



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Viagem no tempo: A passagem de aluno a professor.

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientador: Ana Margarida Alves

Ricardo Jorge Ferreira Fernandes

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação:

Fernandes, R. J. F. (2017). *Viagem no tempo: A passagem de aluno a professor*. Porto: R. Fernandes. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, FEEDBACK, ESCOLA

Dedicatória

Ao meu amado **Pai**, com muita saudade e orgulho.

À minha linda **Mãe** pela lutadora que é.

À minha **Elsa** pela transmissão de valores e exemplo de altruísmo.

Agradecimentos

A ti, **Pai**. Pela vida que me deste e partilhaste comigo. Pela educação, pelas regras e valores que inculcaste em mim. Por seres a luz que ilumina o meu caminho no meio da escuridão. Por seres a força que me levanta e faz seguir lutando quando já não aguento mais. Obrigado por me teres feito ser quem eu sou hoje. Tenho muita saudade e orgulho em ti.

A ti, **Mãe**. Por seres tão linda e tão galinha. Obrigado por todas as vezes que fazes sacrifícios para que nada me falte. Por seres “chatinha” e pelos «juízo» e «já chegaste» sempre que saio à noite. Obrigado por me teres carregado durante 9 meses e me teres dado vida.

A ti, **Elsa**. Por seres a Melsinha. Por seres a heroína sempre disposta a ajudar e a salvar sem esperar nada em troca. Pelas papas de fruta e leite com cereais. E acima de tudo, por teres cuidado do meu Pai até ao fim.

A ti, **Avó**. Por seres a melhor avó do mundo. Por teres cuidado de mim e pela maravilhosa comida que fazes.

A ti, **Tia**. Por seres mais do que uma Tia. Por seres linda e jovem. Pelos passeios de mota. Por seres a minha confidente quando faço asneiras e a Mãe não pode saber.

A ti, **Rui**. Por seres o meu priminho lindo.

Aos **meus padrinhos**, pois são os melhores que podia haver.

A ti, **Daniela**. Por estes 25 anos de amizade e cumplicidade que partilhamos.

A ti, **Ana**. Pelas funções que desempenhas na minha vida, por seres a irmã mais velha emprestada e madrinha deste estudante.

Aos meus amigos, **Bruno, Jota, Manel, Morgado, Pedro** e todos os meus amigos por estarem, incondicionalmente, do meu lado e pela alegria que acrescentam à minha vida.

Aos meus **colegas de estágio**, pela alegria, entusiasmo, partilha e apoio ao longo deste ano de estágio.

À professora **Dárida Castro**, por todos os ensinamentos transmitidos.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Tabelas.....	IX
Índice de figuras	XI
Resumo.....	XIII
ABSTRACT	XV
Lista de abreviaturas	XVII
INTRODUÇÃO	1
1. Enquadramento Pessoal.....	3
1.1. Apresentação do professor estagiário.	3
1.2. Expetativas Iniciais	7
2. Enquadramento Profissional	9
2.1. O papel do estágio profissional na formação inicial	9
2.2. Estágio Profissional: enquadramento legal, institucional e funcional	13
2.3. O contexto funcional deste Estágio Profissional	15
2.3.1. A Escola enquanto Instituição	15
2.4. O Agrupamento de Escolas do Cerco:	17
2.4.1. Escola Cooperante: A escola que me recebeu como professor	17
2.4.2. Grupo de EF e Desporto	19
2.4.3. Núcleo de Estágio da EC	21
3. ÁREA I - Organização do Processo de Ensino e de Aprendizagem	29
3.1. Conceção do ensino de EF.....	29
3.2. Análise do Programa Nacional de EF.....	35
3.3. Análise dos documentos locais	39
3.4. Planeamento	41
3.4.1. Nível macro – planeamento anual	41
3.4.2. Nível Meso: A Unidade Didática.....	43

3.4.3.	Nível Micro: O Plano de Aula.....	45
3.5.	Realização do processo de Ensino e Aprendizagem	47
3.5.1.	O primeiro contacto com a turma:.....	47
3.5.2.	Criação de uma relação pedagógica entre professor e alunos	51
3.5.3.	Controlo da turma: estabelecimento de regras e rotinas organizacionais	53
3.6.	Organização e gestão da aula: o domínio sobre as variáveis envolvidas.....	55
3.6.1.	A instrução como meio para a formação	57
3.6.2.	A importância do feedback no processo de ensino e aprendizagem	61
3.6.3.	Modelos instrucionais: promover a competência do professor e dos alunos	63
3.6.4.	Ensino das Modalidades (Metodologia de ensino base-topo / topo-base)	65
3.7.	Avaliação: da aprendizagem dos alunos ao ensino do professor	67
4.	ÁREA II - Participação na Escola e relação com a comunidade	69
4.1.	ATIVIDADES EXTRA CURRICULARES	70
4.2.	DIREÇÃO DE TURMA:	70
4.3.	DESPORTO ESCOLAR :.....	72
5.	ÁREA III: Desenvolvimento Profissional	73
5.1.	A observação como ferramenta de aprendizagem	73
5.2.	Reflexão como meio de desenvolvimento profissional	75
5.3.	Análise de modelos instrucionais e observação do comportamento do aluno:.....	79
6.	CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS.....	91
7.	Referências Bibliográficas	93

Índice de Tabelas

Tabela 1- Calendarização de observações.....	84
Tabela 2- Tempos médios de atividade do Badminton	85
Tabela 3- Tempos médios de atividade do andebol	86

Índice de figuras

Figura 1- Distribuição de tempo de badminton.....	85
Figura 2- Distribuição de tempo de Andebol.....	86

Resumo

O presente relatório de estágio é parte integrante do processo de avaliação do Estágio Profissional, que é uma Unidade Curricular inserida no 2º ano do 2º ciclo do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento tem como finalidade relatar as experiências vivenciadas durante o estágio profissional realizado durante o ano letivo de 2016/2017 na Escola Secundária do Cerco, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Cerco. A estrutura do relatório de estágio está dividida em 5 capítulos: 1) Introdução: refere-se ao enquadramento do estágio profissional; 2) Enquadramento Pessoal: reporta-se ao percurso pessoal e expectativas iniciais em relação ao estágio profissional; 3) Enquadramento da Prática Profissional: engloba o enquadramento institucional, apresentando a escola, o núcleo de estágio e as turmas onde decorreu o estágio; 4) Realização da Prática Pedagógica: referente às áreas de desempenho 1, 2 e 3. A área 1 inclui os processos de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino. Na área 2 são descritas as atividades escolares desenvolvidas. A área 3 refere-se ao estudo de investigação onde é analisado o comportamento dos alunos face aos modelos de ensino aplicados nas aulas, numa turma do 12º ano; 5) Conclusões e Perspetivas Futuras: foca-se na reflexão deste ano de estágio profissional e a influência desta etapa na minha evolução profissional e pessoal e, por fim, as minhas expectativas em relação ao futuro.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, FEEDBACK, ESCOLA

ABSTRACT

This internship report is an integral part of the process of evaluation of the Professional Internship, which is a Curricular Unit inserted in the 2nd year of the 2nd cycle of the Masters of Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sport of the University of Porto. The purpose of this document is to report on experiences during the professional internship held during the 2016/2017 school year at Cerco Secondary School, belonging to the Cerco School Group. The structure of the internship report is divided into 5 chapters: 1) Introduction: refers to the professional internship framework; 2) Personal Framework: refers to the personal course and initial expectations regarding the professional internship; 3) Professional Practice Framework: it encompasses the institutional framework, presenting the school, the internship nucleus and the classes where the internship took place; 4) Realization of Pedagogical Practice: related to performance areas 1, 2 and 3. Area 1 includes the processes of design, planning, realization and evaluation of the teaching process. Area 2 describes the school activities developed. Area 3 refers to the research study where the behavior of the students is analyzed in relation to the teaching models applied in the classes, in a class of the 12th year; 5) Conclusions and Future Perspectives: focus on the reflection of this professional internship year and the influence of this stage on my professional and personal evolution, and, finally, my expectations regarding the future.

KEY WORDS: PROFESSIONAL STAGE, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCESS, FEEDBACK, SCHOOL

Lista de abreviaturas

DE- Desporto Escolar
DT- Direção de Turma
EE- Estudante Estagiário
E-A- Ensino-Aprendizagem
EC- Escola Cooperante
EF- Educação Física
EP- Estágio Profissional
ISMAI- Instituto Superior da Maia
FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MEC- Modelo de Estrutura de Conhecimento
MID- Modelo de Instrução Direta
NE- Núcleo de Estágio
PAA- Plano Anual de Atividades
PC- Professor Cooperante
PE- Projeto Educativo
PES- Prática de Ensino Supervisionada
PNEF- Programa Nacional de Educação Física
PO- Professora Orientadora
RE- Relatório de Estágio
TGFU- Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão
UD- Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP) do 2º ano do 2º Ciclo, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Ao longo deste relatório vou descrever o meu ano de estágio profissional, durante a prática de ensino supervisionada (PES), enquanto Estudante Estagiário (EE), incluído num Núcleo de Estágio (NE) formado por mais dois colegas estagiários, pela Professora Cooperante (PC) e pela Professora Orientadora (PO), numa escola secundária da cidade do Porto, durante o ano letivo de 2016/2017.

