência, do seu comprometimento consigo mesmo, com os educandos e com a sociedade.

Nóvoa (2009) remete-nos para a impossibilidade de definir o bom professor, a não ser através das listas intermináveis de competências, cuja simples enumeração se tornava insuportável, assim optou por um conceito menos estagnado e com um nível de claridade mais alto, olhando não só para as dimensões profissionais mas também para as dimensões pessoais, e identificando a conjugação de ambas na produção da identidade dos professores. Segundo o mesmo autor, a ênfase é colocada numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma disposição com forte influência cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. Deste modo, surgem algumas referências que qualificam o docente na sociedade atual, sendo elas, o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social (Nóvoa, 2009).

Durante o EP fui reformulando a minha conceção sobre o que era ser professor, isto porque, à medida que a prática pedagógica foi avançando, atribuía cada vez mais importância à planificação, reflexão e investigação. A atividade do professor requer pensamento criativo, conhecimentos específicos,

bem como a atividade e iniciativa na preparação e realização do ensino. Portanto, cabe ao professor não ser apenas um mero executor de currículos previamente definidos, mas sim um decisor, um gestor em situação real. Como refere Alarcão (2001, p.22), “esta responsabilidade, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas, ao mesmo tempo esta atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento das escolas em que estes se inserem, escolas, que tal como os professores, se devem tornar reflexiva.”

Assim, neste capítulo, evidenciarei a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino enquanto fatores primordiais para o processo de ensino, bem com as atividades desenvolvidas e a relações estabelecidas com a comunidade.

Na minha prática pedagógica percebi rapidamente a importância da relação entre a conceção, a planificação, a realização, a avaliação, uma vez que foi através desta que procurei conduzir com eficácia pedagógica o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. De acordo com normas orientadoras⁴ do EP, para construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF, é necessário proceder às quatro tarefas, sem descuidar nenhuma delas. Portanto, um ensino coerente exige que o seu processo resulte de interações constantes dos diferentes momentos, encarando as quatro tarefas como um todo e não de forma individual. Bento (2003, p. 17) conclui que, “o professor é responsável por tarefas que não pode delegar noutras pessoas nem resolver de outra forma. Desempenha o papel de guia da educação dos alunos, organiza o processo da educação, conduz e direciona o processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos. O professor tem participação determinante na planificação do processo de educação; assegura

⁴ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, 2016. Porto: Faculdade de Desporto. Matos, Z.

a passagem do nível de planificação para o nível de preparação, assim como a retroação das reflexões e análises do ensino; atua decisivamente no sentido da realização do programa.”

4.1.1. Conceção do Processo de Ensino

Segundo as Normas Orientadoras do EP, a conceção surge como um dos primeiros passos da ação do professor para o processo de ensino-aprendizagem e “projeta a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais de educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos” (p.3). Esta serve de base para suportar as funções de planeamento e transmissão dos conteúdos de ensino de forma eficaz, uma vez que assume um papel fundamental na projeção de um ensino contextualizado, personalizado e idóneo.

Assim, na minha prática pedagógica esta projeção iniciou-se no momento em que me confrontei com a realidade dos alunos da turma residente e pensei no que deveria ser a EF na escola e na formação dos alunos. O Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação menciona que a EF se concretiza na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa. As quatro categorias transdisciplinares estão compreendidas na citação anteriormente referida, sendo elas as habilidades motoras, a condição física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Deste modo, percebi que circunscrever a EF à aprendizagem de habilidades motoras é demasiado redutor, até porque a falta de cultura desportiva de uma determinada modalidade faz com que os alunos não percebam corretamente o jogo; a condição física deve estar inserida na extensão e sequência dos conteúdos a ensinar, porque é importante que os alunos estejam mais aptos para a especificidade física das várias modalidades, e, por fim, é importante que os alunos percebam os valores e regras pelo qual a prática desportiva se rege, podendo transportar estes valores para outras áreas das suas vidas.

A preparação para o ensino, de acordo Bento (2003), é complementado por um conjunto de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola. Neste sentido, e considerando que as condições de trabalho são distintas entre instituições de ensino e que os seus projetos e exigências do meio lhes conferem um significado único, a primeira tarefa realizada por mim consistiu em analisar os diversos documentos disponibilizados pelo PC e pela FADEUP, dos quais destaco as Normas Orientadoras, o Regulamento de Estágio, o Projeto Educativo da Escola, o Projeto Curricular da EF, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), a Planificação Anual do 6º e 9º ano e os Critérios de Avaliação de EF no 6º e 9º ano. O estudo destes documentos permitiram-me construir uma perceção inicial do EP e do processo de ensino-aprendizagem, assim como, entender a escola enquanto instituição, ao nível dos seus objetivos e estratégias de intervenção.

A análise ao PNEF teve como propósito estar melhor preparado, possibilitando aos meus alunos, um ensino mais eficaz. Na perspetiva de Jacinto (et al., 2011, p.8), o PNEF constitui-se, como um “guião para a ação dos docentes que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação Física da escola e também com os seus colegas das outras disciplinas”. No entanto, o primeiro ano de mestrado e a realidade encontrada no EP, permitiu-me perceber que o facto de o PNEF determinar objetivos gerais transversais para escolas e normas de referências para a definição de sucesso, não pressupõe que tenha de ser seguido na íntegra, devido ao facto das características dos alunos e respetivos níveis de desempenho serem distintos, bem como as escolas apresentarem contextos diferenciados, exigindo assim, intervenções igualmente distintas. O documento deve ser reconhecido com um planeamento a nível macro, que carece, efetivamente, de um processo de contextualização para o nível micro, abrangendo a realidade com que nos deparamos. Esta perceção permitiu-me, desde cedo, realizar um ajuste da matéria de ensino, dado o desfasamento existente entre as diretrizes do programa e o que era possível realizar no meu contexto escolar e com os meus alunos. Cabe ao professor articular o

planeamento do nível macro até ao nível micro, ajustando-se à realidade da escola, da turma e do aluno.

As modalidades a serem lecionadas foram definidas pelo grupo EF e, após identificá-las, realizei uma análise dos recursos espaciais e materiais disponíveis, para precaver eventuais dificuldades e problemas na gestão dos mesmos. Esta análise possibilitou-me também conhecer os espaços destinados à prática desportiva e o estado de conservação dos materiais, aspetos imprescindíveis para colocar em prática os vários níveis de planeamento, de forma correta e ajustada. Considero que conhecer os recursos materiais disponíveis foi essencial para o planeamento da unidade didática, visto que a organização da aula poderia ser influenciada pelo número e estado dos recursos materiais. Como referi anteriormente, por exemplo, na unidade didática de *badminton*, os poucos recursos existentes fizeram com que optasse por criar uma situação de aprendizagem de treino de força, ficando com alunos a trabalharem na rede e os restantes na estação de treino de força. Outro dos cuidados residiu nas condições climatéricas, uma vez que podia selecionar o período letivo em que lecionava as várias modalidades. Assim, optei por lecionar no inverno modalidades que pudessem se executar dentro do pavilhão ou no multiusos, acautelando eventuais problemas com o clima.

Destaco aqui algumas modalidades na turma residente, onde necessitei de adaptar o PNEF, tendo em conta os meus alunos, os recursos materiais e espaciais que a escola possuía. O PNEF propõe a leção do futebol em situação de 7x7 ou 11x11, no entanto a escola não tem capacidade em termos de espaço, uma vez que as minhas aulas decorreram num campo de futebol de 5, tornando-se impossível realizar as situações de jogo pretendidas pelo programa. Adicionalmente, para que os 24 alunos estivessem em prática motora o maior tempo possível, optei por dividir o campo em 3 estações, criando grupos de 8 jogadores. O material existente não era também o suficiente, mas consegui ultrapassar esta barreira levando algumas bolas do clube onde sou treinador, com o propósito de potenciar o tempo potencial de aprendizagem. Quanto aos discentes, o programa sugere que o nível para este ano letivo é o avançado, o que não se confirmou, uma vez que os alunos não apresentavam o domínio tático-técnico necessário para este nível de desempenho.

Na unidade didática de Andebol, o programa refere que os alunos devem trabalhar no nível elementar, o que na minha turma não se justificava, uma vez que para os alunos este seria apenas o primeiro contacto com a modalidade, estando no nível introdutório. No entanto, o facto de não o ter de partilhar o espaço com outros professores possibilitou que os 24 alunos usufruíssem de muito tempo em prática motora, porque optei por dividir a turma em 3 estações.

Na modalidade de *badminton*, o programa foi cumprido na sua totalidade e todos os objetivos foram alcançados, uma vez que ensinei as habilidades que estavam previstas. Os recursos materiais que a escola apresentava para esta modalidade não se encontram em boas condições nem em grande número, o que condicionou a minha leção, porque a dada altura o número de raquetes não foi suficiente. A estratégia para ultrapassar este problema consistiu na criação de grupos de 3 alunos em que um dos elementos desempenhava função de árbitro/responsável pelo campo, ou até mesmo, na criação de um treino de força para os alunos que não estivessem a realizar a situação de aprendizagem na rede.

Na ginástica de solo o nível estipulado no PNEF é o avançado, o que não correspondeu à realidade da minha turma, tendo que ajustar para o nível elementar, tendo em conta características e respetivos níveis de desempenho. Na ginástica de aparelhos o nível instituído pelo programa é o elementar e avançado. Os espaços que a escola apresentava para a prática desta modalidade estavam em boas condições, no entanto no que se refere à ginástica de aparelhos, a escola não apresenta barra fixa nem paralelas assimétricas.

Para além da análise dos documentos mencionados, a reavaliação do conhecimento específico da matéria de ensino foi fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que está estritamente interligado com a qualidade da aula, bem como o conhecimento acerca dos alunos. O processo de análise à turma e aos alunos teve início nas reuniões iniciais e de conselho de turma e, com a elaboração e aplicação do questionário, mencionado anteriormente. A avaliação diagnóstica executada no início de cada uma das unidades didáticas foi também fulcral para que identificasse o nível de desempenho da turma e do aluno em particular, sendo que ao longo de todo o

processo de prática pedagógica recolhi mais informações sobre os mesmos, através da permanente interação com a turma.

Ainda para complementar todo o processo de concepção, foi imprescindível realizar uma análise direcionada aos modelos de ensino para que este conhecimento fosse articulado com as informações recolhidas anteriormente, permitindo-me assim, encontrar aqueles que mais se adequava ao contexto da minha turma. Posteriormente, irei mencionar os motivos que me levaram a escolha dos modelos e as próprias características de cada um deles.

4.1.2. Planejamento do Processo de Ensino

A experiência adquirida através da lecionação nas aulas de didáticas específicas e as vivências que o treino de jovens me proporcionaram permitiram-me, aquando do início do EP, ter a percepção que a qualidade da aula está extremamente relacionada com a sua preparação e planeamento. Neste sentido, a melhoria da qualidade do processo de ensino pressupõe um maior trabalho de planeamento e preparação (Bento, 1999). Bento (2003, pp. 15, 16), menciona que “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática”. Por isso, é reconhecida a importância do ato de planejar como um dos mais importantes da profissão de professor, tendo em conta os princípios metodológicos, psicológicos e didáticos. Depois de devidamente organizado todo este processo torna-se mais fácil assegurar que as tarefas, a relação pedagógica, e tudo o que será solicitado aos alunos, obedeça a critérios pedagógicos, didáticos e metodológicos, permitindo a edificação de um processo de ensino eficaz.

A planificação é uma ferramenta fulcral ao qual o professor deve atender no decorrer de todo o processo de ensino, uma vez que é através desta que o professor antecipa o que pretende e como o alcançar, para que se encontre mais apto na abordagem das situações vislumbradas previamente e aquando da ocorrência de situações imprevistas advindas da práxis. Ao longo do EP tive a percepção de que a probabilidade do professor não obter uma resposta coerente e adequada no momento da existência de um episódio inesperado, reduz drasticamente.

O planeamento surge na organização e gestão do ensino e da aprendizagem como sendo uma planificação tripartida, a nível anual, de unidade didática e da aula. Para Faria (1972), nesta organização são conferidas três fases de planeamento, que procuram uma particularização progressiva à medida que se aproxima o momento da aula. As Normas Orientadoras⁵ do EP, referem que o planeamento deve incluir objetivos adequados às necessidades e singularidades dos alunos e contexto do processo de ensino-aprendizagem, os recursos e conteúdos de ensino, as tarefas e estratégias, prever formas de avaliar o processo de ensino e aprendizagem e de contemplar decisões de ajustamento. Assim, o planeamento constitui-se como um guião para o professor que o sustentará na concretização das linhas orientadoras previstas na conceção. Segundo Bento (2003), o planeamento simboliza uma reflexão minuciosa de direção e controlo do processo de ensino. Para atender a este controlo é fundamental que o professor considere os pontos referidos anteriormente, ou seja, que tenha em conta os objetivos que pretende definir para os alunos, os recursos que possui para os concretizar, a forma como vai transmitir os conteúdos e o modo como os pretende avaliar. Todos estes cuidados são contemplados nos três níveis de planeamento, na qual o professor parte de uma perspetiva macro para uma perspetiva micro. Esta organização é determinante para que a ação do professor seja devidamente antecipada e ajustada ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para Bento (2003, p. 59), “a lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e contínua, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor”, designadamente o planeamento anual, da unidade didática e da aula. Estes três níveis têm de estar intimamente relacionados existindo coerência entre os mesmos, isto para não se perder uma sequência lógica de ensino.

Assim, o planeamento é fundamental para organizar a matéria de ensino e o modo como será lecionado, pois como afirmam Mesquita e Graça (2009, p.

⁵ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, 2016. Porto: Faculdade de Desporto. Matos, Z.

51), “não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada aprender”.

Para proceder ao planeamento do processo de ensino-aprendizagem foi adotado o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), elaborado por Vickers (1990), que apresenta três fases, sendo constituído por oito módulos. A fase de análise agrega o conhecimento da disciplina de EF (módulo 1), do envolvimento (módulo 2) e dos alunos (módulo 3). A fase de decisão refere-se à determinação da extensão e sequência dos conteúdos (módulo 4), definição de objetivos (módulo 5), configuração da avaliação (módulo 6) e criação de progressões de ensino (módulo 7) e a aplicação abrange os planos de aula, reflexões, fichas de registo, e progresso individual dos alunos (módulo 8). Este modelo permite idealizar um ensino progressivo e eficaz, onde a ação do professor de EF é refletida e devidamente orientada, tendo em conta a modalidade que se vai lecionar.

O professor tendo por base o conhecimento da disciplina de EF e os objetivos globais do ensino, deve orientar o seu planeamento considerando também as categorias transdisciplinares que constituem a formação integral do aluno (habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais).

Ao longo deste ano, as alterações efetuadas nos demais documentos foram visíveis, tendo por base, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, os ritmos de aprendizagens diferentes dos mesmos, a impossibilidade de prática de determinada modalidade ou situação de aprendizagem devido às condições climatéricas que limitavam a utilização de determinado espaço.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual representa a primeira etapa de estruturação do ensino, que transpõe, sobretudo, uma compreensão e um domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, assim como dos conhecimentos inerentes à respetiva organização do ensino no decurso de um ano letivo (Bento, 2003). Este permite estabelecer o trajeto a percorrer para atingir os objetivos, de acordo com as informações da escola e da turma. Para

Bento (2003), o processo de ensino não contempla a ideia de planejar isoladamente as ações pedagógicas, de aula para aula, decompondo e fragmentando processos de formação, isto porque, trata-se de um plano global, integral e realista de intervenção educativa para um extenso período de tempo. Segundo o mesmo autor os detalhes e estratégias didático-metodológicas são reservados para os planos das unidades didáticas e para o projeto de cada aula, porém, numa sequência lógica que aqui se inicia.

Portanto, o planejamento anual é uma tarefa fundamental para a estruturação e abordagem coerente das diferentes matérias a lecionar ao longo do ano letivo. As modalidades a lecionar foram definidas pelo grupo de EF, contudo tive a possibilidade de as distribuir pelos três períodos e estipular o número de aulas para cada unidade didática. Para isso necessitei de ter em consideração as atividades desenvolvidas pela escola, os recursos materiais e espaciais disponíveis, bem como a maior ou menor possibilidade de condições climáticas adversas. Optei por lecionar no primeiro período as unidades didáticas de andebol, ginástica (aparelhos) e atletismo. Posteriormente, no segundo período lecionei as modalidades de basquetebol e ginástica (solo) e, por fim, no terceiro período lecionei as unidades didáticas futebol e ginástica (acrobática), sendo que utilizei um sistema de prática contínua, visto que assim foi definido pelo PC e permite uma maior consciencialização dos elementos de aprendizagem devido ao caráter contínuo do processo.

A ausência do *roulement* obrigou-me a um constante diálogo com os restantes colegas do grupo de EF para negociar o espaço que pretendia para a leção das modalidades. Neste sentido, destaco a grande compreensão demonstrada pelos mesmos.

Depois de definido os fatores acima referidos, debrucei-me sobre a avaliação diagnóstica e quando esta seria realizada, tendo decidido que seria realizada na primeira aula das unidades didáticas, e a quantidade de aulas que iria dedicar à avaliação sumativa.