De acordo com Batista e Queirós (2013), a vivência da prática profissional em contexto real tem um papel muito importante no processo de socialização inicial com a profissão de ser professor. Desta maneira, vou relatar, de forma reflexiva, as experiências vividas por mim durante o ano letivo no papel de professor estagiário (PE) de Educação Física (EF).

Examinando os pressupostos do EP incluídos nas Normas Orientadoras¹ é possível verificar que este “(...) tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. (...) visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (pág. 3). Destaco que o meu papel não foi apenas e só a lecionação das aulas, mas também a envolvimento que tive na Direção de Turma (DT) e a participação e realização das atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, ao longo de todo o ano letivo.

¹ In Matos, Z. (2015-2016), *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.

De forma a conhecer ainda mais sobre o papel e a importância que o professor tem no dia-a-dia da escola, marquei presença nas reuniões de Grupo de EF e de Conselho de Turma. O que me permitiu aprender muito mais sobre as várias áreas que compõem o funcionamento de uma escola.

Posto isto, o presente relatório pretende descrever de forma refletida toda a minha experiência neste EP e com o intuito de descrever as experiências deste EP, o Relatório de Estágio (RE) estrutura-se do seguinte modo: 1) Introdução, enquadramento do EP; 2) Enquadramento Pessoal, descrevendo o meu percurso pessoal, académico e desportivo e as minhas expectativas em relação ao EP; 3) Enquadramento da Prática Profissional, englobando o enquadramento institucional, que inclui a apresentação da escola, núcleo de estágio e das turmas que fui responsável por lecionar as aulas; 4) Realização da Prática Profissional, onde se inserem as áreas de desempenho 1,2 e 3, sendo que a área 1 se refere à conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino; a área 2 contempla as atividades escolares desenvolvidas e a área 3 integra o estudo de investigação relacionado com a análise do comportamento dos alunos face aos modelos de ensino aplicados nas aulas, numa turma do 12º ano; 5) Considerações Finais e Perspetivas Futuras que contempla a minha reflexão sobre o EP, compartilhando os contributos do EP para a minha formação e as minhas expectativas em relação ao futuro.

Dada a relevância subjacente a riqueza que é vivenciar um ano de EP como este, é difícil conseguir descrever tudo de uma forma mais aprofundada. Tendo isso em consideração, todos os temas que aqui abordo e partilho considero ser aqueles que mais contribuíram para a construção da minha identidade pessoal e profissional.

1. Enquadramento Pessoal

1.1. Apresentação do professor estagiário.

Sou o Ricardo Jorge Ferreira Fernandes, nascido a 17 janeiro de 1992, vivo em Vila Nova de Gaia e recordo-me que desde a minha infância sempre adorei praticar Desporto, especialmente Futebol. Era mais um dos milhões de rapazes que sonhava e ambicionava ser jogador de Futebol e viver do Futebol.

Após ter experimentado a Nataação e o Andebol por influências familiares, consegui convencer os meus pais a inscreverem-me numa equipa de Futebol, e em boa hora o fiz. O Futebol juntamente com os valores transmitidos pelos meus pais e avós, que me criaram simultaneamente, fizeram de mim aquilo que eu sou hoje: uma pessoa com valores, respeitadora, sociável, amigo do amigo e solidário com os outros. Olhei sempre o Futebol, não só como um desporto, mas também como um fator construtor da minha personalidade. Ao longo da minha formação, desde infantil até júnior, passei pelas mais diversas experiências e obstáculos. Desde derrotas, empates amargos a vitórias: saborosas vitórias, tanto que me viciiei em ganhar. Amava ganhar e ser o melhor ou, quando não era possível, ajudar a minha equipa a vencer. Mesmo quando não jogava entendia que podia não ajudar em campo, mas podia ajudar fora dele.

Fui campeão nacional de Futsal na categoria de Iniciados pelo Miramar Futsal Clube contra o Sporting Clube de Portugal e campeão distrital pelo Vilanovense Futebol Clube da Associação de Futebol do Porto na categoria de juvenis.

Enquanto atleta, estes foram os maiores feitos que alcancei. Era sempre descrito pelos meus treinadores como o atleta que treinava como jogava e que jogava como treinava, dava sempre o máximo. Podia não ser o mais talentoso ou o mais habilidoso mas em esforço, empenho e compromisso dificilmente alguém me superava. Era por isso de forma natural eleito para o grupo de capitães de equipa, onde a minha personalidade fazia a diferença, pois era dos mais divertidos e extrovertidos, o que me dava a oportunidade de me relacionar bem com todo o grupo e com isso fomentar a união de grupo e estabelecer com e entre todos uma relação positiva.

Contudo, quando chegava a hora de treinar ou jogar focava-me totalmente naquilo que tinha de fazer em campo para ajudar a minha equipa e os meus colegas.

Facilmente se percebe que sou um apaixonado pelo Futebol e pelo Desporto, na escola tinha sempre a nota máxima na disciplina de Educação Física (EF) e questionava muito os meus professores.

Para mim, foi sempre óbvio que a minha carreira desportiva não se podia cingir apenas à vertente prática, tinha que de alguma forma haver uma ligação com a parte teórica e com isso percebi que era a área da EF e do Desporto que queria seguir academicamente. Nesse aspeto, posso-me considerar um pouco “sortudo” digamos assim, pois os meus pais sempre me deram apoio em todas as decisões, mesmo quando não estavam de acordo comigo.

Foi exatamente isso que aconteceu quando lhes comuniquei, no 12º ano, que era EF que queria estudar na faculdade.

Ainda assim, não posso dizer que essa etapa tenha começado da melhor forma pois o meu objetivo era ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) mas por 0,5 décimas não consegui ficar colocado. Surgiu então a oportunidade de ingressar no Instituto Superior da Maia (ISMAI) no curso de Educação Física e Desporto.

Como sempre vivi em casa dos meus pais em Vila Nova de Gaia e estudava na Maia durante o dia, tive de ponderar e decidir o que fazer com a minha carreira de praticante desportivo. Como tinha de me levantar muito cedo para apanhar o transporte para a faculdade, normalmente 6h da manhã, e treinava maioritariamente à noite até à 00h/1h, tornou-se muito complicado conciliar as duas coisas, pois sobrava-me pouco tempo entre aulas, transportes e treinos para descansar e estudar.

Optei, portanto, por sair do Futebol e dedicar-me a 100% aos estudos. Com essa decisão, os meus resultados académicos melhoraram e isso fez-me ver que tinha tomado a decisão certa e que estava no caminho que tinha idealizado para mim.

Como fui sempre ambicioso e nunca gostei de estar muito tempo parado e sem desafios novos, decidi no último ano de licenciatura aventurar-me no

projeto de Erasmus, onde pude concluir o meu ciclo de estudos numa faculdade estrangeira, passando ao mesmo tempo a viver num país novo. Avancei com a ideia e candidatei-me às vagas disponibilizadas pelo ISMAI e fiquei colocado na Faculdade de Desporto de Varsóvia, na Polónia. Foi realmente uma aventura, pois a Polónia, sendo um país de Leste, é totalmente diferente em termos de mentalidade e costumes, ainda mais para um rapaz de 21 anos que nunca tinha vivido fora de casa dos pais. Durante este período, conciliei esse tempo com um breve estágio na Academia do Futebol Clube de Barcelona em Varsóvia, oportunidade essa que surgiu pelo Coordenador de Erasmus da Faculdade e também meu professor de Futebol.

Naquele momento, surgiu a ideia de seguir a carreira de treinador de Futebol, ficando ligado ao Futebol através do papel de treinador. Encetei este percurso após ter regressado a Portugal na Dragon Force Valadares e, posteriormente, no Boavista Futebol Clube. Após concluir esse ano de Erasmus e concluir o ciclo de estudos da licenciatura com aproveitamento, era hora de decidir o passo seguinte para a minha formação. Prosseguir a minha formação no 2º Ciclo em Treino de Alto Rendimento Desportivo ou no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ambas opções pertenciam à FADEUP, onde sempre quis ingressar.

Visto que o 2º Ciclo em Treino de Alto Rendimento Desportivo não me permitiria ser professor de Educação Física, ao optar por esse curso estaria a fechar uma porta no meu futuro. Por sua vez, a opção pelo 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, permitia-me manter a possibilidade de ser treinador de Futebol.

Tal como referi anteriormente, sempre gostei de EF e revejo-me muito na profissão de professor pelo que a escolha que fiz pareceu-me a mais adequada e aquela que mais possibilidades de realização me poderá trazer.

1.2. Expetativas Iniciais

No momento em que preenchi o formulário da faculdade para me candidatar ao estágio nas escolas para o ano seguinte, recordo-me perfeitamente do que pensei no momento quando li o nome do Agrupamento de Escolas do Cerco: “Bem, esta é fácil, fica logo em último na lista de escolha!”

Confesso que não a coloquei em último, mas ficou muito perto.

Inicialmente, o meu plano era estagiar na minha localidade de residência, em Vila Nova de Gaia. O primeiro objetivo era ficar colocado na Escola Secundária de Almeida Garrett, onde realizei a maior parte do meu percurso académico. Passaram uns dias até saírem os resultados das colocações do estágio e, para meu espanto, fiquei colocado no Agrupamento de Escolas do Cerco. Fiquei, naturalmente, apreensivo sobretudo pelas notícias que lia, o que ouvia das pessoas, nomeadamente dos meus colegas de faculdade que tinham realizado o estágio na mesma escola em anos anteriores e do meio social em que a escola está inserida.

Como qualquer estagiário, o meu maior desejo era que atendendo à escola onde iria estagiar, pelo menos a turma que me calhasse em sorte, fosse minimamente bem comportada e educada.

Neste concreto, não poderia ter tido mais sorte: fiquei responsável por duas turmas, uma do 5º ano e outra do 12º ano. Como costumo dizer, são os meus meninos pequenos e os meninos grandes. Claro que a relação inicial foi muito mais fácil com a turma do 5º ano, pois é uma faixa etária na qual tenho experiência e, por natureza, sou uma pessoa que gosta de crianças e de quem as crianças gostam e confiam. Com o 12º ano, tive de me impor um bocadinho para que me respeitassem e me vissem não como alguém novo e que vinha de fora para os prejudicar, mas sim como alguém que vinha para lhes ensinar e também para aprender com eles. Nunca lhes escondi que provavelmente iria errar ou não iria saber lidar com determinada situação, eles iriam ser fundamentais durante o processo de ensino e aprendizagem que se pretendia mútuo, pois seriam a minha primeira turma enquanto professor.

Com o tempo, eles perceberam que poderiam ver em mim um professor próximo, amigo e preocupado com os seus alunos. Tivemos desde então uma

excelente relação, que se reflete não só num bom ambiente de aula, como também numa clara evolução de alguns alunos que até então não gostavam de EF e que, neste momento, entram com um sorriso nas aulas de alegria e satisfação por participarem na aula. Poderia um professor estagiário querer mais que isto? Penso que não!

Tanto eles como a Escola surpreenderam-me desde o início, fizeram-me sentir “mais um” no meio deles, senti que não tinha o rótulo de professor estagiário mas sim de professor de EF, tanto aos olhos dos meus alunos, como aos da restante comunidade educativa.

Em relação à minha professora cooperante (PC), Dárida Castro, confesso que não tinha expectativas de relevo. Esperava sim um(a) professor(a) mais velho, experiente e que saberia lidar e relacionar-se com os professores estagiários. Acerca da PC, posso dizer que é uma pessoa muito amável e simpática. Tenho com ela uma excelente relação desde o primeiro momento em que nos conhecemos. Tem sido uma PC incrível a todos os níveis, tanto num âmbito mais profissional e escolar como mais informal e pessoal; sei que posso contar sempre o seu apoio e ajuda. Acho que a PC é mesmo uma daquelas pessoas que vale a pena conhecer na vida e de quem nunca nos vamos esquecer. Nem nos meus melhores sonhos poderia ambicionar uma PC tão competente como aquela que tive durante este ano.

Relativamente às expectativas que tinha em relação aos colegas que iriam formar comigo o Núcleo de Estágio (NE), eram idênticas às que tinha relativamente à PC; como não conhecia todos os colegas que fazem parte do mestrado, não poderia à partida fazer julgamentos ou criar ideias pré-concebidas acerca deles. Imaginava simplesmente que seriam parecidos comigo no desejo, ambição e receio que tinham para enfrentar este ano de estágio. Quando soube quem seriam os meus colegas, Bárbara Ferreira e Telmo Santos, fiquei mais à vontade, em virtude de já os conhecer de anos anteriores e de ter frequentado com eles o mesmo curso no ISMAI, embora em turmas diferentes. Desde o início, tivemos uma ótima relação de trabalho e, também, de amizade, o que facilitou muito o processo de ambientação e adaptação a esta nova etapa, que juntos iríamos iniciar.

Em relação à Professora Orientadora (PO), desejei ter uma boa relação, no sentido de obter a orientação e o apoio no processo de aprendizagem que tive ao longo deste ano letivo. Guiando-me a mim e ao meu trabalho no sentido de alcançar um bom desempenho, que se reflita na qualidade das minhas aulas e, posteriormente, a elaborar e a orientar-me na construção do meu relatório de estágio.

Quanto à restante comunidade escolar, esperei ser bem acolhido e bem tratado por todos, ajudando-me a enquadrar nas dinâmicas da escola.

Todo o pessoal docente e não docente foi, desde o primeiro dia, bastante simpático e acolhedor, o que me deixou bastante satisfeito e feliz, sentindo que assim tinha todas as condições reunidas e necessárias para realizar o meu trabalho de professor estagiário neste ano de estágio curricular que iria realizar na Escola Básica e Secundária do Cerco.

2. Enquadramento Profissional

2.1. O papel do estágio profissional na formação inicial

Segundo as Normas Orientadoras do Estágio Profissional, este capítulo tem como objetivo geral desenvolver as competências profissionais do Estudante Estagiário, de forma progressiva e orientada, recorrendo ao conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, para que este seja capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Surge assim como o ano zero da profissionalização onde os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica são confrontados com as possibilidades da prática num contexto real e que servirão de orientação para as respostas aos desafios e exigências inerentes ao processo de Ensino – Aprendizagem (E-A).

Como dizem Batista e Queirós (2013), a formação inicial de professores mudou o seu paradigma, que era mais centrado no conhecimento e passou para um paradigma mais centrado na aquisição de competências, tornando a profissionalização muito mais importante, do que aquilo que era no paradigma inicial. Junta-se a isto a necessidade de haver uma aquisição de conhecimentos

e competências, tornando essencial uma contínua reflexão crítica de forma a estimular o estudante a questionar-se continuamente sobre as suas práticas.

Para Nóvoa (1991), a formação constrói-se através da reflexão crítica sobre as práticas e da construção e\ou reconstrução permanente da sua identidade pessoal. Conclui-se então que o estágio profissional serve para que o Estudante Estagiário (EE) consiga identificar as áreas que deve desenvolver para colmatar as suas debilidades enquanto professor e para se desenvolver de uma forma geral, revelando-se o processo ação-reflexão-ação crucial para este desenvolvimento e permitindo que adquira ferramentas que lhe permitam ir para além do *como fazer* (Batista & Queirós, 2013) no futuro profissional .

A prática profissional em contexto real assume um papel fundamental no processo de socialização inicial na profissão (Batista & Queirós, 2013) que tem como objetivo suavizar ou facilitar a integração do Estudante Estagiário no contexto escolar, onde o próprio estudante estagiário assume-se como agente socializador, desenvolvendo uma orientação acerca do ensinar fundamentada e baseada sua experiência pessoal (Batista & Queirós, 2013). Seguindo a mesma lógica, Graça (2014) defende que a integração, é basicamente um processo de socialização profissional, onde se procura ser aceite e reconhecido pela comunidade em que está inserido, incluindo todos os agentes que atuam e se envolvem em torno da mesma.

Desta maneira, a prática de ensino proporcionada pelo Estágio Profissional (EP) fornece aos futuros professores a oportunidade de entrarem nas mais diversas componentes da cultura escolar, que vai desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas que expõem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica (Batista & Queirós, 2013), servindo como amortecedor do impacto com a realidade profissional. Todos estes fatores proporcionam a interação permanente com os diversos intervenientes da comunidade escolar e também permite a partilha de experiências e de vivências que, apesar de informais e não regulamentadas por currículos académicos, são das aquisições mais importantes ao longo de todo este processo de formação de um futuro professor que terá a responsabilidade

de educar e formar crianças e jovens, que irão ao longo da sua carreira docente estar debaixo da sua asa e responsabilidade.

Apesar das Didáticas Específicas do Desporto que compõem o currículo do 1º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário permitirem colocar os conhecimentos teóricos em prática, sobretudo ao nível das progressões para o ensino dos conteúdos programáticos. Atualmente, o tempo que passamos e convivemos com os alunos nas escolas é muito reduzido e, por isso o papel do professor quase se resume à transmissão de conhecimentos, o que não nos permite vivenciar na sua plenitude os desafios com que nos deparamos no ano de EP. No ano de EP somos então confrontados com uma realidade mais complexa e exigente, com desafios constantes e fora do âmbito da exclusiva transmissão de conhecimentos / ensino de conteúdos programáticos que levam a que as nossas ações sejam mais reativas do que proactivas quando somos confrontados com problemáticas do âmbito das relações pessoais e com tarefas burocráticas, ou seja, a nossa experiência resumia-se apenas ao que se passava durante o tempo de aula. Surge então as reuniões de NE, que se revelam um “covil” de ideias e opiniões com os professores mais experientes e a reflexão tornam-se instrumentos de inegável importância para que o EE consiga encontrar resposta às suas dúvidas.

Esta dinâmica estabelecida dentro da comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991) ajudou a resolver os problemas em comum com os restantes elementos do núcleo de estágio e, naturalmente, proporcionaram a que, tal como Cardoso (2014) menciona, houvesse lugar a uma reconstrução da identidade profissional do EE.

Para Flores e Day (2006), a construção, desconstrução e reconstrução das identidades dos novos professores são influenciadas pelas experiências prévias, sobretudo pela experiência enquanto aluno, pela formação inicial e prática docente e pelo contexto educativo, mais concretamente com a cultura escolar em que estão inseridos.