O planejamento anual revelou-se como fundamental na organização das metas a alcançar, uma vez que me permitiu organizar os conteúdos a ensinar a médio e a longo prazo. A flexibilização que caracteriza o planejamento anual evidenciou-se como um fator determinante, visto que, apesar da grande parte das atividades da escola, feriados e outros constrangimentos, estarem, à

partida identificados, outros problemas surgiram no decorrer do ano letivo provocando alterações no planeamento inicial. Assim, embora reconheça a importância do planeamento anual, como base e guião para a construção de outros níveis de planeamento, tenho consciência que também este está suscetível à mudança, pois acabaram por suceder situações que me fizeram ajustar este plano. A execução deste documento confirmou-se indispensável no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitou-me organizar toda a informação necessária para a lecionação das aulas referentes às unidades didáticas.

4.1.2.2. Unidade Didática

A unidade didática distingue-se como o nível de planeamento que garante uma sequência lógica-específica e metodológica do conteúdo específico, organizando as atividades tanto dos alunos como dos professores, contribuindo assim para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003). A unidade didática corresponde ao segundo nível de planeamento e consiste numa construção orientadora da ação docente que, como processo, organiza e oferece direção e coerência aos objetivos a que se propõe (Bossle, 2002).

Para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é fulcral que o professor planeie toda a sua atuação junto dos alunos, considerando todos os domínios de desenvolvimento do aluno (Vickers, 1990). Segundo Bento (2003), o planeamento da unidade didática não deve dirigir-se apenas para a matéria, mas integrar o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, explicitando as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula.

Atendendo à importância das unidades didáticas, desde cedo, o núcleo de estágio considerou importante debater e partilhar conhecimentos para uma melhor elaboração destes documentos. A unidade didática serve de base para a preparação das diferentes aulas, consistindo num nível importante de planeamento, sendo que a sua elaboração, numa fase inicial, conduziu-me a várias dificuldades, nomeadamente na definição dos conteúdos a ensinar, no seu encadeamento lógico e nos objetivos a atingir. Considero que inicialmente o documento compreendia demasiada informação desnecessária, retirando

assim a funcionalidade do mesmo, pois tornava-se difícil de a utilizar já que, estava demasiado confuso. Neste sentido, sintetizei a informação referente à estrutura do conhecimento, centrando a mesma nos aspetos que mereciam realmente a minha atenção aquando da lecionação da modalidade e que se revelavam essenciais para a aprendizagem do aluno. Ao longo do EP, o documento foi sofrendo um processo de aperfeiçoamento ficando, paulatinamente, constituído apenas por informação pertinente para a lecionação da modalidade à turma pela qual estava responsável, transformando-se assim num documento imprescindível. Dessa forma, a unidade didática foi sintetizada e os vários módulos contribuíram para o todo, ou seja, para um documento coerente e com um encadeamento lógico, potenciando o processo de aprendizagem dos alunos. Destaco aqui a elaboração do módulo 4, que sofreu inúmeras alterações ao longo deste ano letivo, tendo sempre como propósito o tornar o mesmo mais funcional e completo possível, atendendo às quatro categorias transdisciplinares. Por se tratar de um módulo de uso diário a partir do qual os planos de aula foram elaborados, isto porque a medida que o EP foi decorrendo, a estruturação deste módulo tornou-se semelhante à do plano de aula. Assim, ao longo do ano, as unidades didáticas foram melhoradas de modo a permitir que eu retirasse um maior e melhor proveito deste documento para o planeamento de cada aula.

O planeamento foi executado de acordo com as diretrizes do MEC proposto por Vickers (1990). A sua primeira preocupação foca a questão “o que quero ensinar?” Este patenteia a forma como a matéria de ensino é estruturada, delineando toda a informação que serve posteriormente como um guião da atuação do professor, sendo o conhecimento a base do planeamento do MEC (Vickers, 1990). Este modelo divide o planeamento e a atuação do professor em três fases distintas: a fase da análise, a fase das decisões e a fase de aplicação. Nas didáticas específicas do primeiro ano de mestrado, os professores várias vezes referiram que não há receitas para a construção duma unidade didática perfeita, que a unidade didática embora possa ser para o mesmo ano de escolaridade serão provavelmente diferentes, pois os alunos apresentam características e níveis de desempenho distintos, algo que se veio a comprovar durante o EP.

Ao longo do ano letivo foram várias as vezes em que ajustei a unidade didática tendo, desde cedo, entendido que este nível de planeamento não é estanque, isto porque, a realidade da prática assim o exigiu. Os reajustes no planeamento deveram-se a vários fatores, nomeadamente, a evolução do processo de ensino-aprendizagem, a resposta dos alunos aos estímulos colocados por mim, a criação de grupos de níveis, que por vezes só surgiram no decorrer da unidade didática, uma vez que os alunos apresentaram ritmos de aprendizagem diferenciados.

O meu conhecimento específico sobre determinadas modalidades não era o apropriado no início do EP, discriminadamente no ajustamento do conhecimento teórico à realidade contextual da turma. Assim, para colmatar esta falta de conhecimento específico, investiguei, estudei, questionei e observei as aulas de modalidades onde o meu conhecimento era mais diminuto na tentativa de aumentar o meu conhecimento específico sobre o conteúdo de ensino e, desta forma, realizar um planeamento mais eficaz. A estruturação da unidade didática permitiu-me conhecer a modalidade a ser lecionada, rever os conceitos já adquiridos, aprofundar os conhecimentos e perceber as minhas potencialidades, assim como as dificuldades. Esta contribuiu eficazmente para uma lecionação articulada e coerente na transmissão dos conteúdos em todo o processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2.3. Plano de Aula

O plano de aula surge com o nível micro consistindo-se no último nível de planificação, sendo que no momento da sua realização é vital considerar toda a informação proveniente dos dois níveis antecedentes, para que este seja concretizado com coerência e sequência lógica. Bento (2003, p. 164) menciona que “com o planeamento da unidade temática dão-se os primeiros passos para a preparação da aula. Os objetivos e conteúdos essenciais estão definidos em traços largos; a aula está integrada no processo global da unidade didática, esta assinalada na sua função. (...) sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas (...) a preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor.”

O plano de aula é específico, preciso e concreto e, por isso, as suas indicações devem ser pormenorizadas e não globais, ao contrário dos outros níveis de planeamento. “Cada aula fornece um contributo totalmente específico, apenas a ela pertence, para a solução das tarefas de uma unidade didática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade. Tem que assumir sempre uma função concreta, na qual se reflitam, de forma bem proporcionada, as tarefas principais da unidade ou ciclo de ensino mais lato em que inclui” (Bento, 2003, p.102). Tendo como alicerce o pensamento de Bento (2003), a realização do plano de aula respeita diversos pontos, nomeadamente, a análise do estado de formação (situação que a turma se encontra? Condições materiais, espaciais e temporais?); a função da aula na unidade didática (ligação entre a unidade didática, aulas anteriores e aulas seguintes?); concretização dos objetivos da aula (quatro categorias transdisciplinares); preparação didática do conteúdo de exercitação (desempenho dos alunos? Comportamento habitual? Intensidade de trabalho?); organização metodológica; e medidas organizativas. A eficácia do ensino está interligada com a preparação do mesmo, sendo que as questões acima referidas permaneceram sempre presentes no momento da elaboração dos planos de aula, em cada uma das modalidades a lecionar.

A estruturação e organização do plano de aula é tarefa do professor e contribui para o bom funcionamento da aula, sendo que deve conter informação explícita e sucinta, auxiliando o professor a potenciar o processo de aprendizagem dos alunos. O plano de aula acabou por se transformar na minha intervenção mais concreta, isto é, representava a ligação entre o conteúdo a ser ensinado, os objetivos definidos e as estratégias para os atingir. Nesse sentido, Tang (2004, p.190) afirma que “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”.

O plano de aula deve atender às quatro categorias transdisciplinares, uma vez que a lecionação da aula envolve não envolve somente o desenvolvimento das habilidades tático-técnicas mas, também, desenvolver as competências referentes à cultura desportiva, à condição física e aos conceitos psicossociais. Na sua realização é necessário ter em consideração fatores importantes, designadamente, a definição concreta do objetivo geral e específicos/comportamentais, a criação e disposição das situações de

aprendizagem, as componentes críticas ajustadas ao nível de ensino da turma, as palavras-chave, entre outros. Uma das perceções centrais que retirei na elaboração do plano de aula, durante o EP, foi a sua realização para os alunos e, sendo assim, os objetivos gerais e específicos devem ser planeados para os alunos e não para o professor.

A estruturação do meu plano de aula seguiu um conjunto de normas específicas no que concerne à definição de objetivos para a aula, bem como a sequência dos conteúdos a serem inseridos. Este continha o número da aula e unidade didática a lecionar, os alunos previstos, o local, a hora e data, o objetivo geral para os alunos, funções didáticas, situações de aprendizagem, objetivos comportamentais para cada uma destas situações, palavras-chave, tempo de cada situações de aprendizagem, material a utilizar e tempo da aula. Numa fase inicial, os objetivos gerais foram construídos apenas para as habilidades motoras, mas depois da reunião do núcleo de estágio, senti a necessidade de criar objetivos para as quatro categorias transdisciplinares (habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais) incluindo estas dimensões de aprendizagem no objetivo do plano de aula.

Os objetivos comportamentais e as componentes críticas que passaram a palavras-chave no decorrer do ano letivo foram, também, aspetos onde senti dificuldade, sobretudo na fase inicial do EP, isto porque, incluía no plano de aula uma lista enorme, o que me causava confusão. Deste modo, a redução substancial de informação das palavras-chave teve como propósito alcançar uma intervenção mais precisa, concreta e adaptada ao nível dos alunos.

Desde cedo, pretendi a otimização do tempo potencial de aprendizagem dos alunos durante as aulas, sendo assim planeei algumas estratégias para atingir este objetivo, nomeadamente, o local da apresentação da situação de aprendizagem, a organização da aula e dos alunos, a criação de rotinas, a rotação dos alunos, entre outros. As transições entre situações de aprendizagem e a organização didático-metodológica foram também cruciais para tornar as aulas eficazes. Neste sentido, a elaboração de um planeamento que integrasse estas preocupações permitia limitar a ocorrência de comportamentos desviantes diretamente relacionados com o tempo de espera. A formação prévia de grupos de trabalho e as rotinas que se foram

estabelecendo ao longo das aulas revelaram-se essenciais para que o sucesso das mesmas.

O facto de ser necessário considerar um conjunto de preocupações no planeamento de cada aula implicou a realização de uma espécie de previsão, onde eu tentei antever cada resposta dos alunos e cada detalhe da situação de aprendizagem, de modo a evitar determinadas ocorrências e a possuir um conjunto de possíveis soluções que me permitissem resolver rápida e eficazmente os problemas convergentes. Todo este processo de planeamento, em que é vital a procura de estratégias, foi combinado com uma atitude reflexiva, potenciando a melhorias da qualidade do planeamento e criando as condições que possibilitavam a evolução e o aumento da segurança aquando da tomada de decisões. As reflexões das aulas anteriores, o uso da extensão e sequência dos conteúdos, a observação das aulas dos meus colegas, assim como as reuniões realizadas em grupo, revelaram-se tarefas fundamentais neste processo de descoberta permanente das melhores soluções para a prática pedagógica.

Através da minha experiência anterior de treino de jovens percecionava que o professor não possui a capacidade de controlar tudo, e a minha prática de ensino supervisionado permitiu-me reforçar essa ideia. O facto de executar um planeamento aprofundado permitiu-me encarar e resolver de forma mais eficaz as imprevisibilidades que surgiam. “Se decisões como o conteúdo ensinado, os materiais utilizados ou o modo como a turma se organiza, são aspetos que podem ser antecipados, outros não o eram, pois o ensino é um processo interativo pelo qual os docentes tomam decisões instantâneas sobre como responder aos alunos e às situações sob condições em constante mutação (Januário, 1996). Seguindo esta ideia Bento (2003, p. 101) afirma que “uma aula é um trabalho duro para o professor. (...) Requer emprego das forças volitivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações.”

Em suma, considero que a construção do plano de aula revelou-se uma ferramenta relevante para alcançar os distintos objetivos de aprendizagem, mas que está inevitavelmente dependente das exigências resultantes da ação, sendo que, como os restantes níveis de planeamento, é um processo passível de ser ajustado no decorrer da aula, devido à imprevisibilidade que caracteriza

o processo de ensino-aprendizagem. Durante o EP deparei-me com situações onde tive de responder de forma rápida devido a essa imprevisibilidade, como por exemplo, a falta de presença de alunos nas aulas, dificuldades inerentes à execução que pensava não existirem, espaço de aula não ser o previamente projetado, níveis de aprendizagem diferentes, entre outros.

4.2. Realização do Processo de Ensino

4.2.1. Primeiro impacto

O primeiro ano de mestrado de EEFBS revelou-se fundamental para a minha formação porque, para além das competências e conhecimentos adquiridos ao longo desse ano, despertou em mim a criação de hábitos de investigação e de procura, tendo como propósito a atualização constante do conhecimento específico sobre as variadas modalidades. Nesse mesmo ano, foram várias as vezes que o termo “choque com a realidade” foi utilizado, uma vez que por mais adequada que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, o contacto real com os alunos pode despertar diferenças significativas, sentidas pelo professor, na articulação entre a ação teórica e a ação prática de lecionação. Como refere Simões (2008), durante os primeiros anos da carreira profissional, por mais apropriada que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, existe sempre o chamado “choque com a realidade”, consequente das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que de facto acontece na realidade. Para Queirós (2014, p. 72) “as dificuldades que os professores iniciantes deparam passam por sentimentos como medo de falhar, precisar de muito tempo para resolver problemas que os professores mais experientes resolvem rapidamente, ter de enfrentar variados problemas e solucioná-los no momento, o que lhes pode causar tensão e desconforto, sentir-se sozinho pois ainda não está integrado no núcleo de professores da escola onde está inserido, entre muitos outros.” Segundo a mesma autora “as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porquanto este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam quotidianamente o professor e a sua prática docente” (p.70). Flores (1999) menciona que esta é uma fase de

intensas aprendizagens que possibilitam ao professor sobreviver na profissão, sendo um período rico em termos de novas experiências pedagógicas, durante o qual se confrontam expectativas e realidades.

No entanto, ao longo da minha prática pedagógica considero que o “choque com a realidade” foi, efetivamente, diminuto, devendo-se sobretudo, à formação inicial na FADEUP, à EC, ao núcleo de estágio, à turma residente, ao grupo de EF e a minha experiência em treino de crianças e jovens.

No que concerne à minha formação inicial, a experiência de lecionar várias aulas no meu primeiro ano de mestrado, nas escolas situadas no Porto, permitiu-me estabelecer o primeiro contacto com a realidade que iria encontrar no EP, sendo que foram importantes sobretudo para reduzir o meu nervosismo e aumentar os níveis de confiança. Destaco que estas experiências me possibilitaram a aquisição de um conjunto de técnicas e métodos que facilitaram a minha integração na profissão e, por outro lado, consciencializaram-me para aspetos educacionais com vista ao posterior desenvolvimento profissional. Esta formação dotou-me também de conhecimentos e habilidades e, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas, refletindo criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da minha ação pedagógica. Alonso (1998) refere que o conhecimento não é estático (acabado) mas pelo contrário, é cada vez mais um conhecimento aberto, mutável, diverso e em permanente reconstrução. Assim, a formação inicial deve olhar para os professores que estão a formar como pessoas em crescimento, ativos, com experiência e individualidade próprias, capazes de adquirir conhecimentos e competências, mas sobretudo de as transformar e reajustar às exigências da profissão.

A escolha da EC deveu-se sobretudo, ao facto de a mesma se situar numa zona próxima da minha residência, o que me permitiu ter um bom conhecimento sobre a escola e o seu meio envolvente e, sendo uma escola de referência a nível local, possui também vários recursos espaciais, que me proporcionaram uma fácil lecionação das diferentes modalidades.

A turma residente também contribui para que o “choque com a realidade” fosse reduzido, porque deparei-me com uma turma com um bom nível de comportamento e envolvimento na aula, o que me permitiu adquirir

confiança, sendo isto fundamental para a minha evolução ao longo do ano letivo e para um bom processo de ensino dos meus alunos. A atitude preventiva perante os alunos com que encarei a fase do planeamento e realização, numa fase inicial do EP (e.g. a atribuição funções de apanha bolas na rotação dos alunos pela situação de aprendizagem, diminuindo assim o tempo de espera e a ocorrência de comportamentos desviantes), fez com que rapidamente conquistasse o controlo da turma e implementasse as rotinas de organização da aula e dos alunos. Isto deu-me a possibilidade de, desde cedo, descentralizar o foco da minha atenção no comportamento dos alunos, e centrá-lo na instrução, nas situações de aprendizagem e nos feedbacks, potenciando assim a minha evolução enquanto docente de EF.

Por sua vez, o núcleo de estágio teve também papel preponderante neste processo, porque o trabalho colaborativo e a entreaajuda foram uma constate, o que nos permitiu ultrapassar os momentos mais complicados com grande distinção, nomeadamente na organização de um evento desportivo que nos foi entregue três dias antes da data de realização. A criação de uma comunidade de prática, que se baseava na partilha de conceções e perceções permitiram orientar pareceres mais complexos e coerentes com a realidade encontrada por nós. A cooperação e o trabalho de grupo entre todos os elementos do núcleo de estágio revelou-se fulcral, uma vez que existiu espaço para refletir em grupo sobre o que tinha sido feito, partilhar preocupações com os outros e encontrar soluções.