Por tudo isto, considero o EP um dos momentos mais importantes da minha formação enquanto professor pois, tal como Paixão e Jorge (2014) mencionam, é nele que se desenvolvem as competências associadas à profissão docente

que nos permitirão almejar a formação de cidadãos responsáveis, ativos e implicados na construção de uma sociedade sustentável e democrática.

2.2. Estágio Profissional: enquadramento legal, institucional e funcional

Segundo o Regulamento da Unidade Curricular², o Estágio Profissional, considerando os princípios resultantes das orientações legais, nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física, assume-se como a unidade curricular conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), decorrendo ao longo do terceiro e quarto semestres do segundo ciclo de estudos. Esta unidade curricular incorpora a componente da prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante (EC) com protocolo com a FADEUP, e a componente do relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, responsável pela supervisão do EE no contexto da PES (Batista & Queirós, 2013).

Para que a PES possa ser operacionalizada, é escolhido um PC para orientar um NE composto por 3 ou 4 estudantes estagiários, que assumem uma das turmas do PC para cada um ao longo do ano letivo (Batista & Queirós, 2013).

Segundo as Normas Orientadoras³ do Estágio Profissional, para exercer a profissão de professor de EF, o EE terá de desenvolver competências profissionais em três áreas de desempenho: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, englobando as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação que promovem o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EF; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde são referidas as atividades não letivas que fomentam a integração do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente; Área 3 – Desenvolvimento Profissional, onde a procura permanente do saber, através da

² In Matos, Z. (2015-2016), *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.

³ In Matos, Z. (2015-2016), *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*.

reflexão, investigação e ação estimulam o desenvolvimento da competência profissional do estudante estagiário (Batista & Queirós, 2013).

Tal como consta nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional, “a competência profissional assenta no desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional em que se destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola”.

2.3.O contexto funcional deste Estágio Profissional

2.3.1. A Escola enquanto Instituição

Conforme os termos da Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura. A escola, dependendo da situação em que está inserida, possui uma cultura própria, cultura que se manifesta através de um conjunto de aspetos transversais a toda a comunidade escolar, como os valores e ideais que a escola promove e defende, que são transmitidos aos seus alunos e que caracterizam a escola enquanto instituição. Segundo Torres (2008, p. 64), “difícilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico.”

Bilhim (cit. por Carvalho, 2006) aponta a cultura como elemento distintivo entre organizações, onde os membros da instituição convergem em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização. Tal como refere Torres (2005), o objetivo da cultura escolar passa por recobrir um cenário marcado pela hegemonia de uma lógica da integração, desencadeando configurações culturais integradoras Carvalho (2006) classifica a escola como uma instituição cultural onde as próprias reformas educativas refletem as ideologias impressas no contexto social e político macro, tornando-se a base e transmissor estrutural da reprodução social.

Pese embora, esta opinião um pouco redutiva, um dos princípios gerais presente na Lei de Bases do Sistema Educativo refere que a educação promove o desenvolvimento de um espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo e contribui para a realização dos seus educandos, através do desenvolvimento físico e da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

Sendo a instituição escola dotada de uma identidade historicamente sedimentada que integra no seu interior diversas formas de manifestação cultural (Torres, 2008), através de um conjunto de valores e ideais, indica o rumo que os

seus alunos devem seguir para que possam viver integrados na sociedade a que pertencem, sendo capazes de aceitar as diferenças.

Para isso, tal como está estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo, representado pela escola, promove o desenvolvimento da capacidade para o trabalho, através de uma formação específica para que cada indivíduo possa contribuir para o progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidade e vocação.

2.4. O Agrupamento de Escolas do Cerco:

Segundo o site AECERCO (2013), O Agrupamento de Escolas do Cerco, situado na freguesia de Campanhã, concelho do Porto, foi constituído no ano letivo 2006-2007 e, atualmente, integra oito estabelecimentos de educação e ensino: o Jardim de Infância de Falcão 2, as escolas básicas com educação pré-escolar de Falcão, da Corujeira, de Nossa Senhora de Campanhã, de S. Roque da Lameira, do Cerco e do Lagarteiro e a Escola Básica e Secundária do Cerco (escola-sede). O Agrupamento integra o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração (TEIP3).

2.4.1. Escola Cooperante: A escola que me recebeu como professor

O Agrupamento de Escolas do Cerco está situado na zona oriental da Cidade do Porto, freguesia de Campanhã. A freguesia de Campanhã localiza-se no extremo oriental do concelho do Porto. Quanto à Escola Básica e Secundária do Cerco encontra-se situada em pleno Bairro do Cerco do Porto, que foi construído na década de 60.

O objetivo primordial da construção deste Bairro Social foi de albergar famílias oriundas de zonas pobres e degradadas da cidade do Porto, de baixo nível social e cultural, de poucos recursos financeiros e baixas expectativas devido, sobretudo, à existência de desemprego e consequente ausência de projetos de vida, obrigando muitas destas famílias a manter uma luta cerrada pela sobrevivência, arrastando-as, por vezes, para estilos de vida desviantes, provocando a exclusão total no seio da comunidade em que estão inseridos, refletindo-se os efeitos nos seus descendentes (AECERCO,2011).

Durante os anos 2007 e 2008, no âmbito da intervenção do programa de modernização Parque Escolar, as instalações da escola básica e secundária do cerco foram alvo de um processo de modernização e requalificação, reunindo, atualmente, as condições ideais para o desenvolvimento da ação educativa.

No que concerne às instalações onde se realizam as aulas de EF, depois da intervenção do programa de modernização Parque Escolar, a escola ficou munida de várias áreas de qualidade para a sua lecionação: Na escola básica e secundária do Cerco existem quatro espaços para a realização das aulas de EF,

sendo que esses espaços se dividem em 2 pavilhões desportivos, sendo o G1 o pavilhão principal, dotado de vários arrumos para guardar o material, tem também uma pequena sala de aula para aulas teóricas de educação física, uma sala para os professores de educação física, uma sala dedicada e equipada exclusivamente para a ginástica e dança, modalidades com grande importância e valor na identidade da escola, e ainda, uma sala equipada com equipamentos de musculação e cardio. No G2 que é um pavilhão ligeiramente mais pequeno, possui também o normal espaço de aula, uma pequena sala para os professores de educação física e uma sala também dedicada para a ginástica com colchões e espaldares. A escola possui ainda 2 campos exteriores, ambos equipados com balizas, tabelas, pista de atletismo e ainda caixas de areia. A escola possui e disponibiliza sistemas de som para as diferentes áreas desportivas, facilitando com isto a realização de torneios e provas que ocorram na escola, sejam feitas no interior ou exterior dos pavilhões.

Com esta qualidade de instalações, onde se encontram reunidas todas as condições necessárias para os professores realizarem o seu trabalho, esta é uma mais-valia e uma valorização do trabalho dos docentes, cabendo aos mesmos gerir o espaço e o material da forma que melhor entenderem para as suas aulas. Sendo paradoxal, apesar de não faltar nada e os professores terem todas as condições de trabalho, estes espaços acabam por serem mal geridos pois a escola e o grupo de EF não possui *roulement* de instalações, o que leva por vezes a que haja falta de material, pois mais que um professor está a lecionar a mesma modalidade, ou o espaço que inicialmente estava destinado para um professor dar aula, estar ocupado por outro professor. É um ponto fraco que eu penso que a escola podia melhorar, para uma melhor gestão e utilização dos espaços desportivos.

É de louvar que para responder à heterogeneidade da comunidade educativa que serve, a escola do Cerco exhibe na sua oferta formativa todas as modalidades de formação de nível básico e secundário: ensino pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo do ensino básico, ensino articulado de música, cursos científico-humanísticos; cursos profissionais; cursos vocacionais, e PIEF's.

Infelizmente ainda não é conhecido ou tornado público os dados referentes à população da escola referentes ao ano letivo de 2016-2017.

Face ao contexto do meio social onde a escola se insere, esta assume um papel de instituição, no âmbito do contexto cultural, agregadora da diversidade, acolhendo alunos de diferentes meios sociais, económicos e culturais.

Relativamente à convivência entre a comunidade educativa interna e externa é de realçar diversas atividades contantes dos Planos Anuais de Atividades (PAA) de cada grupo.

Segundo Batista (2014), as escolas cooperantes são espaços socializantes para a profissão que interferem em grande escala nos processos de construção da identidade dos EE.

2.4.2. Grupo de EF e Desporto

Conforme o artigo 105º da Subsecção I da Secção II do Regulamento Interno⁴ (RI) do Agrupamento de Escolas do Cerco (2016), o Departamento Curricular é a estrutura responsável pela articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas estabelecidas a nível nacional, tal como o desenvolvimento de componentes curriculares.

É referido no artigo 106º da mesma subsecção, o Grupo de EF e Desporto é constituído por dois grupos de recrutamento: 260 – Educação Física, grupo do 2º Ciclo do Ensino Básico; 620 – Educação Física, grupo do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Assim sendo, o Grupo de EF e Desporto do AECerco é composto por 15 professores e 6 estudantes-estagiários.