Os professores do grupo de EF também foram importantes para reduzir o choque com a realidade, porque desde cedo me fizeram sentir integrado, disponibilizando-se para cooperar em tudo o que eu necessitasse e partilhando as suas conceções, não só nas reuniões de grupo, mas também sempre que considerassem pertinente para mim. Como resultado, senti-me confortável e apoiado dentro da escola onde exerci a minha prática pedagógica. Neste contexto, Carrega (2012) indica que, na entrada de um novo professor para a profissão sabe-se que para além das ações informais que ocorrem entre colegas da escola, é essencial a existência de espaços onde seja possível refletir sobre o trabalho realizado, identificar novos problemas e encontrar soluções.

A minha experiência no treino de crianças e jovens foi outro fator fundamental para que o meu nervosismo fosse reduzido e assim pudesse expressar as minhas competências. Iniciei o meu EP sabendo que dominava a gestão do tempo da aula, não apresentava receio em comunicar com os alunos, bem como, já tinha experiência em lidar com um grupo de adolescentes, o que me possibilitou conquistá-los mais rapidamente e implementar regras e rotinas de organização da aula que foram prontamente cumpridas por parte dos alunos. O conquistar da turma sucedeu-se rapidamente e foi assente em três aspetos básicos, sendo eles o reconhecer que o professor era competente, a utilização do reforço positivo em momentos chave e a atitude preventiva relativamente a todos os alunos.

4.2.2. A importância do entusiasmo e do receio do insucesso

Desde que ingressei no EP tive como propósito evoluir enquanto docente, sendo que, para além da experiência e conhecimento que a lecionação e a partilha de conceções com outros professores me proporcionaram, a observação das aulas de vários professores também constituiu um aspeto importante. A observação das mais variadas aulas de professores possibilitou-me a identificação de estratégias que utilizavam, quer seja no controlo da turma, na organização da aula e dos alunos, como nas situações de aprendizagem e, retirar as estratégias que pensava que poderiam resultar na minha turma, o que algumas vezes não se sucedia, devido a individualidade de cada aluno que compõem as turmas. Como ouvi várias vezes no primeiro ano de mestrado, confirmei a ideia de que no ensino não existe receitas, mas também, percebi que o entusiasmo demonstrado pelo professor na lecionação da aula é uma componente fundamental na criação de ambientes de aprendizagem.

Rosenshine e Furst (1973) mencionam que o entusiasmo do professor é definido como mostrar gosto e interesse pelo exercício da função de docente, assumindo, na relação pedagógica, uma atitude de entrega e empenhamento.

Das várias aulas observadas, identifiquei claramente os professores que demonstravam entusiasmo ao longo da lecionação da aula e, portanto conseguiam transferir essa energia para os seus alunos, afetando

positivamente o desempenho dos mesmos na própria aula. Doyle (cit. por Rosado e Ferreira (2011)) refere que a agenda dos professores representa não só o conjunto das intenções e dos projetos de ação dos professores mas, também, a força e o entusiasmo com que os procuram implementar. Portanto, para Rosado e Ferreira (2011), a convicção e a paixão dos professores, assim como o seu entusiasmo podem constituir uma arma negocial poderosa, já que essa energia pode fazer prevalecer a sua própria agenda, afetando a dos seus alunos. Durante as observações, foram várias as aulas que, na minha perspectiva, estavam bem planeadas e, com situações de aprendizagens desafiantes para os alunos, mas a ausência de entusiasmo e de paixão pela lecionação fez com que os alunos fossem perdendo a motivação e o envolvimento na própria aula.

Com a realização do EP tive a possibilidade de desempenhar a atividade profissional que elegi e, apesar da atitude preventiva que adotei durante o mesmo, sempre procurei que a minha lecionação estivesse diretamente relacionada com sensações bastante positivas, como o entusiasmo. Considero que este tipo de emoções positivas são uma componente fundamental na criação de bons ambientes de aprendizagem. Isto, porque senti claramente que em vários momentos consegui transportar a minha paixão pela lecionação para os meus alunos, tendo como resultado um maior envolvimento dos alunos, situações de aprendizagem mais dinâmicas, menos comportamentos desviantes e, sobretudo, a criação de um ambiente ideal para que a aprendizagem se sucedesse. Assim, procurei utilizar ao longo da lecionação das aulas um conjunto de características e comportamentos que potenciavam um envolvimento e uma participação mais ativa e estimulante na aula, tendo como exemplo o reforço positivo, uma maior exuberância nos gestos que realizava, o contacto físico (toque) e a forma como me deslocava pelo espaço. Na verdade, procurei seguir as indicações de Siedentop (1983), na qual afirma que o entusiasmo envolve um estilo de ensino em que prevaleça o reforço positivo sobre o comportamento apropriado do aluno ou sobre o que ele faz corretamente; uma intervenção positiva; uma mensagem que se transmite sobre a atividade que está a ser objeto de ensino; a indicação dos pontos de início e dos pontos de mudança numa sessão, com a gestão do fluxo e do ritmo da mesma; a existência de expectativas elevadas e realistas para todos e a

transmissão da ideia de que é possível a todos corresponder a essas expectativas; e, por fim, a transmissão de entusiasmo pelo ensino, pelos progressos, pelo esforço e trabalho, deixando passar a ideia de que essas dimensões são valorizadas pelo professor.

Na minha perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem é uma tarefa complexa e imprevisível, sendo que para um EE esta dimensão adquire ainda maior significado. Mas o entusiasmo pela lecionação pode ser coberto pelo receio de não ser bem-sucedido e pela pouca experiência. O receio do insucesso tem de estar na mente do professor ou de qualquer treinador, porque para mim é esse receio que me faz trabalhar minuciosamente para que me sinta mais confiante e para que o sucesso esteja mais próximo, a fim de atingir os objetivos por mim definidos. Assim, foram diversos os momentos em que o receio do insucesso esteve presente, tendo como exemplo, a realização do plano de aula, onde tentei antecipar uma multiplicidade de situações que poderiam ocorrer, transformando-as numa boa situação de aprendizagem, capaz de potenciar a aprendizagem dos alunos. As rotinas de organização da aula e dos alunos, a instrução, a demonstração, o tempo concedido a cada situação de aprendizagem e o tempo de transição de situações foram outros momentos na qual tentei colmatar o receio do insucesso. Isto porque, antes da aula, tinha a preocupação de refletir sobre as condições espaciais disponíveis para a aula e como poderia distribuir os alunos pelo espaço e estações, garantindo assim, um tempo elevado de empenhamento motor. Pensava sobre a criação dos grupos de alunos, se os colocaria por níveis ou se separava os alunos mais problemáticos; ponderava sobre o local onde seria realizado a instrução e a demonstração, tendo em conta as aulas que estariam a decorrer simultaneamente, o que iria compor a própria instrução e quem iria realizar a demonstração; meditava sobre o tempo que proponha para cada situação de aprendizagem, se iria ser desafiante para os alunos ou se iria criar desmotivação; e refletia também sobre as rotinas de organização da aula, particularmente, sobre as transições de situações de aprendizagem e sobre o modo como poderia criar boas condições para que a aprendizagem ocorresse. Com efeito, foi através deste pensamento detalhado de tentar prever alguns comportamentos, que comprometeriam o processo de aprendizagem dos alunos, que consegui estar mais próximo do sucesso.

Em suma, considero que sou melhor professor se sentir este receio de não atingir os objetivos a que me proponho, uma vez que é este sentimento que me obriga a não dar nada como seguro e trabalhar cada vez mais para alcançar o sucesso.

4.2.3. A Relação professor-aluno como fator promotor do sucesso educativo

O primeiro ano do mestrado foi bastante voltado para a concepção sobre a EF, o papel e funções do docente, a necessidade de atualizar o conhecimento para atingir o sucesso educativo e também para o conhecimento aprofundado das matérias de ensino. Eu destaco a importância das várias aulas em que discutimos o que legitimava a EF, visto que me permitiu reconfigurar a minha concepção aquando da entrada para o mestrado. As didáticas específicas tiveram um papel determinante no aprofundamento do conteúdo que aliadas à constante procura de atualização do meu conhecimento, foram fundamentais para a lecionação das diferentes matérias de ensino no EP.

A relação professor-aluno não foi um dos temas debatidos afincadamente no primeiro ano de mestrado, até devido ao pouco número de aulas que lecionei e, o facto de as sessões serem lecionadas em grupo, o que não me possibilitou uma experiência semelhante ao contexto real do EP. Assim, após o término do primeiro ano não atribuía muita importância a esta relação como promotora do sucesso educativo, principalmente, porque tinha a clara concepção de que se o professor fosse competente, no que se refere à planificação e organização da aula, à instrução e ao domínio específico do conteúdo, o sucesso educativo estava garantido.

O EP permitiu-me reformular a concepção que tinha sobre a relação professor-aluno, devido à experiência da minha prática pedagógica e também à observação de várias aulas de professores distintos, sendo que existiram professores que conseguiram conquistar as suas turmas mas outros não o fizeram.

Eu considero que consegui conquistar a minha turma ainda numa fase inicial do EP, o que me colocou numa situação bastante favorável, porque tive

a sensação que a mesma me reconheceu como professor competente e líder, facilitando a otimização do processo de aprendizagem dos alunos. Com o decorrer do EP, fui percebendo que pretendia que os alunos estivessem concentrados e focados na aprendizagem, mas percebi também, que durante a aula, vão surgindo oportunidades que nós professores devemos aproveitar para otimizar o ambiente relacional, potenciando assim, a aprendizagem dos alunos. A relação professor-aluno foi-se construindo tendo como base o empenho, o desenvolvimento pessoal, o reforço positivo e, sobretudo, o envolvimento dos alunos, o que influenciou variáveis como a motivação, a coesão do grupo, a participação e a gestão de conflitos. Como referem Rosado e Ferreira (2011), as ligações emocionais e a gestão das emoções destacam-se como aspetos nucleares da gestão dos ambientes de aprendizagem.

Na observação das aulas dos vários professores consegui perceber os riscos de uma relação menos positiva com os alunos, assim como os efeitos que esta pode causar na dinâmica da aula e no processo de aprendizagem dos alunos. Nestas situações, o choque e a confrontação com o professor surgem demasiadas vezes, o que leva à dificuldade de aceitação por parte dos alunos das orientações do professor. A desmotivação é outra das características evidentes que resultam da ausência desta relação, sendo que, aliada a desmotivação surgem a pouca dinâmica demonstrada pelos alunos nas situações de aprendizagem e, conseqüentemente, a ampliação dos comportamentos desviantes cometidos pelos alunos.

A turma e os alunos que a compõem são parte importante da relação entre o professor e os alunos, sendo que devido à individualidade de cada aluno e, conseqüentemente, à diversidade das várias turmas, as estratégias utilizadas pelos professores terão de ser forçosamente diferentes. Cabe ao professor tentar arranjar soluções para conquistar os alunos e, assim resolver este problema. Destaco aqui duas estratégias utilizadas por mim na minha turma residente, o reforço positivo sempre que os alunos executavam algum comportamento desejável e a maximização do envolvimento dos alunos na aula.

Adicionalmente, importa ressaltar que, na minha opinião, a área disciplinar de EF é propícia para a criação de uma relação positiva professor-alunos e aluno-alunos, visto que é uma disciplina que promove o trabalho

colaborativo, a formação de equipas, o desenvolvimento pessoal, a aproximação do professor ao aluno e, conseqüentemente, o toque, que se constitui como uma ferramenta poderosa de comunicação para o professor.

4.2.4. Do controlo ao rendimento

A minha experiência em treino de jovens possibilitou-me adquirir e partilhar da percepção que o tempo dispensado na implementação das estratégias de controlo dos alunos é tempo útil, para mais tarde rentabilizar melhor o tempo de aula para a aprendizagem efetiva dos alunos. Isto, porque o professor descentraliza a sua preocupação com as transições entre situações de aprendizagens, a rotação de alunos, a ocupação de espaços e os comportamentos desviantes, centrando mais a sua atenção nos alunos e na aprendizagem da matéria de ensino. Para Januário (1996, p. 107) “a qualidade e quantidade de experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor. A capacidade de gestão da aula, aproveitando ao máximo o tempo-programa, minimizando os períodos academicamente não produtivos, maximizando as atividades dos alunos, integrando e ligando com fluidez os vários momentos e atividades da aula, são habilidades técnicas de ensino associadas ao um ensino eficaz. (...) A eficácia do ensino depende muita da capacidade do docente em transformar o tempo de aula em potenciador da aprendizagem associando-se ainda outro fator: o estabelecimento pelo professor de rotinas de gestão, de regras e de expectativas de papéis para a atividade, desde os primeiros dias do ano escolar.”

Nesta perspetiva, uma das estratégias que implementei logo no início do ano letivo e perdurou até o seu término, de forma a potenciar um maior tempo de aprendizagem, foi a adoção de regras e rotinas, tornando os alunos mais autónomos, responsáveis e até mais envolvidos na aula, permitindo-me assim focar a minha atenção no ensino do conteúdo, em detrimento das tarefas de organização e gestão da aula. Por exemplo, na minha turma residente, sempre que a unidade didática envolvesse a utilização de bolas e o professor estivesse a instruir, os alunos colocavam a bola entre os pés, reduzindo os comportamentos desviantes na tentativa de garantir as condições ideais para a

instrução. A rotação dos alunos nas situações de aprendizagem também consistiu numa das rotinas implementadas por mim, tornando os alunos mais autónomos nessas trocas. Os alunos adquiriram facilmente as rotinas o que levou a diminuição dos tempos de transição, porque foram sustentadas em hábitos que os alunos conheciam e, muitas das vezes, as rotinas foram semelhantes nas diferentes unidades didáticas. Para Siedentop (cit. Lopes, 2014) as regras são as indicações acerca de como os alunos de devem comportar relativamente a determinadas situações, sejam elas negativas ou positivas, tendo como exemplo, a não realização da aula com cabelos soltos e nos jogos desportivos coletivos a colocação da bola entre os pés no momento de instrução/demonstração de uma determinada situação de aprendizagem. Já as rotinas são mencionadas como procedimentos comportamentais estabelecidos para toda a turma durante o ano letivo, tendo como exemplo, a rotação das equipas pelos espaços e a rotação dos alunos nas situações de aprendizagem.

A turma, em termos de comportamento, foi fantástica e admito que me facilitaram a tarefa de a controlar, visto que rapidamente me reconheceram como professor competente e sobretudo como líder. A atitude preventiva demonstrada por mim durante ao ano letivo, na minha perspetiva, tornou-se fundamental para que a ocorrência de comportamentos desviantes fosse muito diminuta, uma vez que na planificação da aula tentei sempre reduzir os possíveis comportamentos desviantes que poderiam suceder devido à gestão e organização da aula, situações de aprendizagens e constituição de grupos. Desde cedo, optei por criar situações de aprendizagens que não implicassem demasiado tempo de espera para os alunos, sendo que na organização da própria aula, privilegiei as três estações, que na minha perspetiva garantiu um maior empenhamento motor por parte dos alunos. Esta atitude preventiva que privilegiava no momento de planear a aula, tinha como propósito, a passagem do controlo para o rendimento. Ou seja, o meu foco não era controlar a turma, porque as próprias características da organização da aula “obrigava” a que os alunos estivessem focados nas situações de aprendizagem e eu pudesse então passar para o próximo degrau, que era o rendimento dos alunos.

Como referi anteriormente, necessitei de pouco tempo para conquistar a turma e para que a mesma assimilasse as rotinas de trabalho por mim

pretendidas, sendo que o próximo passo para mim centrava-se em otimizar um ensino eficaz e alcançar o rendimento. Reconhecia em mim capacidade para controlar uma turma no início da prática pedagógica, e, na minha perspectiva, a área em que evolui substancialmente consistiu na eficácia do ensino e no rendimento, sobretudo nas modalidades que não eram as minhas de eleição. Como referem Graça e Mesquita (2006, p. 208) “os professores mais eficazes são diferentes dos outros porque atuam segundo o pressuposto de que o próprio sítio da escola é promover a aprendizagem dos alunos: planejam cuidadosamente; utilizam materiais adequados; clarificam os objetivos para os alunos; mantêm um andamento vivo da aula; controlam o trabalho dos alunos com regularidade; ensinam de novo se os alunos apresentam dificuldades; aproveitam bem o tempo de aula; utilizam estratégias de ensino coerentes. Os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender.”

A minha prática pedagógica dotou-me da perceção que uma boa gestão do ensino e o controlo da turma são fatores fundamentais para a construção de um ensino eficaz, onde o tempo e qualidade de exercitação, as situações de aprendizagem ajustadas aos objetivos, a taxa de sucesso elevada na realização de tarefas, a exercitação a um nível de processamento cognitivo elevado, um ambiente positivo de aula e o desenvolvimento do conteúdo por etapas, sequências lógicas e coerentes, são aspetos que devem prevalecer.

4.2.5. Instrução aliada a diferentes ferramentas

Rosado e Mesquita (2011) mencionam que é inquestionável o papel que a comunicação exerce na orientação do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a transmissão de informação distingue-se como uma das competências fundamentais dos professores. Os mesmos autores salientam ainda o lugar nobre que a instrução ocupa nos propósitos que justificam a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, por se tratar de informação ligada aos objetivos e a matéria de ensino. A instrução tem por objetivo todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar de forma efetiva (Siedentop, 1983).