De acordo com o artigo 107º, fazem parte das competências do Grupo de EF e Desporto, entre outras: a) adequar à realidade do Agrupamento os planos de estudos estabelecidos a nível nacional, originando a elaboração dos Referenciais de abordagem dos conteúdos para cada ano letivo; b) assegurar, de forma articulada com outras estruturas e serviços do Agrupamento, a adoção de metodologias adequadas ao desenvolvimento dos planos de estudos,

⁴ In Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do Cerco (2016).

levando a uma orientação e planificação vertical dos planos de estudos desde o 5º ano até ao 12º ano; c) participar na construção, desenvolvimento e concretização do Projeto Educativo (PE) e do Plano Anual de Atividades (PAA), que dão origem às diversas atividades que ocorrem ao longo do ano letivo.

Das atividades estabelecidas no PAA, é da responsabilidade do Grupo de EF e Desporto a concretização do Torneio de duplas mistas de Voleibol, do Torneio de Futsal, do Torneio 3X3 “StreetBasket”, do dia do Desporto Escolar, do Sarau de Ginástica Rítmica, do Corta-Mato Distrital para os 2º e 3º Ciclos.

Na atividade do Grupo de EF e Desporto, é regular haver reuniões para serem apresentadas novas propostas e para coordenar os trabalhos existentes dentro do mesmo. Concordando com a linha de pensamento de Batista (2014) os professores de EF com os quais lidei e partilhei ideias e experiências, foram, para mim, agentes mediadores relevantes no meu processo de integração na escola e no processo de aprendizagem a que fui sujeito ao longo do EP.

2.4.3. Núcleo de Estágio da EC

2.4.3.1. Professor Orientador

O PO, decidido pela FADEUP, auxilia como elemento de ligação do NE e o seu PC com a Faculdade que administra o curso no qual o EP está incluído. Além disso, como contam Batista e Queirós (2013), fazem parte das responsabilidades do PO a orientação da elaboração do relatório final dos respetivos estagiários e a ação de supervisão coordenada com o PC.

Na circunstância do nosso NE, as reuniões existentes com a PO serviram não só para assuntos burocráticos, mas sobretudo para esclarecer diversas dúvidas relativas ao processo de formação a que fomos sujeitos ao longo deste ano letivo, preparar os momentos de observação e refletir sobre a nossa prática profissional. De facto, as reflexões conjuntas acerca das aulas observadas mostraram-se muito valiosas, onde houve sempre muita honestidade e coerência na análise elaborada pela PO que me permitiu, através da prática reflexiva, corrigir os meus erros e perceber o que de bom fazia, tudo com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica e, tal como refere Batista (2014), influenciou a edificação da minha identidade profissional.

A PO esteve sempre disponível para auxiliar os seus EE, preocupando-se em definir em conjunto os temas a desenvolver nos estudos de investigação-ação tendo em conta o contexto em que estávamos inseridos e as limitações existentes.

2.4.3.2. Professor Cooperante

A PC foi para mim a pessoa mais importante e relevante, naquele que julgo ter sido o ano mais importante e de maior aprendizagem ao longo de toda a minha formação académica. A própria PC referiu logo no primeiro dia, que apenas seriam discutidos os pressupostos inerentes à função docente, isto porque segundo a PC não queria formar alunos que fossem iguais a si, às suas ideias e à sua forma trabalhar, para que pudessemos ter liberdade para a nossa atuação e criar a nossa própria identidade enquanto professores. Não nos impôs qualquer tipo de metodologia para desenvolvermos o nosso trabalho, nem uma forma de atuar durante o contexto de aula.

Para Batista (2014), o PC deve orientar os EE, de forma gradual, com o objetivo de tornar a sua participação mais interna, ativa e autônoma. Por outras palavras, o processo de orientação do EP por parte do PC propaga a adoção de uma atitude inconformista, de atualização permanente, inquietação e responsabilidade (Reina, 2013), todas estas características elencadas anteriormente enquadram-se totalmente no perfil da minha PC.

Conforme Reina (2013) são condições necessárias para o exercício da função de PC o gosto de ser professor, gostar da escola e do que se ensina, ser entusiasta e aceitar a inovação, os desafios e os confrontos. Estes atributos também identifiquei e visualizei na minha PC diariamente, fosse em contexto de aula ou fora da aula nas reuniões e momentos partilhados por todo o NE.

Na extensão do que Rodrigues (2013) considera serem as incumbências do PC, identifiquei a promoção de um bom clima relacional que facilite o desenvolvimento não só profissional mas também humano, a ajuda para desenvolver competências de reflexão, de autoconhecimento e de inovação e, sobretudo, a ajuda para que o seu orientado desenvolva o gosto pelo ensino como características sempre presentes no PC. Para isso acontecer, foram feitas reuniões pontuais entre o PC e os EE, onde se debateram os mais diversos assuntos inerentes à disciplina de EF e à escola, que serviram também para refletir sobre os problemas que surgiram nas aulas, reformulações dos objetivos para cada modalidade, estratégias para comunicar e intervir junto dos alunos.

Para além destas reuniões, também se realizavam conversas informais, antes e após as aulas, que se revelaram tão ou mais importantes que as reuniões semanais, para criar um clima de proximidade que facilitou a troca de ideias.

A capacidade da PC me integrar, quer no Grupo de EF, quer na comunidade escolar foi um grande impulsionador da minha evolução enquanto professor e enquanto ser humano, uma vez que, estando adaptado com o meio envolvente e com autonomia para agir, senti-me um professor mais capacitado, preparado e autónomo. Os medos que tinha no início do EP foram amenizados, e, com isso, fiquei mais confiante, sobretudo, ao nível da gestão de comportamentos da minha turma e na comunicação com os restantes professores da escola.

2.4.3.3. *Colegas Estagiários: partilha e união*

Já todos nos conhecíamos uma vez que já tínhamos sido colegas de licenciatura no Instituto Superior da Maia (ISMAI), embora de anos e turmas diferentes, já nos tínhamos cruzado e conversado algumas vezes.

Posso dizer que após este ano de estágio somos agora três AMIGOS. Isso foi sem dúvida algo importante pois sempre existiu sinceridade entre todos e aceitação da crítica quando as coisas não corriam tão bem. Além do mais sempre criamos bons hábitos de trabalho nomeadamente de interajuda o que proporcionou sempre uma boa relação entre todos.

Isto tudo em conjunto levou a que houvesse sempre um bom ambiente de trabalho e que contribuiu muito para todos realizarmos um bom trabalho, partilhar as nossas inseguranças, medos e dificuldades, pois sabíamos que nunca estávamos sozinhos e tínhamos sempre o apoio uns dos outros em qualquer que fosse a adversidade que cada um enfrentava nas suas turmas e aulas.

2.4.3.4. *Os alunos: Heróis do meu processo de ensino-aprendizagem*

Durante todo o nosso percurso este é sem dúvida o momento mais aguardado. É o momento em que vamos pôr em prática tudo aquilo que aprendemos. A curiosidade e a ansiedade crescia dentro de mim cada vez que pensava no longo caminho que teria pela frente.

No início do ano foram-me atribuídas duas turmas, dois grupos de crianças e jovens que eu “comandei” durante nove longos meses. E foram estes jovens que me fizeram crescer enquanto futuro professor de EF. Devo dizer que fui uma pessoa sortuda nas turmas que me foram destinadas. Eram turmas completamente distintas, a turma de 5º era muito ativa, assídua e participativa, enquanto a turma de 12º já era totalmente o oposto, era uma turma bem mais pequena, apenas com 11 alunos, menos ativa, pontual, assídua e participativa nas aulas. Problemas com indisciplina, faltas de respeito ou de educação não tive com nenhuma destas turmas. Mas aqui houve bastantes diferenças,

enquanto os alunos do 5º me acolheram e aceitaram logo como o seu professor, no 12º a situação foi diferente.

Não fui logo aceite pela turma, que me encarava com desconfiança e não viam em mim o líder da turma, nem como se fosse realmente professor deles. Logo aqui enfrentei um enorme obstáculo. Não bastava toda a pressão desta nova etapa como ainda tinha de lidar com uma turma que não me queria aceitar como seu professor. Mas é nas adversidades que a nossa resiliência e capacidade de trabalho vem ao de cima, por isso, refleti mais e procurei juntamente com a PC tentar obter as melhores estratégias para conseguir mudar esta situação com a turma. Decidi então optar por “enfrentar” a turma de forma sincera e tive uma conversa cara a cara com eles, demonstrando que estava ali também para aprender juntamente com eles e que “permitissem” que eu demonstrasse as minhas capacidades como professor visando que ambos ganharíamos com isso.

E, parecendo assim tão simples, essa conversa resultou plenamente.

Apercebi-me que, com respeito, sinceridade, disciplina e afetividade conquistei estes alunos e lhes proporcionei bons momentos de aprendizagem.

O facto de a turma ser pequena e ter problemas com a assiduidade, levou-me a ter que participar ativamente nos exercícios durante as aulas e isso proporcionou-me uma relação mais próxima com eles. Consegui também transmitir alguns conhecimentos que os ajudou a melhorar. Perante tudo isto, vejo que o meu trabalho não foi feito em vão porque praticamente todos os alunos que conheci na escola tiveram um relacionamento muito bom comigo. Já, na turma do 5º ano, era notório dentro e fora das aulas, o bom relacionamento que a turma tinha comigo, pois era bastante comum nos intervalos os alunos encontrarem-me na escola e virem a correr até mim, gritando por mim e abraçando-me, sempre com uma felicidade enorme por estarem comigo e me conhecerem melhor.