A prática pedagógica permitiu-me reconhecer que a comunicação com os alunos deve considerar um conjunto de obstáculos para que a mesma seja eficaz. Assim, a primeira barreira centrou-se no receio de comunicar e aqui destaco a importância da minha experiência anterior como treinador e do primeiro ano do mestrado, para que pudesse encontrar soluções para lidar com esse problema. A linguagem foi outro aspeto que considerei, porque na prática pedagógica percebi, claramente, a necessidade de ajustar a linguagem às características da turma que tive pela frente e, por isso, o modo como comuniquei com a turma residente foi distinto da forma que comuniquei com a turma partilhada. A capacidade de processar informação é limitada, sendo que a sobrecarga de informação, foi outro aspeto que tive de ter em atenção, assim como a percepção seletiva. Assim, foi necessário uma instrução precisa, elucidativa e o mais clara possível, para que os alunos se mantivessem interessados e conseguissem realmente entender o que lhes era transmitido.

A minha experiência anterior em treino foi fundamental para que tivesse a percepção, no início do EP, de que a instrução só poderia ser realizada de forma eficaz, se inicialmente o professor assegurasse as condições ideais para que assim se suceda. Estes cuidados referem-se ao posicionamento dos alunos, porque os mesmos não devem estar posicionados atrás do professor nem dos colegas de turma; ao local onde é realizada a instrução, devido à realização simultânea de outras aulas; e à captação da atenção dos alunos na explicação do professor. O não cumprimento destes requisitos tem como resultado um maior tempo dispensado para a instrução e, portanto, menor tempo de empenhamento motor dos alunos, uma vez que, por vezes implica a interrupção da tarefa para voltar a explicar a tarefa.

Mesmo assim, ao longo do EP, a instrução e a sua eficácia consistiu num dos grandes desafios para mim, porque os alunos evidenciavam algumas dificuldades em perceber a informação que transmitia, designadamente na apresentação da tarefa. Rosado e Mesquita (2011) esclarecem a ideia de que é importante reconhecer que entre aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que efetivamente diz pode existir uma diferença. Com relativa facilidade percebi este problema e, foi na fase inicial da prática pedagógica que refleti sobre as possíveis soluções que poderiam colmatar este problema. Cheguei a conclusão que devia aliar a demonstração com a instrução para que os alunos

tivessem uma percepção real sobre o que pretendia que executassem. A demonstração quando associada à exposição de informação apresenta-se como um meio efetivo de comunicação, sendo que, possibilita a visualização do modelo correto do movimento a realizar por parte do aluno (Darden, 1997). Para o efeito, recorri preferencialmente à sua execução dos alunos, para que pudesse enfatizar as determinadas componentes críticas aquando da demonstração. Assim, conseguia assegurar a compreensão dos alunos e ainda esclarecer as suas dúvidas, que só surgiam nestas condições. Deste modo, percebi que é tarefa do professor atender a estes conhecimentos, aplicando estratégias que permitam aumentar as probabilidades dos alunos estarem realmente atentos e compreenderem as informações transmitidas. Para captar atenção dos alunos e, por vezes, confirmar se percebiam a informação, durante a minha prática nas aulas procurei recorrer também ao questionamento com muita frequência. No entanto, estas não foram as únicas reconfigurações que atendi no meu processo de instrução, uma vez que, na minha perspetiva, seria importante também melhorar a qualidade da informação transmitida. Assim, tive a percepção de que devia atender a um processo rigoroso de planeamento destes momentos de instrução, de forma a proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz e de qualidade. Com o propósito de otimizar a minha instrução atendi às sugestões de Siedentop (1991), nomeadamente, planejar cuidadosamente a descrição geral dos exercícios mediante o recurso a palavras-chave e componentes críticas; não focar em demasia os detalhes técnicos em detrimento da explicação do exercício como um todo; utilizar uma linguagem que os alunos compreendam; comunicar de forma entusiasta mas calma; recorrer a exemplificações corretamente realizadas, se possível, nas condições em que os alunos irão realizar o exercício e, caso seja pertinente, apresenta-las em mais do que um ângulo de visão distinto; procurar envolver os alunos nessas exemplificações, tanto quanto possível, para que não adotem apenas o papel de observador; garantir que os alunos compreendem as regras e as rotinas de segurança; e confirmar se os alunos compreenderam a instrução antes de dar início ao exercício. A utilização de meios gráficos, como por exemplo, imagens para o treino de força, com as respetivas tarefas, número de repetições e séries, assim como, imagens que destacassem as

componentes críticas das situações de aprendizagem foram outras estratégias por mim utilizadas para facilitar a transmissão de informação.

Considero ter, de forma progressiva, conseguido otimizar significativamente a apresentação das tarefas, principalmente, com a demonstração aliada à instrução, que ganhou uma relevância tremenda, criando uma percepção visual da tarefa a realizar.

4.2.6. Feedback pedagógico

O *feedback* pedagógico corresponde a um comportamento de reação do professor à resposta motora do aluno, tendo como propósito modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade. Como referem Rosado e Mesquita (2011, p. 82) “depois da realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação.” Para Januário (1996, p. 116-117), “este acompanhamento das atividades dos alunos, não deixando acumular erros, destacando as formas corretas de atuação, reforçando as aprendizagens e alertando-os para alguns pormenores das tarefas propostas é um fator de indiscutível importância para a realização dos objetivos pedagógicos. Após a apresentação da tarefa, a prática do aluno pressupõe acompanhamento e correção por parte do professor com vista a uma maior eficácia da aprendizagem. É este o significado pedagógico do feedback, pois uma prática não convenientemente supervisionada origina aprendizagens erradas”. Assim, o *feedback* numa definição mais ampliada pode ser entendido como “toda a informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor ou percebida pelo próprio aprendiz para auxiliar no processo de aquisição de habilidades motoras.” (Tertuliano et al., 2007, p. 241)

O papel do professor, na minha perspetiva, tem de ser mais do que um simples prescritor de situações de aprendizagem, devendo, inclusive, participar ativamente nestas de acordo com a função que o mesmo desempenha. Considero que sou um professor interativo, devido principalmente à minha personalidade, mas também, ao contexto de exigência do treino desportivo onde estou inserido.

Sarmiento et al. (1993) distinguem quatro tipos de *feedback*, no que diz respeito ao seu objetivo, sendo eles, avaliativo (emite um simples juízo ou apreciação da execução do aluno), prescritivo (informa o aluno da forma como deverá realizar a execução seguinte, ou como deveria ter realizado), descritivo (descreve ao aluno a forma como este realizou) e interrogativo (questiona o aluno acerca da sua prestação motora).

Desde o início da minha atuação como professor, procurei dotar os alunos com *feedbacks* eficazes para que o processo de aprendizagem dos mesmos fosse otimizado, utilizando os diferentes tipos de *feedback* consoante a situação e como considerava mais pertinente. No entanto, o questionamento (*feedback* interrogativo) consistiu numa estratégia utilizada muitas vezes por mim, porque pretendia estimular a aprendizagem dos alunos através da descoberta guiada, suscitando o pensamento reflexivo nos alunos e responsabilizando-os pela decisão tomada.

Numa primeira fase, senti nas modalidades que não eram as minhas de eleição (e. g. ginástica de solo), dificuldades no diagnóstico do erro, uma vez que esta capacidade exigia o conhecimento dos modelos de execução e do contexto em que se concretizava (Rosado e Mesquita, 2011). Este problema só foi contornado com um estudo aprofundado da matéria de ensino, com a partilha de conhecimentos com colegas docentes e através da observação de várias aulas de ginástica de solo lecionadas pelos professores da escola cooperante. Pois, tal como afirmam Mesquita e Rosado (2009, p. 82), “uma das maiores lacunas na qualificação do *feedback* situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo.”

De seguida, no que se refere ao conteúdo do *feedback*, deparei-me com a dificuldade de priorizar o erro a corrigir, ou seja, tendo em conta o nível de desempenho do aluno e o erro na habilidade motora, o que era necessário corrigir primeiro. Os erros nas habilidades motoras executados pelos alunos nem sempre têm origem num só motivo, mas durante a minha prática pedagógica, tive a perceção de que a correção de todos os erros em simultâneo pode ser prejudicial para o aluno, resultando na ausência de melhoria.

Adicionalmente, constatei que apesar de emitir *feedbacks* descritivos não referia as ações que deveriam ser executadas de seguida pelos alunos no sentido de melhorarem o seu desempenho, sendo que o problema não era a quantidade mas sim a qualidade. Para ultrapassar este obstáculo, além da importância de melhorar o conhecimento da matéria de ensino, tornou-se fulcral modificar a elaboração dos planos de aula, mais especificamente, os objetivos comportamentais, bem como as componentes críticas, posteriormente transformadas em palavras-chave. Assim, o plano de aula passou a conter as palavras-chave enumeradas conforme o nível de prioridade relativamente ao conteúdo de ensino, o que facilitou imenso a qualidade e pertinência do *feedback*, porque permitiu-me perceber, claramente, quais os comportamentos motores que pretendia ver realizados pelos alunos. Além disso, a partir do momento em que comecei a utilizar as palavras-chave notei, efetivamente, que os alunos entendiam mais rapidamente o que era pretendido por mim, que tinha como resultado um desenvolvimento expressivo da resposta motora dos alunos. Como exemplo concreto, na unidade didática de andebol, a partir de o momento que o meu *feedback* alterou-se do “cria linhas de passe” para o “afasta-te do defesa”, a resposta motora dos alunos alterou-se significativamente.

Para além da emissão do *feedback*, o professor deve procurar o resultado que o mesmo provocou na habilidade motora realizada pelo aluno. Uma utilização correta desta estratégia deve respeitar um conjunto de processos designado de ciclo de *feedback*. Este ciclo é composto por cinco etapas, sendo elas, a observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão; *feedback* pedagógico; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo *feedback* (Piéron e Delmelle cit. por Rosado e Mesquita, 2011). Ao longo do EP tive bastante dificuldade em cumprir o ciclo de *feedback*, pois centrava a minha preocupação em emitir *feedbacks* ao maior número de alunos, e pouca atenção em verificar se o *feedback* tinha resultados positivos nos alunos, ou se era necessário voltar a intervir. Neste processo, destaco a ajuda dos meus colegas de núcleo de estágio, uma vez que através das fichas de observação dos EEs, conseguia ter informação se estava a cumprir com o ciclo ou não.

Ao longo do EP, denotei claramente os benefícios da melhoria da qualidade do *feedback*, mediante as diferentes situações e momentos oportunos, conferindo um desenvolvimento significativo na resposta motora dos alunos. Esta melhoria conduziu a uma evolução no processo de leção, pois constatei que os alunos progrediam mais rapidamente, uma vez que não só compreendiam os erros cometidos como adotavam os comportamentos sugeridos por mim.

4.2.7. Modelos Instrucionais

Para Metzler (2000), um modelo instrucional fornece uma estrutura formal e coerente para o ensino e treino do desporto. O mesmo autor salienta que o modelo instrucional é um plano que o professor pode adotar para ajudar os alunos a aprender de forma mais eficaz, indicando que os melhores professores não são, necessariamente, aqueles que conhecem um maior número de planos (modelos), mas sim aqueles que conseguem adotar o plano adequado de forma a promoverem resultados de aprendizagem. Nesta perspetiva, Mesquita e Graça (2011, p.45) referem que “os objetivos de aprendizagem em torno de grandes propósitos, que perspetivem a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis de professores e alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula desejáveis para implementar e avaliar o programa de instrução e os seus efeitos.” Os mesmos autores salientam a existência de modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, sendo da responsabilidade do professor encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.

Segundo Rink (2001), não existe um modelo instrucional que seja capaz de responder a todos os envolvimento de aprendizagem, porque os pressupostos que resultam num determinado contexto não significam por si só que terão os mesmos resultados em todos os contextos e que sejam capazes de responder a todas as variáveis que interferem numa aula. Deste modo, e como menciona Metzler (2011), um bom professor não é necessariamente o

que tem um grande número de modelos ao seu comando, mas sim aquele que é capaz de selecionar o “melhor modelo para o trabalho”. Perante a pluralidade de modelos instrucionais, antes de iniciar a prática pedagógica senti a necessidade de efetuar uma revisão literária sobre os diversos modelos com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos no primeiro ano de mestrado.

Na prática pedagógica procurei que a escolha dos modelos respondesse às exigências reais que a turma que me foi atribuída me apresentou. Destaco na minha atuação, sobretudo, a utilização do Modelo de Instrução Direta (MID) de Rosenshine (1979), e o Modelo de Educação Desportiva de Siedentop (1982), sendo que foram estes modelos que estiveram na base da escolha do tema para o meu estudo de investigação (capítulo 5 deste documento), onde me debruçarei sobre estes modelos.

O MID, como menciona Mesquita e Graça (2001) é caracterizado por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Este modelo foi utilizado nas unidades didáticas de atletismo (resistência aeróbia) e futebol, por diferentes razões. Na unidade didática de atletismo por ser a primeira lecionada na minha prática pedagógica e, a de futebol por fazer parte do meu estudo de investigação. A minha experiência profissional era reduzida, e por isso optei por este modelo porque permitiu-me progredir metodicamente no processo de ensino, visto que existia uma monitorização elevada durante a ação e por conseguinte tornava a “prática altamente estruturada” (Mesquita e Graça, 2011, p. 49). Este modelo reduziu o risco de ocorrência de comportamentos desviantes e, permitiu-me um maior controlo sobre toda a turma, bem como marcar a minha posição enquanto professor da turma.

Rapidamente percebi estava perante uma turma empenhada, que não me causava grandes preocupações relativamente aos comportamentos desviantes, o que fez com que eu não tivesse receio de atribuir maior autonomia e responsabilidade aos alunos e os envolvesse mais no seu processo de aprendizagem. Assim, de forma progressiva fui adotando outros modelos de ensino, dos quais destaco o MED. Segundo Graça e Mesquita (2013, p. 14-15) o MED procura “recriar um contexto desportivo autêntico, substituindo as típicas unidades didáticas de curta duração pelo conceito de

época desportiva, que congrega a ideia de prática desportiva, com a institucionalização de clubes: com filiação duradoura e competição calendarizada; com a conservação de registos de resultados e estatísticas dos desempenhos individuais e de grupo; com a atribuição de papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo, capitães, treinadores, árbitros, diretores, jornalistas.” O MED foi aplicado na modalidade de basquetebol, na tentativa manter os níveis de motivação e empenho perante uma modalidade que os alunos não gostavam, e ainda que os mesmos se sentissem envolvidos na aula, tentando assim, mudar o paradigma da turma em relação a esta modalidade. A recriação do contexto desportiva fez com que os alunos estivessem ainda mais envolvidos na aula, sendo que no decorrer das aulas eu tive a sensação que os alunos viveram intensamente a época desportiva. Posso afirmar que depois de terminar esta unidade didática, iniciou-se a unidade didática de futebol (estudo de investigação), sendo que nesta não utilizei o MED, e os alunos questionaram-me o porquê de a não utilização das características do MED, uma vez que tinham gostado bastante.

A utilização dos modelos híbridos na minha prática pedagógica também foi uma realidade. Tal como refere Graça (2008, p. 32) “(...) a investigação tem vindo ultimamente a ensaiar modelos híbridos, explorando as potencialidades de vários modelos, ou atendendo às especificidades culturais e sociais dos diferentes países.” Para Hostie e Curtner-Smithe (cit. por Aleixo, 2012, p.79) “modelos híbridos são dois ou mais modelos usados na tentativa de alcançar um objetivo com modos e focos diferenciados, sendo que a conexão apropriada de modelos pode conduzir a verdadeiras inovações pedagógicas.” Os modelos de ensino podem ser utilizados de forma combinada, tendo como referência os objetivos, conteúdos de ensino, características, necessidades e níveis de desempenho dos alunos. O professor deve-se preocupar em escolher o melhor/es modelo/s para cada conteúdo a lecionar, visto que o ensino se liga diretamente a eles e à atividade oferecida aos alunos. Contudo, este não é o único fator a ter em conta, uma vez que os resultados que se pretendem alcançar, o contexto onde o ensino se insere, as competências e preferências dos alunos, as formas de organização que se quer usar, a sequência das tarefas e o modo de avaliação também devem ser tidos em conta (Metzler cit. por Aleixo, 2012).

Ao longo do EP, mais do que reconhecer na literatura, verifique na prática a mais-valia do uso de modelos híbridos, como meio de promoção de um ensino ajustado, realista e eficaz.

4.2.8. A competência de refletir

A ação de refletir revelou-se crucial durante a minha prática pedagógica porque a profissão de docente caracteriza-se pela capacidade de adaptação constante, quer ao nível do conhecimento, quer no modo de agir e intervir. Para Alarcão (1996), a reflexão envolve uma indagação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e expõe as consequências a que elas conduzem.

No contexto de formação inicial Schön (1987) identifica três tipos de reflexão na profissão de docente: a reflexão na ação (que decorre no momento da ação sem que esta seja interrompida, acompanhada de um certo distanciamento), a reflexão sobre a ação (acontece imediatamente após a ação, com a elaboração de uma retrospectiva dos momentos chave dessa mesma ação), e a reflexão sobre a reflexão na ação (permite a progressão e o desenvolvimento profissional, através da determinação das suas ações futuras, da compreensão de futuros problemas, bem como da descoberta de novas soluções).