E esta relação também veio a acontecer com a turma de 12º, onde me tornei mais próximo deles e com uma relação amigável com todos eles. Viam-me como o seu professor, mas também como alguém não muito mais velho que os compreendia e os podia ajudar no que fosse preciso e possível.

Senti-me sempre acarinhado e bem recebido por todos e, até mesmo aqueles que me causaram maiores “dores de cabeça”, demonstraram respeito e afetividade.

2.4.3.5. O 12º ano: A minha turma (residente)

A minha turma residente, do 12º ano do curso de Línguas e Humanidades, era uma turma composta por 11 alunos, 4 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos e média de idades de 17 anos. Dos dados reunidos através de uma ficha de caracterização preenchida na primeira aula, pude verificar que 9 alunos gostavam da disciplina de EF e encontravam-se motivados para as aulas, 1 aluna expressou não gostar da disciplina nem estar motivada para as aulas, por fim, 1 aluna divulgou gostar da disciplina, mas não estava entusiasmada para a realização das aulas devido ao facto de não gostar de algumas das modalidades que iriam ser lecionadas.

Com o objetivo de modificar a atitude e motivação destas alunas perante a disciplina, procurei entender o porquê dessa falta de motivação, averiguando com elas, em conversa, e entender os seus pontos de vista e pude concluir que o principal fator que as levou a responder que não gostavam da disciplina ou que não estavam motivadas para a realização das aulas era a perceção das suas capacidades para a disciplina.

Por fim, tentei transmitir que o meu objetivo seria transmitir à turma, e a estas alunas em concreto, que o objetivo da EF não é criar atletas, mas sim promover o gosto pela prática de atividade física e ajudar os alunos a melhorarem naquilo que não são tão bons. Ao nível do planeamento das aulas, numa fase inicial, o meu objetivo foi criar um bom clima de aula, promovendo jogos lúdicos que estimulassem a união da turma e que tornasse mais rápida a adaptação da turma ao novo professor e que me aceitassem como tal.

A nível de doenças que poderiam condicionar o desempenho dos alunos nas atividades das aulas de EF, tomei conhecimento que uma aluna tinha problemas cardíacos, enquanto os restantes alunos não possuíam qualquer tipo de doença impeditiva da realização das aulas de EF. Relativamente à aluna com problemas cardíacos, após uma conversa com a mesma, percebi que não seriam

necessárias grandes preocupações visto que a aluna nunca tinha tido necessidade de cuidados nas aulas de EF, mas que de qualquer forma coloquei-a à vontade, para que quando se sentisse muito cansada ou não se sentisse bem para me alertar e que nesses momentos poderia parar o que estivesse a fazer.

Relativamente a hábitos alimentares, os 8 alunos realizam, em média, 3 refeições por dia, 2 alunos realizam, em média, 4 refeições por dia e 1 alunos realizam, em média, mais de 4 refeições por dia sendo que todos os alunos revelaram tomar pequeno-almoço antes de ir para as aulas.

Quanto à prática desportiva em contexto de clube, 1 aluno praticava judo, 2 alunos praticavam futebol e 3 alunos praticavam mais do que uma modalidade. Referente à modalidade de futebol, apesar de 2 alunos executarem a modalidade, a sua participação de maneira a potenciar as aulas foi residual, devido ao nível dos rapazes ser semelhante e tive facilidade em escolher alunos para as demonstrações necessárias.

Após esta recolha de dados inicial e ao longo do contacto que mantive com a turma quer em tempo de aulas quer nos momentos em que me cruzava com os alunos nos corredores da escola, apercebi-me que esta turma caracterizava-se pela heterogeneidade a nível de desempenho motor e pela falta de motivação e empenho, talvez justificada, pela imaturidade revelada por alguns alunos. A minha relação com a turma, onde os alunos gostavam de partilhar alguns momentos que aconteceram ao longo do ano letivo na escola, quer na sua vida pessoal ou em atividades realizadas na escola, permitiu-me conhecer os alunos de uma forma mais profunda, conhecendo-os como pessoas e, por vezes, coligar alguns episódios das suas vidas aos seus comportamentos.

Pude com isso perceber que os alunos no fundo queriam sim chamar a atenção e ter em mim alguém mais próximo, com quem pudessem conversar e expor os seus problemas, dúvidas, medos entre outras coisas.

Por fim, auxiliado pelo acompanhamento da DT, procurei manter-me sempre informado sobre o desempenho académico de cada aluno nas diversas disciplinas, onde também se podia verificar uma heterogeneidade destacada, havendo alunos com boas notas e alunos com uma ou mais negativas. Pois além

de ensinar, o professor é um educador e, através de conversas particulares com os alunos que tinham mais dificuldades académicas, procurei perceber quais as suas motivações e os seus objetivos a nível pessoal e profissional, incentivando-os a lutarem para conseguirem atingi-los.

2.4.3.6. O 5º ano: A turma partilhada

A minha turma partilhada, do 5º ano do Ensino Básico, era uma turma constituída por 25 alunos, 11 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, com uma média de idades de 9 anos.

Devido a ter iniciado a minha prática pedagógica com esta turma ao mesmo tempo que me foi informado que iria ser esta a turma partilhada e não a turma residente, a residente viria a ser a do 12º, não foi realizada a caracterização da turma. Tinha conhecimento de dados de alguns alunos, que me foram transmitidos pela professora cooperante.

Comparativamente às aulas de EF, esta turma caracteriza-se pela heterogeneidade a nível de desempenho motor e pela simplicidade a nível do controlo da turma, pelo facto de existirem rotinas organizacionais elaboradas por mim desde a primeira aula que tive com a turma, onde deixei bem claro quais seriam as normas e regras de comportamentos na aula de EF e, talvez, pela maior diferença de idades entre mim e os alunos.

3. ÁREA I - Organização do Processo de Ensino e de Aprendizagem

3.1. Conceção do ensino de EF

A conceção de ensino de EF é um combinado de várias características, onde podemos realçar como mais importantes; as ideias, interpretações e compreensões da experiência relacionados com o professor e o ensino. Para o professor tomar as suas decisões de instrução e curriculares o professor deve ter em conta a natureza do meio que se insere, os conteúdos das disciplinas e os alunos que irá ter (Hewson e Hewson, 1989). Para Graça (1999) as crenças, convicções e conhecimentos relativos ao processo de E-A, ao contexto educativo, dos alunos, tudo isso em conjunto irá criar uma interação com o próprio conhecimento que o professor tem sobre a disciplina que leciona. O autor refere ainda que as experiências enquanto estudante e a convivência com outros professores, aliado as suas práticas de ensino, permite um melhor entendimento do que é um bom professor e uma boa aula.

De acordo com Batista e Queirós (2015), o atual currículo escolar aborda de uma forma redutora e utilitária todo o processo de ensino, em que se torna evidente um excessivo cuidado com o alcance dos objetivos delineados previamente e com os resultados finais dos exames nacionais. O que faz com que esta perspetiva seja muito fechada em si mesmo e pouco suscetível ao aparecimento da capacidade de criar e inovar por parte dos alunos e até mesmo dos próprios professores. Focando-se apenas a formação dos alunos em adquirir e reproduzir os conhecimentos obtidos. A disciplina de EF é a expressão da intenção do sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo ou de, pelo menos, não se alhear completamente deste processo (Bento, 1999), sendo a única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade e possuidora de uma missão pedagógica própria e insubstituível ligada à especificidade da sua matéria, ou seja, àquilo que só ela está em condições de atender e possibilitar (Graça, 2015).

Apesar da consonância, no reconhecimento dos perigos e da situação desvantajosa em que se encontra a disciplina de EF, por causa das diferentes tradições, comunidades de prática e sensibilidades que caracterizam os seus

intervenientes, fica difícil alcançar um consenso que leve a um diagnóstico e cura (Graça, 2015). A falta de coordenação entre as instituições de formação de professores de EF que discordam nas ideologias que defendem para a legitimação da EF, leva a que não se atinja um consenso. Devido a que uma parte da comunidade profissional se divide entre a ideologia “education through the physical” (educação através do físico) e a ideologia “*education of the physical*” (educação do físico).

Crum (2012) identifica alguns problemas da EF comuns em diversos países por todo o mundo, tais como o baixo estatuto da matéria, a redução do tempo no currículo, a negligência da EF no ensino primário, as más condições/instalações, a falta de competência do professor, a discrepância entre currículo teórico e prático e a falta de credibilidade da disciplina. Torna-se, portanto, necessário que a EF procure novos caminhos que atraiam a vontade e a energia dos estudantes e professores num esforço de construção conjunta de experiências de aprendizagens desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significativas (Azzarito & Ennis, 2003). A importância do desporto e do exercício físico não se limita ao domínio das aquisições físicas e motoras e estende-se a questões éticas, afetivas e sociais preponderantes em contextos de prática caracterizados pela diversidade e pluralidade de vivências pessoais e sociais, tanto por parte de quem ensina como de quem aprende (Mesquita, 2003). Nesta linha de pensamento, Bento (1995) refere que a EF permite o confronto com o mundo material e social, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade dos seus alunos, situando-os no centro do esforço pedagógico-educativo, enquanto Azzarito e Ennis (2003) defendem que os professores de EF devem afastar-se da conceção do desempenho de habilidades isoladas e aproximar-se da conceção onde a aprendizagem é uma construção social situada num contexto de aprendizagem específico.