Segundo Zeichner (1993) o ato reflexivo promove a resolução de problemas, uma vez que impulsiona o docente a assumir uma postura crítica face às questões da sua profissão e da sua prática. A reflexão permite a interpretação das atuações, o registar de problemas que ocorreram e a procura de soluções. Portanto, o pensamento reflexivo constitui-se como um enorme potenciador da competência do professor, isto porque o reconhecimento constante dos constrangimentos sentidos, aliado a uma procura contínua de soluções para ultrapassar os mesmos, possibilita intervir com maior eficácia no futuro. “Não é de todo possível conseguir resolver o Cubo-Mágico sem pensarmos estrategicamente em cada uma das nossas ações. Se não refletirmos sobre os movimentos que fizemos, nomeadamente, nos que tiveram sucesso e nos que foram contraproducentes, jamais iremos

compreender a ligação e relação entre as peças e respetivas cores” (Lopes et al., 2015, p. 307).

Assim, é através das ilações decorrentes da prática que recolhemos informação para planear as aulas futuras mas, também, para ajustarmos no imediato, quer seja modificando as situações de aprendizagem face às capacidades dos alunos, quer alterando os objetivos ou a formação de grupos, ou ate mesmo a aplicação de uma estratégia tendo como objetivo a otimização do processo de ensino-aprendizagem. A reflexão após a aula foi importante na minha prática pedagógica pois permitiu o retirar de ilações sobre o processo de aprendizagem dos alunos e sobre a minha atuação enquanto professor.

Como já referi a profissão de professor de EF caracteriza-se pela adaptação constante e, sendo assim enquanto docente tenho de continuar a atualizar o meu conhecimento mesmo após o término do seu trajeto académico. Deste modo, Rodrigues (2009) destaca a importância da criação do hábito de recorrer à reflexão, desde a formação inicial, como uma ferramenta central para o desenvolvimento e melhoria da intervenção do profissional, com vista a dar resposta à complexidade dos saberes e à incerteza das situações que caracterizam a profissão docente.

4.2.9. Diferenciação pedagógica

A minha experiência em treino de jovens permitiu a construção da anteriormente à entrada para o EP, de que os alunos são diferentes, possuem ritmos de aprendizagens diferenciados e, por isso, devemos-lhes conceder oportunidades ajustadas para a sua aprendizagem. Contudo, na minha prática pedagógica a diferença nos níveis de desempenho dos alunos foi ainda mais evidente e, por isso, recorri muitas vezes ao ensino por níveis. Estanqueiro (2010, p.15) refere que “um bom professor não transforma o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos em que os mais fracos tropeçam e caem, como se a qualidade do ensino correspondesse à quantidade de chumbos”. Rigorosamente o contrário, este deve organizar as atividades e as interações de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em contas as suas características e necessidades pessoais (Cadima, 2010).

Na minha prática pedagógica foram várias as vezes em que dividi a turma em função dos seus níveis de desempenho. Esta divisão nem sempre se traduzia em situações de aprendizagens totalmente diferentes, isto porque, muitas vezes, a situação de aprendizagem era semelhante mas, num dos grupos, introduzia uma estratégia para ajustar a mesma às capacidades dos alunos. Por exemplo, na modalidade de ginástica aparelhos, o grupo de maior desempenho teve como objetivo transpor o plinto, enquanto o grupo de menor desempenho teve com objetivo colocar os pés na parte superior do plinto. A divisão por níveis de desempenho não é fixa, porque os alunos possuem ritmos de aprendizagens diferentes. Ao longo de algumas unidades didáticas, tive alunos que começaram no grupo de menor desempenho e após algumas aulas decidi coloca-los noutra devido ao seu desempenho. Por outro lado, os alunos também realizaram, algumas vezes, as mesmas situações de aprendizagem, sendo o feedback a ferramenta que me permitiu diferenciar cada aluno.

Deste modo, o momento de planificação das aulas tornou-se fundamental, uma vez que necessitei de ter em consideração todas estas diferenças para que as situações de aprendizagens estivessem previamente preparadas de forma a prever as diferentes intervenções que eu queria ter perante cada aluno ou grupo de alunos.

4.3.1. Avaliação do processo educativo

A minha experiência na área do treino permitiu-me, aquando da entrada para o EP, ter a perceção de que o processo de avaliação não está apenas direcionado para o desempenho dos atletas ou dos alunos, porque o processo de avaliação coloca o treinador/professor numa posição de analisador e analisado simultaneamente. Bento (2003) define esta tarefa de avaliar como sendo um “incómodo” necessário no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor a avaliação conjuntamente com a planificação e a realização do ensino são tarefas centrais da atividade do professor.

Durante o EP deparei-me com a avaliação e percebi que esta foi um elemento regulador das minhas práticas pedagógicas, mas assumiu também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, traduzindo-se numa “ (...) avaliação como prática estruturada.”

(Abrantes, 2002, p. 9). Refere-se, ainda, “à recolha de informações necessárias para um (mais) correto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo de ensino e aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo” (Aranha, 2004, p. 2010). Essas informações, quando analisadas corretamente, permitem identificar problemas que podem ser solucionados e otimizar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, como afirma Gonçalves (et al, 2010, p.19), quando refere que “através da análise dos problemas podem-se tomar decisões, visando a eficácia pedagógica”. Deste modo, a realização da mesma revelou-se fulcral para a percepção do cumprimento efetivo dos objetivos previamente estabelecidos nos diversos momentos em que foi aplicada, permitindo-me concretizar uma análise à minha própria atividade.

Bento (2003) diz-nos que o processo de avaliação decorre em três momentos, sendo que o primeiro é realizado no decurso da aula. Aqui não se pode falar propriamente de análise e avaliação de ensino. Contudo, não podem ser subvalorizadas aquelas observações que revelam, imediatamente, ao professor o grau de ressonância das suas propostas, a qualidade da estruturação do ensino e o nível das atividades desencadeadas. O segundo decorre na parte final da aula. Trata-se de proceder, com os alunos a uma retrospectiva sobre o decurso e os resultados da aula. O terceiro momento decorre após a aula e em casa. Análise e avaliação do ensino, propriamente ditas, têm lugar quando se passa mais uma vez as aulas em revista e se registam os seus resultados.

A análise e avaliação dos alunos não é um processo isolado de ação pedagógico e, portanto, terá de existir uma relação estrita com a planificação e a realização do ensino (Bento, 2003). A avaliação servirá não só para verificar e cotar a evolução dos alunos, mas também para regular todo o processo de ensino. Os objetivos da avaliação não se esgotaram na atribuição de uma classificação, mas permitiram também retirar informações essenciais para uma intervenção mais ajustada e coerente, o identificar problemas que podem ser resolvidos e proporcionar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A comparação constante entre o desempenho dos alunos e os objetivos previamente traçados, possibilitou-me determinar a extensão com que os objetivos educacionais se concretizaram. Assim, “sem um trabalho de reflexão

suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos (...) e sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal” (Bento, 2003, p. 175).

Para Rosado (2002, p.12), “as práticas avaliativas dependem de um complexo jogo de fatores interdependentes que passam pelas representações que os professores têm da Escola, da Educação, da Avaliação, da Relação Educativa, etc.” Nesse sentido, apesar do professor tentar resumir numa classificação tudo aquilo que percebeu do aluno, existe sempre alguma subjetividade inerente a esta prática. No entanto, esta subjetividade não retira credibilidade ao trabalho do docente, mas comprova o facto de a avaliação ser dependente de vários fatores e representações do professor. Para nos ajudar nesta tarefa, existem várias modalidades de avaliação e procedimentos que tornam este processo o mais preciso e efetivo possível.

No que concerne à análise e avaliação dos alunos, uma das grandes questões com que me deparei na sua planificação residiu no que avaliar e como avaliar. Entre todos os tipos, formas e momentos de avaliação existentes, apenas irei salientar aqueles que estiveram presentes na minha prática pedagógica. Vickers (1990) define dois padrões de referência na avaliação: avaliação criterial e a avaliação normativa. Para Mesquita (2015/2016⁶), na avaliação criterial “o padrão de referência ou de comparação é um critério e não uma norma, ou seja, é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos.” Por outro lado, segunda a mesma autora (Mesquita, 2015/2016*), a avaliação normativa ocorre “quando os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns.”

Na minha prática pedagógica utilizei maioritariamente a avaliação criterial em detrimento da normativa, sendo que utilizei a avaliação normativa na corrida de resistência, porque a EC já tinha definido que a mesma se realizava através da milha, em que constavam valores de referência. A minha preferência pela avaliação criterial baseia-se no facto de acreditar que as notas têm de ser conquistadas e ajustadas às capacidades e habilidades iniciais dos

⁶ Slides da aula da Unidade Curricular de Didática Geral, inserida no 2º ciclo em EEFEBS, no ano letivo de 2015/2016, elaborados por Mesquita, I. (Representados ao longo do texto por “*”)

alunos e, para isso, os alunos têm de atingir os patamares de desempenho correspondente a cada nível de desempenho. Escolhi este tipo de avaliação, uma vez que considerei mais eficaz para os momentos de avaliação das minhas aulas (observações e registros). Porém, constato que a avaliação normativa esteve também presente no momento da reflexão sobre a classificação pois é uma comparação entre os alunos da turma.

Ao longo do EP recorri a três modalidades de avaliação, sendo elas a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF), e a avaliação sumativa (AS).

Gonçalves et al (2010, p. 47) defende que a AD, “como o próprio nome indica, não é formular um juízo mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades. (...) É através da AD que o professor identifica se o aluno possui os pré-requisitos (conhecimentos e aptidões numa situação inicial) necessários para a atividade.” Para Mesquita (2015/2016*), a AD consiste na “análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir para poder iniciar novas aprendizagens. Pode ser no início da unidade didática, no seu decorrer, no final do ano, sempre que se introduzir uma aprendizagem nova e não em momentos temporais determinados.”

Na minha prática pedagógica optei por realizar a AD no início de cada unidade didática, tendo como propósito detetar as dificuldades dos alunos e diagnosticar o nível de desempenho dos mesmos, rentabilizando-a como um momento de conhecimento da turma relativamente à modalidade a lecionar, o que me permitiu estabelecer os objetivos a alcançar durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a AD tem de ser encarada como um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, isto porque é a partir das informações recolhidas que a unidade didática irá ser planeada. Na primeira fase do EP, eu e os meus colegas de NE optamos por realizar as grelhas de avaliação diagnóstica em conjunto, isto porque as incertezas e as dúvidas foram muitas e, através do trabalho colaborativo, tentamos colmatar algumas das nossas inseguranças. Destaco a importância que a avaliação diagnóstica teve ao longo do ano letivo, isto porque foi através da mesma que

identifiquei o nível de desempenho dos alunos e consegui projetar o que pretendia que estes executassem num determinado conjunto de aulas. Como exemplos, apresento a unidade didática de ginástica acrobática e a de atletismo. Na unidade didática de ginástica acrobática o nível de desempenho na AD dos alunos foi bom, e a partir desse momento foi possível projetar o que poderia esperar para a avaliação sumativa. Neste caso, pretendi que os grupos elaborassem uma coreografia com sete figuras acrobáticas mínimas, sendo que coube a cada grupo selecionar as suas figuras, tendo a mesma de conter elementos de ligação e posições de equilíbrio de escolha livre. A apreciação da mesma teve como base alguns critérios definidos para a unidade didática. Na unidade didática de atletismo, que correspondeu a primeira aula de AD do ano letivo, em que eu ainda não identificava claramente os alunos, optei por utilizar a estratégia de atribuir dorsais criados por mim com o número do aluno, o que me facilitou bastante o processo de AD.

Na AF, tal como menciona Gonçalves et al. (2010, p. 50) “o professor procede a uma observação cuidada e sistemática das tarefas que o aluno leva a cabo ao longo do ano.” Neste sentido, a AF procura informar o professor e o aluno relativamente à qualidade do processo educativo e de aprendizagem, conseguindo revelar se os objetivos propostos têm vindo a ser cumpridos. Para Mesquita (2015/2016*), possibilita que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, inserindo alterações que permitem uma maior adequação das mesmas.

Assim, a AF possibilitou a adaptação e contextualização constante da extensão dos conteúdos na unidade didática, bem como os objetivos de aprendizagem e, também, as tarefas de aprendizagem ao longo da minha prática pedagógica. Deste modo, a AF esteve sempre presente no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos pelos quais estive responsável, graças à observação diária e às reflexões constantes posteriores às aulas. Destaco o facto desta AF, realizada ao longo das unidades didáticas, não contemplar apenas as habilidades motoras, mas sim as quatro categorias transdisciplinares. Esta avaliação teve um papel importante na minha prática pedagógica porque foi através da mesma que pude reformular os objetivos para os alunos, já que a observação constante do seu desempenho permitiu-me perceber claramente se os objetivos eram

exequíveis e alcançados. Destaco, neste caso, a unidade didática de *badminton*, visto que numa fase inicial, os alunos eram muito limitados a nível técnico e tático, pois não conseguiam executar dois batimentos seguidos, principalmente, por não acertarem no volante. A partir do momento em que percebi que os alunos já tinham as capacidades e competências para exercitarem as sequências de aprendizagem baseados no jogo, ajustei a minha unidade didática e, conseqüentemente, os objetivos de aprendizagem e as situações de aprendizagem.

A AS, segundo Mesquita (2015/2016*) “ é a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos.” Para Rosado e Colaço (2002, p. 66) a AS “fornece um resumo de informação disponível, precede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.” Na minha perspetiva, a AS pode ser entendida como um meio para conhecer mais sobre o que já se sabe sobre o desempenho do aluno e ter uma visão global do processo de ensino e aprendizagem.

Durante o EP, na AS optei por realizar situações de aprendizagens idênticas às que os alunos exercitaram ao longo da unidade didática e decorreu no final de cada unidade didática. Um dos problemas que encontrei consistiu na estratégia utilizada para a recolha de dados. Inicialmente utilizava uma folha com demasiados critérios a observar, e mesmo esses critérios eram confusos, o que gerava muito tempo dispensado para o registo, impossibilitando-me de observar todos os alunos na situação de aprendizagem. Este problema foi ultrapassado com a ajuda do PC conseguindo priorizar e sintetizar os critérios que pretendia observar. Um dos aspetos em que transformei a minha perceção residiu na utilização do *feedbacks* nas aulas de AS com o intuito de corrigir determinada habilidade motora. No meu percurso enquanto aluno, recordo-me que nos momentos de avaliação, os meus professores não emitiam *feedbacks* para corrigir determinada habilidade motora. A AS constituía-se como o momento de avaliação dos alunos, e aquando da entrada para o EP partilhava desta perceção. Após várias partilhas de conhecimento com o núcleo de estágio, modifiquei a minha perceção sobre a correção dos erros nas habilidades motoras, uma vez que a aula de AS é mais uma aula onde os

professores podem potenciar a aprendizagem dos mesmos, promovendo assim a correção e desenvolvimento do aluno. Outro dos aspetos que mereceu a minha atenção foi o ajuste do processo avaliativo às características da turma e à oportunidade de aprendizagem na aula. Como exemplo, na unidade didática de *badminton* os alunos demonstravam grandes dificuldades técnicas o que condicionava a existência do jogo. Por essa razão, distribui na unidade didática maior tempo de exercitação para as habilidades motoras em sequências de aprendizagem, em detrimento do jogo. Assim, considerei importante adaptar as condições de avaliação aos alunos, permitindo à turma a avaliação em sequências de aprendizagem e, de seguida, em situação de jogo.

Em termos de instrumentos de avaliação, durante a minha prática pedagógica recorri a diferentes instrumentos, que por sua vez possibilitaram-me incrementar a eficácia desta função pedagógica. Nas diferentes modalidades lecionadas utilizei listas de verificação e escalas de apreciação, com o intuito de executar uma observação eficaz, capaz de fundamentar as diferentes avaliações. A lista de verificação consiste no registo do cumprimento ou não de um determinado critério (Pais e Monteiro, 1996). Este instrumento possibilitou um rápido registo do comportamento a observar p, mas causou momentos de indecisão acerca da aceitação ou não do cumprimento de um determinado critério de êxito e, tal como referem Pais e Monteiro (1996), este tipo de instrumento não possibilita a recolha de informações acerca da qualidade dos comportamentos. Por sua vez, a escala de apreciação permite avaliar o grau de apresentação de cada atributo (Pais e Monteiro, 1996). Este instrumento foi importante ao longo do EP, visto que permitiu a diferenciação da qualidade de execução de determinado critério. Depois de utilizar estes dois instrumentos, considero que não existe um instrumento melhor do que o outro, isto porque cada um deles tem os seus benefícios e também os seus problemas, sendo que a escolha do instrumento a utilizar teve por base diversos fatores, nomeadamente, a modalidade, o tipo de avaliação a realizar, o número de alunos e o tempo de aula disponível. Independentemente do instrumento selecionado, é essencial que os critérios de observação sejam ajustados ao nível de desempenho dos alunos, ao conteúdo ensinado que se pretende avaliar e aos destintos objetivos de aprendizagem. Foram estes aspetos que estiveram na base da elaboração dos instrumentos de avaliação.

Se no início do ano letivo, a escolha residiu em grelhas muito detalhadas, repletas de critérios pormenorizados, a experiência mostrou-me que esse instrumento não era o mais indicado, principalmente devido à limitação do tempo de aula e ao número de alunos. Assim, ao longo da prática pedagógica as grelhas de avaliação tornaram-se cada vez mais sucintas e de fácil observação, centrando os critérios no que realmente foram os conteúdos de ensino. Ao longo deste ano letivo percebi, claramente, que o instrumento de avaliação é aquele que é desenvolvido pelo próprio professor, em função do contexto e da matéria de ensino. Assim, é crucial que o docente encontre um meio de avaliação, coerente e imparcial de forma a conseguir retratar o desempenho do aluno.