O ensino em EF e desporto é uma forma de interação social por excelência (Bento, 1995), pelo que o sistema educativo e desportivo, representado na escola pela disciplina de EF, deve ter um papel decisivo no desenvolvimento pessoal, social e moral e no desenvolvimento de competências da vida e do carácter dos participantes que lhe são confiados (Rosado, 2011).

Rosado (2011), a filosofia e os valores presentes na EF e no Desporto sublinham não só um projeto de domínio das habilidades desportivas e de desenvolvimento físico mas, sobretudo, um projeto de educação integral, de educação social, cívica, ética e intercultural, alicerçada nos valores da fraternidade, camaradagem, convivência pessoal, cooperação, respeito e compreensão mútua, do combate à discriminação em função de características como a nacionalidade, a etnia e o género, e de desenvolvimento de competências com aplicações fora do âmbito do desporto e da atividade física, tais como, o valor do autoconhecimento, do autocontrolo, da autorrealização, de valorização do esforço, da perseverança, do autoaperfeiçoamento e da harmonia pessoal. Reforçando esta ideia, Crum (1993b) defende que a EF detém três papéis principais: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, cultural e social.

Alexander (2008) identifica seis concepções pedagógicas sobre o processo de ensino: Ensino como transmissão (vê a educação principalmente como um processo de instruir as crianças para absorver, replicar e aplicar informações e habilidades básicas); Ensino como iniciação (vê a educação como meio de acesso, passando de uma geração para a outra, as ações da cultura de elevado conhecimento, por exemplo, na literatura, nas artes, humanidades e ciências); Ensino como negociação (reflete a ideia de que os professores e os alunos criam em conjunto o conhecimento e a compreensão em vez de se catalogarem como fonte de conhecimento e recetor passivo, respetivamente); Ensino como facilitação (orienta o professor através de princípios de desenvolvimento, em vez de princípios culturais ou epistemológicos. O professor respeita e cultiva as diferenças individuais, aguardando até que as crianças estejam prontas para avançar, em vez de pressioná-las a fazê-lo); Ensino como aceleração (a educação é uma aculturação planeada e guiada onde o professor tenta superar o desenvolvimento em vez de o seguir); Ensino como técnica (é relativamente neutra na sua posição perante a sociedade, o conhecimento e a criança. Aqui, a questão importante é a eficiência do ensino, independentemente do contexto de valores, e para esse fim, imperativos como a estrutura, uso económico do tempo e espaço, tarefas cuidadosamente graduadas, avaliação regular e *feedback*

claro são mais prementes do que ideias como a democracia, a autonomia, o desenvolvimento ou as disciplinas).

Na minha opinião, com tudo o que está envolvido no processo de E-A, é um erro conceber o ensino através de apenas uma das conceções mencionadas por Alexander (2008). De facto, inconscientemente, o professor acaba por beber de todas estas conceções para dar resposta às necessidades que vão surgindo ao longo do processo de E-A. É necessário perceber o ensino como uma atividade relacional que deve atender à especificidade da matéria, às particularidades dos aprendentes e dos contextos, das situações e das circunstâncias (Graça, 2015).

Numa época em que a disciplina é desvalorizada, o professor de EF deve procurar dar resposta às necessidades individuais dos seus alunos, numa tentativa de os manter motivados e interessados. De facto, uma das conclusões que retirei ao longo do EP é que, por vezes, o professor retira maiores dividendos quando deixa de se orientar pelos objetivos delineados e passa a preocupar-se com as necessidades dos seus alunos. Numa fase inicial, a minha conceção de ensino era bastante influenciada pelo alcançar dos objetivos definidos, ou seja, focava a minha intervenção com o foco no produto. Posteriormente, apercebendo-me da necessidade de moldar a perspetiva dos alunos perante a EF, percebi que o foco do professor deve estar no processo. Ou seja, o professor deve tentar responder às necessidades dos alunos em cada momento, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento e, se necessário, reajustar os objetivos a atingir. O argumento que a EF e o Desporto promovem a saúde e o bem-estar é bastante redutor e já não tem a força e o reconhecimento de outrora. A possibilidade que esta disciplina dá aos alunos para criarem hábitos de vida ativa, com repercussões na saúde e a nível social faz com que seja necessário que a EF e os seus representantes sejam capazes de se fundamentar para justificar à comunidade escolar e à sociedade o seu valor e o seu contributo, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica e inovando. Ou seja, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias e conteúdos de modo a contribuir para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea (Betti & Zuliani, 2002). Contudo, para que seja

possível um desenvolvimento integral dos alunos é necessário que a disciplina de EF esteja atenta aos problemas atuais e continue a eleger a educação da saúde como uma das suas orientações centrais (Bento, 1995).

É necessário que os professores se libertem das amarras das concepções que defendem e se adaptem às necessidades dos seus alunos para que, tal como defende Bento (1995), não haja conflito entre a apologia de que as crianças devem aprender a ponderar livremente, a avaliar autonomamente e a construir uma vida com plena responsabilidade social e os desejos, conceitos e perspectivas dos educadores.

3.2. Análise do Programa Nacional de EF

Um dos primeiros desafios que a PC lançou ao NE ainda antes do arranque do ano letivo foi a análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF). De facto, apesar de esta análise já ter sido feita no 1º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi muito importante para mim, rever este documento para relembrar e consolidar as informações, para que esta tarefa de planificação do ano letivo fosse mais eficaz e eficiente

Este documento existe pela necessidade de padronizar a disciplina de EF a nível nacional, pelo menos no que respeita a condições pedagógicas, para que todos os alunos possam beneficiar da EF e se desenvolvam multilateralmente e de forma harmoniosa através de uma prática desportiva eclética. Sendo assim, é da inteira responsabilidade do professor adaptar o PNEF às condições materiais e temporais de cada escola, assim como ao nível dos seus alunos, de forma que possa ser cumprido de várias formas em diferentes turmas da mesma escola. É então fundamental que o professor faça uma avaliação inicial à sua turma para que possa definir objetivos realistas e consiga planificar o ano letivo para que os mesmos sejam atingidos.

Crum (2012) menciona que esta avaliação inicial deve ter um valor utilitário e contribuir para o desenvolvimento de uma identidade de movimento pessoal, para uma aprendizagem afetiva no que respeita ao movimento, exercício, desporto e dança, para a aprendizagem técnica e sócio motora, para uma aprendizagem cognitivo-reflexiva e para o enriquecimento da vida escolar. A disciplina de EF evidencia, através do movimento, aquilo que a mente pensa, por isso importa não esquecer que essa mesma prática necessita de ser acompanhada de um conhecimento teórico acerca dos diferentes conteúdos ensinados e de atitudes e valores que permitam uma aprendizagem em conjunto com os colegas, levando que a EF contribua para o desenvolvimento dos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo.

Após efetuar esta análise, pude constatar que o 12º ano é um ano de consolidação de conhecimentos adquiridos das matérias lecionadas nos ciclos

anteriores. Apesar de ser um ano de consolidação de conhecimentos, é utópico o professor pensar que todos os alunos estão ao mesmo nível de conhecimentos aprendidos e consolidados. A realidade escolar prova-nos que isso de facto acontece, alunos da mesma turma em diferentes níveis de matéria aprendida e adquirida. É nessa situação que o papel do professor é fundamental, pois deve fazer um planeamento dos conteúdos a lecionar, utilizando a articulação de ensino vertical, onde os exercícios das aulas devem revelar uma progressão de ensino ao nível da dificuldade e complexidade nas tarefas de cada modalidade e de cada ano que a turma se encontra. A articulação seguinte é a articulação horizontal, em que estão definidos objetivos que por vezes se tornam irrealistas pois assumem que os conteúdos dos anos anteriores estão aprendidos e consolidados e leva a que o professor tenha necessidade de utilizar um maior número de aulas para ensinar/consolidar conteúdos de anos anteriores, o que por consequência, reduz o número de aulas destinadas à leção de novos conteúdos, não permitindo que os objetivos estipulados no PNEF sejam alcançados e criando um efeito de bola de neve nos anos seguintes.

O PNEF dos cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos caracteriza-se por três finalidades: (i) a aptidão física numa perspetiva de melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar; (ii) a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspetiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente a ética e espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e, a consciência cívica na preservação das condições de realização de exercício físico, em especial a qualidade do ambiente; (iii) o gosto pela prática regular de exercício físico e a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura nas dimensões individual e social.

Percebendo então a extensão do PNEF e o nível dos alunos da minha turma, aliado ao número reduzido de aulas que tinha para lecionar cada modalidade, dei conta que talvez por mais importante que seja cumprir o PNEF, é ainda mais importante criar um bom ambiente de aula e conseguir criar uma aula e um plano de aula que motive e desafie os alunos, tanto os que estão mais

e menos evoluídos nos diferentes conteúdos. Esta foi a forma que consegui encontrar para conseguir combater a desvalorização e falta de motivação para as aulas de EF da minha turma. Com isso alcancei o objetivo que tinha pensado e elaborado para a turma, que era criar um bom ambiente de aulas e conteúdos motivadores, onde todos os alunos estavam motivados e a aprender mais e a desenvolver as suas capacidades. Graças a isso, foi possível responder as necessidades do grupo e ao mesmo tempo conseguir cumprir com os objetivos definidos para a minha turma, estabelecidos no PNEF para o 12º ano.