Para além das habilidades motoras, também os conteúdos das dimensões psicossociais, cultura desportiva e fisiologia e condição física (Vickers, 1990) são sujeitos a um processo avaliativo ao longo do ano. Relativamente aos conceitos psicossociais, estes foram alvo de uma avaliação através de uma lista de verificação (+ e -) que era preenchida por mim no final de cada aula. Relativamente à categoria transdisciplinar condição física, foi definido pelo grupo de EF que a avaliação baseava-se no desempenho dos alunos na bateria de testes Fit Escola. Esta avaliação foi realizada em todos os períodos letivos, numa data definida pelo grupo de EF. A cultura desportiva foi avaliada maioritariamente através cumprimento de funções atribuídas por mim, ou então através de um teste escrito (basquetebol e futebol). Por fim a dimensão das habilidades motoras e da condição física agrupavam-se no domínio psicomotor, a cultura desportiva no domínio cognitivo e, os conceitos psicossociais no domínio socio afetivo.

5. Participação na escola e relações com a comunidade

A atividade dos professores não se restringe à lecionação das aulas, visto que, neste momento, abrange um conjunto de tarefas essenciais garantindo a otimização da instituição. Tal como menciona Sardinha (2013, p. 95) “a ação do professor não se esgota no processo de gestão e organização do ensino, nem na lecionação das aulas e relação que estabelece com os próprios alunos. Neste repertório de ações a conexão e integração que o professor desenvolve na comunidade escolar representam, igualmente um aspeto predominante para a sua atuação.” Nesta linha de pensamento, Silva (2009, p. 9) refere que a “sociedade presente, marcada pela diversidade e pela pluralidade, exige funções acrescidas à escola, colocando-lhe a responsabilidade de preparar os jovens para o futuro que terá que enfrentar. Assim, além de gestor da aula, o professor tem que ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade escolar, e ainda gestor da interação com a comunidade. O professor vê-se, assim, envolto numa multiplicidade de tarefas às quais tem que ser capaz de dar resposta. (...) Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global do ser professor”.

A minha perceção sobre a atividade do professor e o que ela abrange, na parte inicial do EP, não se encontrava bem elucidada, o que me causou algum receio. Nesse sentido, eu sabia claramente que o professor é responsável pela lecionação das suas aulas, e aproveitei a minha experiência enquanto treinador de jovens, para promover a minha afirmação enquanto professor dos meus alunos. Mas, por outro lado, eu desconhecia as tarefas a realizar pelo professor fora do contexto de aula, devido a minha inexperiência, o que resultou no receio do desconhecido. Ao longo do ano letivo, foram bastantes as ocasiões que tive oportunidade de vivenciar para compreender a complexidade e a diversidade que o papel do professor compreende. Assim, permaneci bastante tempo na escola para que a quantidade de interações com a comunidade fossem mais elevadas, o que teve resultados bastante benéficos para mim, porque entendi que o que nos distingue no interior da profissão, para

além da tarefa de lecionação, são as capacidades de cooperação, partilha de conhecimentos, relacionamento e gestão que otimizam o desenvolvimento da instituição que estamos inseridos. A minha participação na escola e as boas relações estabelecidas com a comunidade, revelaram-se preponderantes para a minha evolução pessoal e profissional, pois rapidamente senti-me integrado e, sobretudo, deparei-me com pessoas que não tinham quaisquer receios em partilhar experiências e que acreditavam no trabalho colaborativo. As várias vivências com os alunos fora do contexto de aula, as conversas informais com os professores na hora do lanche e a partilha de ideias com os funcionários desenvolveram e reformularam a minha identidade pessoal e profissional.

Seguidamente, evidencio as atividades e eventos em que participei ativamente, bem como a participação no desporto escolar e na direção de turma, destacam os aspetos que mais me marcaram.

5.1. *Meeting* de Atletismo

O evento que englobou várias disciplinas do atletismo, tais como as provas de lançamento do peso, salto em comprimento, corrida de velocidade e a corrida de resistência, foi destinado ao terceiro ciclo do Agrupamento de Escolas.

O núcleo de estágio não ficou, inicialmente, responsável pela organização da atividade, ficando com essa incumbência dois professores da instituição. Mas, devido a vários fatores, a poucos dias da sua realização, esta foi entregue e assegurada de forma total pelos estudantes estagiários. Este percalço inicial fez com que a capacidade de trabalho do núcleo de estágio fosse testada, porque tivemos de tomar bastantes decisões num curto espaço de tempo, sendo que, nem sempre as opiniões, relativas à planificação e gestão da atividade, dos estudantes estagiários eram iguais, mas a partilha de conhecimentos e o trabalho colaborativo foram essenciais para garantir o sucesso do evento, assim como, cimentar a coesão do próprio núcleo.

A primeira tarefa realizada consistiu na divulgação da atividade e para isso afixamos cartazes pela escola, assim como, pedimos a colaboração a todos os professores do grupo de EF para que cada um deles desse a conhecer às suas turmas a atividade e recolhesse as respetivas inscrições. O

número de alunos inscritos foi uma surpresa, uma vez que, dado o pouco tempo disponível para a divulgação da atividade, não prevíamos tantos alunos inscritos, o que foi gratificante para nós. O núcleo ficou responsável por toda a planificação, tal como a construção do regulamento, da lista de dorsais, das cartas de autorização, das fichas de inscrição e de registo, da organização do espaço disponível e dos grupos, das estratégias para a transição de provas, entre outras.

Na realização do evento, eu e o meu colega de NE garantimos a coordenação e gestão do mesmo, sendo que o espírito de grupo e a capacidade de trabalho demonstrado por nós, aquando da planificação da atividade, e a capacidade de ajustamento foram uma mais-valia para gerir a atividade, uma vez que estávamos preparados para responder as imprevisibilidades que surgiram.

Para terminar, saliento que o evento decorreu de forma extremamente positiva, com um elevado número de participantes, talvez porque nós, enquanto organização, tentamos garantir as condições ideais para o sucesso do mesmo, principalmente por ser a primeira atividade organizada pelo núcleo e por desejarmos dignificar a nossa imagem junto da comunidade educativa.

5.2. Caminhada à franqueira

A atividade proposta pelo núcleo de estágio, que englobou uma caminhada e mega aula de zumba, teve como propósito promover a atividade física com forma de adquirir hábitos de vida saudável. A atividade teve como população alvo os professores e auxiliares de ação educativa da escola cooperante, bem com os alunos da escola cooperante.

Inicialmente, foi indispensável percebermos quais as tarefas inerentes à organização de uma atividade deste tipo, sendo que as várias reuniões periódicas do núcleo de estágio foram essenciais. Neste sentido, surgiu a necessidade de dividirmos as tarefas a fim de estruturar uma organização eficaz.

A divulgação foi realizada através de cartazes colocados na escola e também com a colaboração dos professores de EF, visando aumentar o conhecimento dos alunos sobre a atividade. As fichas de inscrição rapidamente

foram elaboradas por nós, sendo que os alunos para se inscreverem poderiam se deslocar junto a nós ou então junto do seu professor de EF.

Rapidamente elaboramos uma lista com os meios que necessitávamos e percebemos que poderia ser possível conciliar a caminhada com uma mega aula de zumba na franqueira para todos os participantes. Assim, fomos à procura de parceria com um ginásio local para que o mesmo pudesse realizar uma mega aula com os nossos participantes, o que se sucedeu.

Na tentativa de encontrar a melhor solução para o percurso, realizamos o mesmo por diferentes caminhos, sendo que optamos pelo caminho que compreendia menos estrada, garantindo assim a segurança dos participantes.

O balanço desta atividade foi extremamente positivo, isto porque para além de desenvolver competências de planificação, organização e realização de eventos, o contacto com a comunidade educativa foi imenso, criando relações de afinidade com funcionários e professores. Desta experiência, destaco também o tempo passado com os alunos, num contexto fora do pavilhão.

5.3. Desporto Escolar

O Programa de Desporto Escolar, emitido pelo Ministério da Educação, referente aos anos 2013-2017, entende o Desporto Escolar como “o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Artigo 5.º -“Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º95/91, de 26 de fevereiro).

A sua missão consiste em proporcionar o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Uma das funções atribuídas ao EE é colaborar nas atividades de Desporto Escolar, e por isso o PC deu-me a possibilidade de escolher uma das modalidades que o agrupamento de escolas tem a disposição. A escolha recaiu

no *badminton*, modalidade que pratiquei enquanto aluno do DE, isto porque percecionava que dentro das possibilidades, está era a modalidade que eu mais dominava e, conseqüentemente poderia contribuir para o sucesso dos alunos de forma mais positiva e eficaz. O grupo de alunos praticantes dado ao seu empenho e motivação proporcionaram-me bons momentos, porque tinham como objetivo melhorarem a cada treino, e com isto também pude evoluir. As aulas eram, maioritariamente, preparadas pelo professor responsável, contudo este nunca colocou qualquer entrave para a minha intervenção no treino. Sempre que os treinos decorriam como uma boa dinâmica, muitas vezes, o professor responsável colocava-me a jogar contra os alunos, dando assim um “rebuçado” aos alunos presentes. A presença no DE permitiu o aumento da minha bagagem em relação a toda a logística que o envolve, desde a legislação inerente aos treinos, das inscrições para os torneios e do funcionamento dos mesmos. Com estas vivências percebi muitas das responsabilidades que estão inerentes à coordenação de uma modalidade do DE.

5.4. Direção de turma

O EP permite ao EE experienciar o maior número de atividades e funções, no meio escolar, encarando a docência como uma atividade complexa, indo além da lecionação de aulas.

Para Boavista e Sousa (2003), o diretor de turma (DT) é uma figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades particulares no que concerne à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos, bem como ao relacionamento estabelecido entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar. Segundo as Normas Orientadoras do EP, o EE deve compreender o papel do DT na sua relação com os pares do ponto de vista administrativo, de gestão de relações humanas e enquanto responsável pela área não disciplinar.

Embora não tenha vivenciado verdadeiramente as funções do DT, o acompanhamento que realizei, fez com que tirasse algumas ilações. No meu EP, percebi que o DT tem à sua responsabilidade tarefas semanais, das quais destaco o controlo e justificação de faltas e o atendimento aos encarregados de

educação. O DT que eu acompanhei tinha uma grande preocupação em entrar em contacto com os encarregados de educação, para informar de qualquer acontecimento sucedido ou mesmo para garantir que estes estavam conscientes do trajeto escolar dos seus educandos. O acompanhamento das funções do DT permitiu-me conhecer ainda melhor os meus alunos e o ambiente familiar que os rodeiam. A presença nas reuniões tiveram um resultado surpreendente, porque percebi que as personalidades dos alunos na minha disciplina, por vezes, são completamente diferentes para as restantes. O DT ainda tem à sua responsabilidade tarefas administrativas, cujo objetivo é manter atualizados os processos da turma e dos alunos. Também relativamente às funções administrativas, a preparação e coordenação das reuniões do conselho de turma, de avaliações são tarefas administrativas do DT.

Para finalizar, acrescento que procurei sempre estar envolvido nas diversas atividades da escola, tentando contribuir para o êxito das mesmas.

5.5. Desenvolvimento Profissional

5.5.1. Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta na aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física.

5.5.1.1. Introdução/Pertinência do estudo

O Desporto, comumente apontado como um dos pilares da Educação Física (EF), constitui-se como um domínio de grande relevância educativa, dada a sua contribuição para o desenvolvimento físico, emocional, pessoal e social dos alunos (Taggart, 1988).

Para Mesquita (2004), o desporto é uma ferramenta imprescindível na formação integral dos alunos, uma vez que dá resposta às aptidões físicas e motoras, mas também às questões éticas, afetivas e sociais. Pereira (2015, p. 21) dá-nos conta de que o desporto “deve estar alinhado com os valores mais elementares ao nível educativo, bem como a formação pessoal e social, sendo, assim, fundamental na prática dos profissionais do desporto o aprofundamento das possibilidades educativas do desporto na formação de crianças e jovens”.

Por conseguinte, Rosado (et al., 2011) partilham da opinião de que o professor de Educação Física não se pode limitar à mera apresentação dos conteúdos a exercitar, devendo, também, contribuir para a formação integral dos alunos.

Ao longo do tempo, o entendimento sobre o processo de ensino e a sua eficácia modificaram, obrigando a um trabalho constante do professor para manter o seu conhecimento atualizado. Contudo, a par da mudança, persistiu a ideia central de que o ensinar tem por base o ajudar alguém a aprender algo tido como valioso para a sua formação, para o seu desenvolvimento pessoal, para ampliar as suas possibilidades de compreensão e de intervenção no mundo (Mesquita e Graça, 2011). O movimento da reforma do sistema educativo do início dos anos noventa redefiniu a posição do aluno no processo de ensino-aprendizagem, colocando-o numa posição central, passando a ser considerado como construtor ativo das suas próprias aprendizagens e valorizando os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão das situações-problema (Brooker et al, 2000). Nesta nova abordagem o professor descentraliza-se de si próprio para se focar no aluno, no sentido de criar o melhor ambiente de aprendizagem, concedendo ao aluno “espaço para expressar os seus sentimentos, para construir as suas experiências, de forma a edificar a sua construção enquanto pessoa” (Mesquita, 2012, p.180).

Cohen et al. (2003) referem que os professores mais eficazes são diferentes dos outros porque atuam segundo o pressuposto de que o propósito da escola é promover a aprendizagem dos alunos: planificam cuidadosamente, utilizam materiais adequados, clarificam os objetivos para os alunos, mantêm um andamento vivo da aula, controlam o trabalho dos alunos com regularidade, ensinam de novo se os alunos apresentam dificuldades, aproveitam bem o tempo da aula e utilizam estratégias de ensino coerentes. Para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz é, assim, necessário que aspetos como as condições de aprendizagem sejam considerados no planeamento das unidades didáticas e na realização da prática pedagógica. Ou seja, cabe ao professor encontrar os melhores métodos, meios e modelos para que, em determinado contexto, sejam criadas as melhores condições, que favoreceram a aprendizagem dos alunos.

Rink (2001) refere que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, nomeadamente, perante alunos de

baixo nível de desempenho. A ausência de indicações objetivas e referenciadas a critérios de realização das tarefas pode comprometer a aprendizagem. Assim, previamente ao delineamento do processo de instrução, o professor deve considerar o aluno enquanto sujeito individual, com experiências singulares, com motivações específicas e, mesmo, com dificuldades particulares. Mas como entender os modelos de ensino, neste quadro de exigências e cuidados a ter por parte do professor, na busca por um processo de ensino e aprendizagem de qualidade?

De acordo com Metzler (2000), os modelos de ensino baseiam-se em teorias da aprendizagem e do ensino, que integram o planejamento, a implementação e a avaliação do processo. Estes são aplicados no decorrer de uma unidade didática, auxiliando o professor na tomada de decisões que orientem os discentes nos seus processos de aprendizagem. Os modelos de ensino fornecem uma visão global do processo de ensino e aprendizagem e são entendidos como abordagens coerentes para se ensinar, descrevendo comportamentos padrão do professor e dos alunos, e provocando aprendizagens significativas (Mesquita e Graça, 2009). Seguindo o pensamento de Metzler (2000), os modelos de ensino apresentam as seguintes características: esclarecem as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e as suas interações; possibilitam uma ideia central para o ensino; permitem ao professor, e aos alunos, entenderem o que vai acontecer no presente e no futuro; apoiam-se na investigação; fornecem uma linguagem técnica aos professores; permitem que se possa verificar a relação entre a instrução e a aprendizagem e o modo de avaliação mais válido; e facilitam a tomada de decisão dos professores dentro de uma estrutura de trabalho já conhecida.

Assim, entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, optei por utilizar o Modelo de Instrução Direta (MID) e Modelo de Educação Desportiva (MED), por apresentarem abordagens completamente distintas. O MID por ser um modelo recorrentemente utilizado no contexto do ensino da Educação Física (Siedentop, 1994) e no Treino Desportivo (Pereira et al., 2011); e o MED, que surge como uma “alternativa comprovadamente válida às abordagens tradicionais” (Mesquita e Graça, 2011, p. 39), visto que

se afasta claramente do MID, privilegiando a adoção de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino e aprendizagem. De um modo geral, este tem ganho particular relevância e interesse pedagógico devido à sua extrema preocupação em diminuir os fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados.

O MID dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente, conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor (Pereira et al 2013). Este modelo tem o professor como líder instrucional, o qual se encontra no centro das tomadas de decisão, tal como referem Oberteuffer e Ulrich (citado por Mesquita 2012) na expressão “Teacher saying and students doing” Assim, o MID assenta na convicção de que o fundamental é a prescrição de processos e soluções, onde o espaço de problematização dos problemas decorrentes da prática é circunscrito e orientado na totalidade pelo professor (Mesquita, 2012). Para Pereira (et al., 2013), as experiências vividas nas aulas tradicionais de EF, não são semelhantes ao desporto “fora da escola”, com unidades curtas, sem afiliação e sem qualquer festividade.

Daryl Siedentop, na década de 80, propôs o MED baseado nos valores do desporto, invocando a necessidade das aulas de EF serem revestidas de um ambiente de ensino e aprendizagem com características do desporto federado (Pereira et al, 2013). O modelo segue os princípios do paradigma construtivista, no intuito de tornar os alunos mais competentes, entusiastas e cultos, e simultaneamente, impulsionadores e corresponsáveis pelas suas aprendizagens e experiências desportivas (Siedentop, 1998). Para isso é necessário agrupar um conjunto de condições que promovam a renovação curricular e instrucional (Siedentop et al., 2004), visando proporcionar aos alunos oportunidade para aprenderem os conteúdos de forma mais autêntica, aumentando as oportunidades de aprendizagem e tornando as experiências mais importantes e relevantes para todos os alunos. Para que a autenticidade das experiências desportivas dos alunos fossem asseguradas, Siedentop (1987) incluiu seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, os registos estatísticos, a

festividade e os eventos culminantes. A tradicional unidade didática é substituída por uma época desportiva onde, durante a mesma, é atribuída aos alunos maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão da atividade, sendo que, ao longo da mesma os alunos aprendem não só a jogar, como também a desempenhar papéis diferenciados, nomeadamente, de treinadores, capitães, árbitros, estatísticos, entre outros (Pereira et al, 2013).

Apesar da escassez de pesquisa acerca da comparação dos dois modelos (Hastie et al 2013), destacam-se os estudos de Hastie, Calderón, Rolim e Guarino (2013) e Pritchard, Hawkings, Wiegand e Metzler (2008), que compararam os ganhos na aprendizagem das habilidades em duas unidades instrucionais distintas. Nenhum estudo conseguiu provar inteiramente a superioridade de um modelo sobre o outro. Mas será que o mesmo se verificará na minha turma? Assim, o presente estudo pretende verificar e comparar os efeitos do MED e do MID na aprendizagem motora e cognitiva dos alunos nas aulas de Educação Física.

5.5.1.2. Metodologia de recolha

Participantes

O presente estudo foi aplicado numa escola dos arredores do Porto, onde o investigador (Estudante-Estagiário) lecionava as aulas de Educação Física à turma participante. Os dados foram recolhidos ao longo de duas unidades didáticas, constituídas por 11 aulas. Uma correspondia à última unidade didática do 2º período (basquetebol), com início a 3 de Março e o seu término a 31 de Março; e a outra à primeira unidade do 3º período (futebol), com início a 19 de Abril e término a 19 de Maio.

O grupo de participantes foi constituído por 23 alunos de uma turma do 9º ano, sendo 20 alunos do sexo feminino e 3 alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos e uma média de idades de 14 anos. Segundo a ficha de caracterização individual preenchida pelos alunos no início do ano letivo, a maioria da turma era um grupo motivado ou bastante motivado para as aulas de EF. No entanto, a turma apresentava um aluno nada motivado. Nas mesmas fichas de caracterização individual, a maioria dos

alunos da turma selecionou o futebol como modalidade que mais gosta, sendo que o basquetebol não surge nas preferências dos alunos.

Os alunos participantes foram informados pelo investigador, que iria ser realizado um estudo comparativo entre modelos de ensino, sendo explicado a turma o seu propósito. Após a respetiva explicação, foram entregues aos alunos, declaração para a autorização dos respetivos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo.

Modalidade de Basquetebol - Época desportiva

A unidade didática de basquetebol foi constituída por 11 aulas, contando com 4 blocos de 90 minutos (sexta feira) alternados com 4 blocos de 45 minutos (quarta-feira), e lecionada de forma contínua. No que concerne aos recursos espaciais para a lecionação das aulas, a escola disponha de um pavilhão desportivo. Este espaço foi partilhado com uma ou duas turmas, dependendo das condições climatéricas, sendo que ao longo da unidade didática, as aulas foram lecionadas no espaço de 1/3 e 2/3 do pavilhão desportivo. Para a aplicação do MED, organizou-se a turma em 3 equipas de 6 elementos e 1 equipa de 5 elementos, tendo por base a avaliação diagnóstica executada pelo investigador. As equipas foram constituídas tendo como principal foco garantir a homogeneidade entre as mesmas no que refere as capacidades motoras. Na escolha dos capitães de equipa, o investigador teve em consideração as habilidades motoras e as características ao nível dos conceitos psicossociais dos alunos. A aplicação do MED proporcionou aos alunos uma experiência semelhante ao desporto federado, uma vez que esteve presente a filiação, a época desportiva, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e o evento culminante, estimulando assim a uma maior responsabilidade e autonomia dos alunos no desempenho das suas funções. Todas estas “novidades” permitiram proporcionar experiências mais autênticas que parecem ter contribuído para a formação dos alunos no seu sentido mais amplo (desportivamente competentes, cultos e entusiasta).

Apenas após a realização da avaliação diagnóstica foi elaborada a época desportiva (quadro 1).

Quadro 1 - Época desportiva

Aula	Função didática e conteúdos ⁷	Gestão das tarefas
1 e 2ª Aula	Introdução à unidade. Avaliação diagnóstica 3x3 em meio campo.	Aplicação do Pré-teste (T1) - AD. Partilha de informações sobre o MED. Formação das equipas e escolha do capitão da equipa.
3ª e 4ª Aula	Introdução dos conteúdos: passe, receção, drible, penetração, desmarcação, pontuação, reposição da bola em jogo, violação à regra dos apoios, dos dribles e contacto físico.	Professor dirige a aula. Os alunos assumem funções de árbitro e estatístico. Preparação e treino para o jogo.
5ª Aula	Exercitação dos conteúdos: passe, receção, drible, penetração e desmarcação, pontuação, reposição da bola em jogo, violação à regra dos apoios, dos dribles e contacto físico. Introdução da violação à regra dos 5 segundos.	Professor dirige a aula. Os alunos assumem funções de árbitro e estatístico. Capitães dirigem uma situação de aprendizagem, sempre com a supervisão do professor. Preparação e treino para o jogo
6ª Aula	Introdução dos conteúdos: “passe e corta” e lançamento em apoio Exercitação dos conteúdos: passe, receção e desmarcação, pontuação, reposição da bola em jogo, violação à regra dos apoios, dos dribles, contacto físico, e regra dos 5 segundos.	Professor dirige a aula. Capitães dirigem duas situações de aprendizagem, sempre com a supervisão do professor.
7ª e 8ª Aula	Exercitação dos conteúdos: passe e corta, lançamento em apoio, drible, pontuação, reposição da bola em jogo, violação à regra dos apoios, dos dribles, contacto físico, e regra dos 5 segundos.	Professor dirige a aula. Os alunos assumem funções de árbitro e estatístico. Capitães dirigem as situações de aprendizagem, com supervisão do professor. Preparação e treino para o jogo.
9ª Aula	Exercitação dos conteúdos: penetração e passe e corta, penetração e desmarcação, pontuação, reposição da bola em jogo, violação à regra dos apoios, dos dribles, contacto físico, e regra dos 5 segundos.	Competição formal 3x3 em meio campo: Taça 9ºC. Alunos participam na competição formal, aplicando as regras e as diferentes funções: capitão, jogador, árbitro e estatístico.
10ª e 11ª Aula	Avaliação sumativa 3x3 em meio campo	Aplicação do Pós-teste (T2) – AS. Evento culminante: Liga 9ºC. Alunos participam na competição formal, aplicando as regras e as diferentes funções: capitão, jogador, árbitro e estatístico. Cerimónia de entrega de prémios

Ao longo da unidade didática, tal como se pode verificar no quadro 1, as equipas tiveram oportunidade de, autonomamente, exercitarem várias situações de aprendizagem, mas sempre com a supervisão do professor. Em todas as aulas foram entregues aos capitães os “cartões de capitão”, que teve como propósito orientar a atividade dos mesmos, nas várias tarefas. Para além disso, os manuais de equipa, a página de *facebook* da turma e as reuniões informais realizadas com os alunos da turma, foram cruciais para que cada aluno compreendesse o que era pretendido, e expusesse as dúvidas relativas à estrutura e organização da aula e conteúdos trabalhados.

⁷ Conteúdos são apenas para as habilidades motoras e cultura desportiva, visto que são estes a variáveis em estudo.

Modalidade de Futebol – Unidade Didática

A unidade didática de futebol foi formada por 11 aulas, contando com 3 blocos de 90 minutos (sexta-feira) alternados com 5 blocos de 45 minutos (quarta-feira), e lecionada de forma contínua. No que concerne aos recursos espaciais para a lecionação das aulas, a escola dispunha de um pavilhão desportivo e de um campo sintético exterior. As aulas decorreram nos dois espaços, sendo que, as aulas foram lecionadas tendo sempre todo o espaço disponível.

Os conteúdos² lecionados foram a progressão, cobertura ofensiva, contenção, cobertura defensiva, passe, receção, condução, remate, lançamento lateral, canto, pontapé de baliza, recomeço do jogo após golo, e marcações de faltas.

A utilização do MID fez com que o investigador estivesse no centro do processo, ou seja, tomava todas as decisões e, instruía e demonstrava os movimentos pretendidos, de modo a obter a máxima eficácia nestas tarefas. Durante o tempo em que a turma exercitava, a sua função residia na emissão de *feedbacks*, garantindo que os alunos desenvolvessem as competências básicas necessárias à fluidez do jogo de futebol. No início de cada sessão de ensino foi feita uma revisão da matéria anteriormente lecionada, com o propósito de cumprir dois objetivos: rever os ensinamentos já efetuados, de modo a não serem esquecidos e preparar o aluno para as novas aquisições; obrigar a que a turma estivesse durante o tempo de aula focada e extremamente atenta, porque qualquer aluno podia ser alvo das questões colocadas. No entanto, o MID também perspetiva uma prática progressivamente mais autónoma, que se concretizou através da colocação, pela parte do investigador (professor), de desafios realistas, o que permitiu que as taxas de sucesso aumentassem. Os alunos estavam todos dentro da mesma turma mas com critérios de êxito diferentes, ajustados ao seu nível de desempenho.

² Conteúdos são apenas para as habilidades motoras e cultura desportiva, visto que são estes as variáveis em estudo.

Instrumento

A recolha de dados referentes à cultura desportiva foi realizada através de uma ficha de avaliação que teve duas aplicações em cada unidade didática, uma realizada no início da mesma (T1 - avaliação diagnóstica) e a outra realizada no seu término (T2 - avaliação sumativa). Estas foram corrigidas pelo investigador, a fim de apurar as classificações (de 0% a 100%), tendo em conta o número de respostas corretas e a percentagem obtida em cada grupo temático. A classificação final da ficha de avaliação de conhecimento foi distribuída pelos dois grupos temáticos – regulamento (62,50%) e habilidade motoras (37,50%).

A recolha de dados referentes às habilidades motoras foi realizada em dois momentos distintos: o pré-teste (T1), que ocorreu no início das duas unidades didáticas, e o pós-teste (T2), executado na última aula das duas unidades didáticas. Na unidade didática de basquetebol, os alunos foram avaliados na situação de jogo 3x3 durante 6 minutos seguidos, já na unidade didática de futebol, os alunos foram avaliados na situação de jogo Gr+3x3+Gr também ao longo dos 6 minutos. Para garantir a recolha de dados recorri a duas câmaras colocadas em ângulos distintos, para que fosse possível observar todas as ações realizadas pelos alunos. A avaliação do desempenho dos alunos foi realizada com a visualização dos vídeos, recorrendo ao Game Performance Assessment Instrument (GPAI) desenvolvido por Oslin et al. (1998).

Este instrumento foi escolhido devido à necessidade de executar uma avaliação individual que se centrasse no jogo, procurando analisar tanto a componente tática, como a técnica de forma harmonizada. Assim, foi importante encontrar métodos de avaliação que não considerassem apenas a simples observação da técnica das habilidades motoras, mas também, as competências essenciais relacionadas com o jogo. O GPAI "(...) constitui um importante avanço, não apenas para o estudo do ensino do jogo, mas também como regulação do próprio desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, dado que estes instrumentos concebem a avaliação como um processo alinhado com a aprendizagem. Com estes instrumentos a avaliação de ensino dos jogos deixou de estar dependente dos testes de habilidades e

passou a contar com indicadores relativos ao desempenho efetivo no jogo, contemplando não apenas a execução contextualizadas das habilidades, mas também a tomada de decisão, o posicionamento no campo, as ações sem bola no ataque e na defesa” (Graça & Mesquita, 2013, p. 23).

Os conteúdos e critérios a observar focaram-se fundamentalmente, na tomada de decisão e algumas habilidades motoras específicas, tal como evidenciam os quadros 2, 3, 4, 5 e 6.

Quadro 2 – Tomada de decisão nos princípios ofensivos Futebol

Tomada de decisão: Futebol											
Conteúdo	Critério	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3		Aluno 4		Aluno 5	
		A	I	A	I	A	I	A	I	A	I
Penetração	Ataca diretamente o espaço ou a baliza.										
Cobertura Ofensiva	Dá apoio ao portador da bola, oferecendo-lhe opções para dar sequência ao jogo.										
	Diminui a pressão adversária ao portador da bola (abre linha de passe).										

A - Apropriado; I - Inapropriado

Quadro 3 – Tomada de decisão nos princípios defensivos Futebol

Tomada de decisão: Futebol											
Conteúdo	Critério	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3		Aluno 4		Aluno 5	
		A	I	A	I	A	I	A	I	A	I
Contenção	Coloca-se entre a bola e a baliza										
	Diminui o espaço de ação do portador da bola.										
Cobertura Defensiva	Serve de novo obstáculo ao portador da bola, caso este ultrapasse o jogador que fazia contenção.										

A - Apropriado; I - Inapropriado

Quadro 4 – Execução das habilidades técnicas Futebol

Habilidades Técnicas: Futebol											
Conteúdo	Critério	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3		Aluno 4		Aluno 5	
		E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
Passe	Coloca o pé de apoio ao lado da bola.										
	Direciona o passe para o alvo.										
Condução	Mantem a bola junto ao pé, controlada.										
	Mantém a cabeça levantada.										

E - Eficiente; I - Ineficiente

Quadro 5 – Tomada de decisão Basquetebol

Tomada de decisão: Basquetebol											
Conteúdo	Critério	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3		Aluno 4		Aluno 5	
		A	I	A	I	A	I	A	I	A	I
Penetração	Toma iniciativa individual em direção ao cesto se tem o caminho livre.										
	Passa se tem colega desmarcado em posição mais ofensiva.										
	Lança se tem o cesto ao alcance e a defesa não pressiona.										
Passe e corta	Cria situação de vantagem ao mover-se na direção do cesto após passar a bola										
Desmarcação	Afasta-se do defensor para receber a bola										

A - Apropriado; I - Inapropriado

Quadro 6 – Execução das habilidades técnicas Basquetebol

Habilidades Técnicas: Basquetebol											
Conteúdo	Critério	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3		Aluno 4		Aluno 5	
		E	I	E	I	E	I	E	I	E	I
Passe	Passe a duas mãos.										
	Direciona o passe para o alvo.										
Receção	Recebe a duas mãos.										
	Roda os pés para o cesto.										

E - Eficiente; I - Ineficiente

5.1.3. Metodologia de análise

Para a análise de dados da aprendizagem motora, em cada unidade de ensino foram calculados o Índice de Tomada de Decisão⁹ (ITD) e o Índice de Execução de Habilidades Técnicas¹⁰ (IEH) e, através destes, conferiu-se a Performance Global no Jogo¹¹ (PGJ) (quadro 7). De seguida, procedeu-se a uma análise estatística descritiva, recorrendo a medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão). Para o efeito, foi utilizado o programa *IBM SPSS Statistics, v. 24®*. Posteriormente, calculei a % de alteração do MID e do MED, tendo em conta o ITD, o IEH e a PGJ, para verificar em qual dos grupos a aprendizagem era mais evidente.

⁹ ITD = n° de tomadas de decisão apropriadas / n° de tomadas de decisão total (apropriadas + inapropriadas).

¹⁰ IEH = n° execuções de habilidades eficientes / n° execuções de habilidades total (ineficientes + eficientes).

¹¹ PGJ = (ITD + IEH) / 2

Na análise de dados da cultura desportiva, calculei as percentagens de cada ficha de avaliação e, seguidamente, as medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão) para cada momento de avaliação (T1 e T2) e modelo de ensino, tendo em conta os dois grupos temáticos. De seguida, foram calculadas as respetivas percentagens (%) de alteração nos dois modelos.

Quadro 7- Medidas de performance e envolvimento em jogo

Medidas de performance e envolvimento em jogo	
Índice de tomada de decisão (ITD)	Nº de decisões apropriadas/(nº de decisões apropriadas+nº de decisões inapropriadas).
Índice de execução das habilidades (IEH)	Nº de execução eficientes das habilidades/(nº de execução eficientes de habilidades+nº de execuções ineficientes de habilidades).
Performance global no jogo (PGJ)	(ITD + IEH)/2.

5.1.4. Apresentação dos resultados

Numa primeira instância, procurou-se perceber as medidas de tendência central e de dispersão, bem como a % de alteração do T1 para o T2, tendo em ponderação os modelos de ensino (Quadro 8 e 9).

Quadro 8 - Modelo de Instrução Direta: Percentagem de alteração de T1 para T2

	T1	T2	% Alteração $((T_2 - T_1)/T_1 \times 100)$
ITD	0,32 ± 0,25	0,51 ± 0,16	59,38
IEH	0,35 ± 0,25	0,52 ± 0,21	48,57
PGJ	0,33 ± 0,22	0,51 ± 0,17	54,55

Quadro 9 - Modelo de Educação Desportiva: Percentagem de alteração de T1 para T2

	T1	T2	% Alteração $((T_2 - T_1)/T_1 \times 100)$
ITD	0,35 ± 0,17	0,61 ± 0,14	74,29
IEH	0,43 ± 0,09	0,63 ± 0,09	46,51
PGJ	0,39 ± 0,12	0,62 ± 0,10	58,97

Assim, como é possível verificar nos quadros 8 e 9, atendendo ao nível da média dos dois momentos de avaliação, podemos identificar que, no MID a percentagem de alteração do ITD é de 59,38%, a percentagem de alteração do IEH corresponde a 48,57%, enquanto a percentagem de alteração da PGJ é de

54,55%. Por sua vez, no MED a percentagem de alteração do ITD é de 74,29%, a percentagem de alteração do IEH corresponde a 46,51% enquanto a percentagem de alteração da PGJ é de 58,97%.

Seguidamente, procurei verificar qual dos modelos de ensino permitiu alcançar, efetivamente, melhores resultados na avaliação da cultura desportiva. Para o efeito, calculei a percentagem de alteração do T1 para o T2 de cada unidade didática (quadro 10).

Quadro 10 – Cultura desportiva: Percentagem de Alteração de T1 para T2

	Av. Inicial (T1)	Av. Final (T2)	% Alteração $((T_2 - T_1)/T_1 \times 100)$
MID	43,21%	74,28%	71,90%
MED	36,68%	72,28%	97,06%

Relativamente aos resultados do MID, no T1 obtiveram uma média nas classificações de 43,21%, terminando a unidade didática com uma média nas classificações de 74,28%, resultando numa percentagem de alteração de 71,90%. Por outro lado, o MED apresentou uma média nas classificações iniciais de 36,68%, enquanto, a média das classificações finais foi de 72,28%, obtendo uma percentagem de alteração de 97,06%.

Por fim, recorreu-se ao cálculo de percentagem de alteração em cada um dos grupos temáticos da ficha de avaliação de conhecimentos (quadro 11 e 12).

Quadro 11 – Modelo de Instrução Direta: Percentagem de Alteração dos grupos temáticos, de T1 para T2

	Av. Inicial (T1)	Av. Final (T2)	% Alteração $((T_2 - T_1)/T_1 \times 100)$
Regulamento	26,63%	44,02%	65,30%
Habilidades Motoras	16,58%	30,26%	82,51%

Quadro 12 – Modelo de Educação Desportiva: Percentagem de Alteração dos grupos temáticos, de T1 para T2

	Av. Inicial (T1)	Av. Final (T2)	% Alteração $((T_2 - T_1)/T_1 \times 100)$
Regulamento	19,29%	40,76%	111,30%
Habilidades Motoras	17,39%	31,52%	81,25%

Através dos resultados apresentados no quadro 11, percebemos que no MID, o grupo temático com maior percentagem de alteração é o das habilidades motoras (82,51). Relativamente ao regulamento, obteve uma percentagem de alteração de 65,30%.

No quadro 12, facilmente identificamos que no MED, o grupo temático com maior percentagem de alteração foi o do regulamento (111,30%). Relativamente ao grupo temático das habilidades motoras, evidenciou uma percentagem de alteração de 81,25%.

5.1.6. Discussão dos resultados

O presente estudo pretendeu comparar o MID e o MED na aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física. Os resultados demonstram que os dois modelos de ensino proporcionam uma melhoria na aprendizagem dos alunos do T1 para T2, o que era à partida expectável. Da escassez de investigação realizada com o propósito de comparar o MED com outros modelos e ensino, os resultados não demonstram a superioridade inequívoca do MED. O estudo de Browne, Carlson e Hastie (2004) comparou o MED com o MID no ensino de rugby e assinalou que os dois modelos de ensino obtiveram aumentos significativos nas suas habilidades. Os resultados de Pritchard, Hawkins, Wiegand e Metzger (2008), na modalidade de voleibol, apontam que não existiu ganhos significativos nos testes de habilidades em ambos os modelos, no entanto, foram encontradas diferenças significativas com vantagens do MED para o desempenho no jogo.

Apesar deste estudo ter demonstrado melhorias na aprendizagem para ambos os modelos de ensino, relativamente ao desempenho motor dos alunos verificou-se que, no MID (quadro 8) a percentagem de alteração foi ligeiramente superior no IEH quando comparada com a do MED (quadro 9). Contudo, quando comparando os dois modelos nos critérios de ITD e PGJ,

percebeu-se que o MED apresentou resultados superiores, sendo de realçar a diferença elevada que se verifica no ITD, destacando a influência positiva deste modelo de ensino no ITD e, por conseguinte no PGJ. Relativamente à aprendizagem da cultura desportiva, percebemos que a percentagem de alteração foi bastante superior no MED (quadro 12) analisando os valores de T1 e T2 dos modelos de ensino. Deste modo, atendendo às percentagens de alteração dos dois modelos, parece ser claro que o MED atingiu uma margem de aprendizagem superior da cultura desportiva da modalidade, quando comparado com o MID. Através da percentagem de alteração dos grupos temáticos (quadro 13 e 14), percebemos, claramente que o grupo com maior percentagem de alteração foi o regulamento (130,80%) no MED.

Estes resultados corroboram os obtidos por Hastie, Calderón, Rolim e Guarino (2013), que procuraram analisar as aprendizagens dos alunos durante a sua participação em dois modelos instrucionais, nomeadamente o MED e o MID, na modalidade de atletismo. Nesse estudo, apesar de se verificarem melhorias em ambos os modelos na execução técnica, conhecimento e performance dos alunos, estas foram superiores nos alunos que aprenderam segundo o MED.

Atendendo que o MED privilegia o entendimento e aplicação de estratégias e táticas durante a participação do aluno no jogo (Pereira et al., 2013), durante a época desportiva, o professor teve como grande preocupação incidir na tomada de decisão dos alunos. Assim, utilizando bastantes vezes o questionamento, o professor estimulava frequentemente os alunos a pensar sobre o porquê das suas ações consoante as exigências concretas do jogo. A relativa superioridade do MED também poderá ser explicada pelas suas características centrais, onde privilegia a inclusão, o desenvolvimento do sentimento de pertença e a competitividade numa perspetiva educativa, porquanto é integrada no processo de ensino-aprendizagem. Estes fatores têm evidenciado ser fundamentais no incremento de participação entusiástica dos alunos, do comprometimento e da responsabilização na realização das tarefas de aprendizagem (Hastie et. al, 2013). A competição presente nas aulas do MED, onde os alunos permaneceram na mesma equipa até ao final da unidade didática e com um campeonato pré-estabelecido, poderá fazer com que os

alunos encarem estas aulas de forma mais empenhada para ajudarem as suas equipas.

Estes resultados referentes à cultura desportiva foram os esperados pelo investigador, uma vez que, as características diferenciadoras do MED, nomeadamente, o desempenho de vários papéis pelos alunos detiveram um forte impacto na aprendizagem destes conteúdos.

O resultado deste estudo e a motivação demonstrada pelos alunos quando utilizado o MED, permitiram-me refletir sobre a conceção do ensino da Educação Física, que na verdade, é mais do que a aprendizagem das habilidades motoras. Como refere Ulasowisz e Peixoto (2004, p. 66) “os objetivos da Educação Física transcendem a aquisição da aptidão física e motora, e por isso é necessário que o professor atenda as quatro categorias transdisciplinares. Até porque o domínio cognitivo da matéria de ensino é essencial para que os alunos consigam um melhor desempenho motor.”

5.1.7. Conclusões

No presente estudo ficou claro que os dois modelos de ensino proporcionam aprendizagem aos alunos. Também se percebeu que o MED apresentou resultados mais positivos quando comparado com o MID, no desempenho motor e na cultura desportiva do aluno. Em função da pertinência desta temática, importa que futuros estudos explorem a respetiva com uma amostra mais alargada.

A subjetividade de certas dimensões do GPAI torna difícil perceber quando é que uma ação é apropriada ou inapropriada, particularmente quando são observados comportamentos em que não há contacto com a bola (Memmert & Harvey, 2008). Esta dificuldade foi sentida durante a situação de observação, sendo que, por vezes surgiu a dúvida acerca da classificação de uma ação. Partilho do pensamento de Van der Mars (1989), quando salienta a importância de uma definição clara dos comportamentos a observar, para reduzir os casos de dúvida do investigador. Para além disso, o investigador deve ter um treino intensivo anteriormente à observação oficial, possibilitando-o de identificar uma ação apropriada e inapropriada de forma eficiente (Memmert

& Harvey, 2008). Para o presente estudo, não foi executado qualquer treino prévio do investigador, o que se pode considerar esta condicionante uma limitação do mesmo.

Para que seja possível aferir os resultados numa investigação futura, é também necessário atender à subjetividade inerente à aplicação do instrumento de observação, permitindo ao avaliador uma fase de treino, ou então recorrer a mais do que um avaliador. Como sugerem Memmert e Harvey (2008) a possibilidade de existir vários observadores é uma estratégia melhor e mais justa.

Referências bibliográficas

- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1).
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). *Ensino do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Hastie, P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 368-379.
- Hastie, P. A., Calderon, A., Rolim, R. J., & Guarino, A. J. (2013). The Development of Skill and Knowledge During a Sport Education Season of Track and Field Athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 336-344.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In A. Gaia, A. Marques & G. Tani (Eds.), *Desportos para crianças e jovens: Razões e finalidades* (pp. 143-169). Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. Lisboa: Edições FMH
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 51): FMH Edições.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto*: FMH Edições.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43
- Pereira, J. A. R. (2015). *O modelo de educação desportiva no ensino do atletismo estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico*. Porto: José Pereira.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Promoção do desenvolvimento pessoal e social. In J. Alves & A. P. Brito (Eds.), *Manual de psicologia do desporto para treinadores*. Lisboa: Edições Visão e Contextos.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop D (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 69: 18-20
- Siedentop D, Hastie PA, van der Mars H (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Taggart A (1988). The Endangered Species Revisited. *ACHPER National Journal* 131: 34-50.

6. Conclusões e Perspetivas para o Futuro

Termina assim o EP, uma jornada que jamais esquecerei, uma vez que foi o meu primeiro contacto com a profissão, professor de EF. Este é o momento de conclusão de mais um capítulo da minha formação, e confesso gerou um conjunto de sentimentos distintos. Destaco o sentimento de conquista e de dever cumprido por ter superado as dificuldades sentidas ao longo deste trajeto e, essencialmente, ter finalizado esta etapa importante na minha vida, que muito influenciou a pessoa e o profissional que sou hoje. As dificuldades e os obstáculos existem para serem superados, cabe-nos a nós não deixar que estes embarrem o nosso caminho. Durante o EP tive em consideração a premissa acima referida, sendo que este pensamento que me motivou a cada dia. Para além dos sentimentos positivos, este foi um ano que resultou em poucas horas de sono devido à acumulação de um conjunto de tarefas a serem realizadas, onde a tristeza e a frustração também surgiram em alguns momentos, por ter a consciência de que este grande investimento apenas recolherá frutos num futuro que não é próximo, visto que o retorno a esta realidade está cada vez mais longínco.

Aquando do início do EP, relembro-me do dia em que entrei pela primeira vez na escola onde a jornada iria decorrer, não tendo sequer imaginada a importância que esta viria a adquirir para o meu enriquecimento profissional, mas fundamentalmente pessoal. O sentimento de receio do insucesso esteve presente nesta fase, o que fez com que me questionasse frequentemente acerca das minhas capacidades. Mas como referi anteriormente neste RE, foi este receio e o medo de falhar que me fizeram procurar soluções para combater os problemas.

Durante a prática pedagógica fui confrontado com inúmeros problemas e constrangimentos resultantes da imprevisibilidade que caracteriza a profissão docente de EF. Só a partir do meu conhecimento teórico que adquiri durante a formação, juntamente com a constante procura de atualizar o conhecimento e a presença da reflexão, fui capaz de encontrar soluções eficazes para ultrapassar essas imprevisibilidades. A postura reflexiva em todos os momentos da minha atividade, enquanto EE, foi fundamental para que a minha evolução fosse possível. Como refere Oliveira (2012, p.7) “Os professores que

refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.”

A natureza imprevisível, inerente ao processo de ensino-aprendizagem, impôs a tomada de decisões na fase do planeamento, da realização e da avaliação. Este ciclo de reflexão-ação-reflexão guiou-me ao longo da minha prática pedagógica. Com o objetivo de aumentar a eficiência e eficácia das estratégias selecionadas e, assim potenciar a minha evolução enquanto docente.

Termino afirmando que adquiri várias competências e conhecimentos e estando agora preparado e ansioso por novos desafios profissionais. Para além de todo este processo de aprendizagem destaco a importância dos intervenientes deste processo. Quero salientar os alunos que me proporcionaram um ano incrível; os docentes da escola cooperante por me terem recebido tão bem, o que facilitou a minha integração; o NE por todo o trabalho colaborativo desenvolvido e, a PO e o PC por se terem tornado pessoas importantes na minha prática pedagógica. Estes últimos partilharam as suas experiências, os seus conhecimentos mas, fundamentalmente estiveram disponíveis para me ouvir e questionarem sobre as minhas decisões, tornando-se progressivamente referências que procurarei seguir.

O futuro profissional encontra-se carregado de dúvidas. O retorno a esta realidade está cada vez mais difícil, sendo que pretendo continuar a investir na minha formação profissional. Apesar de estar ciente das dificuldades que encontrarei para ingressar no sistema de ensino e lecionar, quero ser professor de EF e para isso à que tentar e continuar a tentar, tendo a esperança que um dia desempenharei a profissão escolhida por mim.

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aleixo, I. M. S. (2012). *O ensino da ginástica artística no treino de crianças e jovens estudo quasi-experimental aplicado em jovens praticantes brasileiras*. Porto: Ivana Aleixo. Dissertação de Doutoramento apresentada a FADEUP
- Alonso, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Braga. Relatório de Estágio apresentado a Universidade do Minho.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O Estágio Profissional na (Re)construção da Identidade Profissional em Educação Física*: Porto: Editora FADEUP.
- 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 EF Porto*. Editora: FADEUP.
- Bento, J. (1987). Desporto matéria de ensino. *Editorial Caminho*, 24.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*.
- Bento, J. (1999). Contextos e Perspectivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-122). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª Edição ed.).
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e Competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bossle, F. (2002). *Planejamento de Ensino na Educação Física: Uma Contribuição ao Coletivo Docente*. (Vol. 8): Movimento.
- Cadima, A. (2010). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta (Eds.), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*: Alguns

- Itenerário.Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Lisboa: P.Carrega:. Relatório de Estágio apresentado a Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Darden, G. F. (1997). Demonstrating Motor Skills - Rethinking That Expert Demonstration. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(6), 31-35.
- Dubar, C. (1997) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto. Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Faria Jr., A. G. (1972). *Introdução à Didática de Educação Física*, Honor.
- Flores, M. (1999). *(Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos*. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia
- Graça, A. (2008). Modelos e concepções de ensino do jogo. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos* (pp. 25-41). Porto: Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). *Ensino do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Hall, S. (2006). A identidade cultural na pós- modernidade. *Rio de Janeiro: DP&A*, 11^a 12.
- Jacinto;, J., Carvalho;, L., Comédias;, J., & Mira;, J. (2001). Programa de educação física: 10^o, 11^o e 12^o anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. *Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário*.

- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jones, M., Straker, K. (2006). What informs mentores' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, Volume 32.
- Mesquita, I. (2012). Avaliação das aprendizagens em educação física. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. Lisboa: Edições FMH
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 51): FMH Edições.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3 ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Northey, S. S. (2005). Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools. *Larchmont, Nova Iorque: Eye on Education*.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. In A.Nóvoa (Ed.), *Formação de professores e profissão de docente* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Universidade de Lisboa*, 6.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrelli, M. A. d. S., & Garcia, L. V. P. (2013). Grupo colaborativo e formação docente: Diálogos (trans)formadores com uma professora universitária iniciante. *Acta Scientiarum*, 35(2), 243-254.

- Pereira, J. A. R. (2015). *O modelo de educação desportiva no ensino do atletismo estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico*. Porto: José Pereira.
- Queirós, P. (2014). *Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional*. Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional. *2ª Edição*, 145-164.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rodrigues, E.A. G. (2009). Supervisão pedagógica do desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários. Porto: Eduardo Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Lisboa: FHM.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Promoção do desenvolvimento pessoal e social. In J. Alves & A. P. Brito (Eds.), *Manual de psicologia do desporto para treinadores*. Lisboa: Edições Visão e Contextos.
- Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). *The use of direct observation to study teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Sardinha, M. I. P. (2013). Planear, Solucionar, Inovar: Passos Mágicos para Ser Professor. Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Sardinha: Relatório de Estágio apresentado à FADEUP.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática de Educação Física e Desporto* Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Pub.

- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (Vol. 3). Mountain View: Mayfield.
- Silva, V. (2009). Para o estudo da entrevista. *Lisboa: Edições Colibri*.
- Simões, M. A. (2008). *Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta: Lisboa.
- Souza, D. (2009). Os Dilemas do Professor Iniciante: Reflexões Sobre os Cursos de Formação Inicial *Revista Multidisciplinar da UNIESP - Saber Académico*, 8.
- Tang, S. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 19(2), 185-204.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional *Petrópolis: Vozes*.
- Tertuliano, I. W., Ugrinowitsch, A. A. C., & Corrêa, U. C. (2007). Efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do saque do voleibol. *Revista portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3).
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC DIGEST*, 1-7.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