Como aspetos positivos deste documento, destaco o facto de nos desportos coletivos as habilidades/conteúdos serem aplicadas em contexto de jogo. Este aspeto permite que o ensino destas modalidades seja contextualizado e a aplicação das aprendizagens seja executada no contexto real, levando a que os alunos alterem a forma de interpretar e criticar as mesmas, reconhecendo que os fatores externos têm influência nas decisões e na execução dos praticantes.

Como aspeto negativo, tenho o exemplo da ginástica, onde encontrei objetivos que considerei desenquadrados com a realidade escolar, como por exemplo, o aluno ser capaz de executar salto de mãos à frente. A complexidade deste elemento gímico não permite que seja possível a sua aprendizagem no tempo e número de aulas que são possíveis adotar para este efeito. Apenas ginastas são capazes de alcançar este objetivo, não por terem aprendido na escola, mas sim no clube.

Isto obriga o professor a tomar decisões, adequadas de acordo com cada contexto e a reformular, sempre que necessário, os objetivos para cada modalidade. O PNEF podia ser alterado e reestruturado seguindo dois pontos de vista. Esses pontos passariam por reduzir o número de modalidades por ano de ensino, de maneira a garantir um maior número de aulas em cada modalidade. O último ponto seria reduzir a elevada extensão dos conteúdos que estão definidos para cada modalidade. Enquanto PE, e face a realidade do contexto escolar onde estive inserido e da realidade que vivi enquanto aluno, o primeiro ponto de vista é na minha opinião o mais adequado, pois as modalidades precisam de ser vistas pelos alunos como algo que os desafie e motive a aprender cada vez mais. Porque ao existir um menor número de modalidades,

as exigências para as outras modalidades seriam maiores, o que levaria a que o empenho dos alunos fosse maior para atingirem os objetivos propostos pelo professor. Existem na nossa realidade escolar muitos professores competentes, no entanto, por outro lado existem outros professores, que são de certa forma impedidos de o ser. Isto é explicado pelas condições escolares e até mesmo burocráticas que os impedem de adequar de uma forma mais eficiente o PNEF à sua turma e de aplicar essas mudanças no contexto escolar que se encontra inserido. Era fundamental dotar os professores das condições necessárias para que estes sejam capazes de demonstrar todo o seu profissionalismo e competência na modelação de jovens que se querem responsáveis e capazes de lutar pelos seus objetivos.

3.3. Análise dos documentos locais

Como referido anteriormente, cada escola possui um contexto próprio, onde os recursos materiais, temporais e humanos, a estrutura organizacional e a metodologia de ensino têm influência nas decisões que possibilitam contextualizar e adaptar o processo de ensino. Como tal, a EC regula-se por documentos orientadores que ajudaram a tornar o seu ensino eficaz e promover a formação de cidadãos autónomos e com a capacidade de se especializarem de forma a contribuírem para a melhoria da sociedade.

O Regulamento Interno, mais do que um conjunto de regras, deve ser um instrumento regulador e orientador de toda a ação educativa, propondo uma série de práticas pedagógicas que estimulem a consciência dos deveres e direitos de cada membro da comunidade educativa, definindo o regime de funcionamento do Agrupamento, desde os seus órgãos de administração e gestão, às estruturas de coordenação e orientação educativa, aos Serviços de Administração Escolar, técnicos e técnico-pedagógicos. Este documento é elaborado pelo Conselho Pedagógico, sendo aprovado pelo Conselho Geral.

No Projeto Educativo da EC estão presentes as conceções, princípios, valores, metas e estratégias que a EC incorpora, conferindo-lhe identidade e autonomia próprias. Os princípios orientadores do Projeto Educativo da EC visam, entre outros, o desenvolvimento integral dos alunos, criar condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal, promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação, desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social, proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias, assegurar a todos os alunos uma formação comum geral e permitir opções formativas diferenciadas, segundo vocações e interesses próprios. Para além disso, estão também presentes neste documento, a caracterização da escola, a identificação dos problemas e o plano de ação estratégica.

No âmbito da disciplina de EF, a EC, através do Grupo de EF, concebeu os referenciais de EF para a lecionação de cada modalidade em cada ano do ensino secundário. Estes referenciais foram elaborados tendo em conta a

metodologia utilizada na escola e respeitando as articulações horizontal e vertical.

O mesmo Grupo elabora também o PAA da disciplina, onde ficam definidas e calendarizadas todas as atividades desportivas a desenvolver ao longo do ano letivo, com o intuito de reforçar o papel da EF no meio escolar e a sua importância na formação dos alunos. Procede-se também à definição dos objetivos e dos responsáveis por cada atividade, assim como à avaliação dos recursos materiais e orçamento necessários. Apesar de serem definidos professores responsáveis para cada atividade, todos os professores do Grupo de EF se envolvem em todas as atividades.

Relativamente ao Desporto Escolar (DE), a EC do Cerco é uma escola com um vasto leque de modalidades do DE, onde se destaca o grupo de ginástica, com destaque para inúmeros prémios alcançados em diversas atividades ligadas a ginástica rítmica. Ainda dentro do DE ainda existem outras modalidades com uma elevada adesão e participação dos alunos, como são os casos do judo e do basquetebol. As finalidades presentes no seu regulamento interno são a garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada, numa perspetiva de educação para a saúde, a promoção da autonomia e da responsabilidade, a valorização da criatividade e iniciativa e, a orientação da sociabilidade no sentido da cooperação. Complementarmente, os objetivos definidos para o DE da EC visam consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas, alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor e, favorecer a compreensão e aplicação de princípios relacionados com a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva e, a cooperação e a solidariedade.

Após a análise destes documentos, que me permitiu perceber e entender melhor as referências e linhas orientadoras, e com isso assumir o meu papel enquanto agente educativo, aumentando os meus conhecimentos acerca da EC, do Grupo de EF e do DE.

3.4. Planeamento

Antes de iniciar qualquer tipo de atividade esta deve ser planeada de forma cuidada e ajustada à população alvo, neste caso, à turma. Torna-se assim um passo fundamental na lecionação pois ajuda o professor a organizar todo o seu trabalho.

Com o arranque do ano letivo e com o volume de trabalho inicial criei instrumentos que me facilitassem o planeamento deste longo ano.

Como já referi anteriormente, na reunião de grupo de EF ficaram decididos os conteúdos a abordar em todos os anos dos diferentes ciclos.

Um dos problemas com que me deparei foi o facto de ao mesmo tempo que eu lecionava, mais dois professores o faziam noutros espaços ficando assim os três espaços ocupados.

Ficou desde logo definido que no início de cada Unidade Didática (UD) realizaríamos uma grelha de Vickers com os conteúdos a abordar em cada modalidade ao longo das quatro semanas. Joan Vickers (1990) caracteriza este modelo por um pensamento transdisciplinar, onde estão presentes a fisiologia do treino, a cultura desportiva, as habilidades motoras e os conceitos psicossociais e, por uma identificação e estruturação hierárquica da matéria de ensino, fazendo a ponte entre o conhecimento da matéria e as estratégias para o seu ensino.

No início de cada UD modalidade elaborávamos então o Modelo de Estrutura de Conhecimento com base no que íamos lecionar posteriormente lecionamos. Relativamente ao plano de aula, este documento revelou-se como sendo de grande utilidade pois era através dele que eu delineava os exercícios para cada aula bem como as estratégias de motivação dos meus alunos. Tentei sempre que obedecesse a uma sequência lógica de progressões pedagógicas passando sempre da base para o topo.

3.4.1. Nível macro – planeamento anual

Bento (2003), refere que o planeamento anual constitui um plano sem pormenores da atuação a realizar ao longo do ano que requer análises e reflexões a longo prazo. Assim, a primeira tarefa de planificação que elaborei foi

o planeamento anual. A PC alertou-nos para os vários aspetos que tínhamos de ter em consideração, nomeadamente as variáveis e condicionantes que temos de ter em consideração na elaboração do plano de aula. Deu-nos liberdade para realizar esta tarefa, sem seguirmos um modelo pré-definido ou seguir a forma como a PC realizava o seu plano de aula para as turmas. Isto porque, segundo a PC este processo iria ser alvo de constantes adaptações ao longo do ano e também porque na opinião da PC cada um dos PE tem a sua forma de elaborar um plano de aula e queria com isso desenvolver cada uma das nossas capacidades enquanto professores, evitando assim que ao invés de apenas seguirmos as indicações da PC, iríamos evoluir e aprender com os nossos erros e estarmos em constante processo de reflexão pessoal e profissional. Para além das habituais decisões sobre o número de aulas necessárias para cada modalidade, tendo em conta o nível da turma, os espaços necessários para cada uma delas, o número de aulas previstas e os momentos de avaliação. Ao mesmo tempo, procuramos criar aquilo que Bento (2003) define como um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, que orientasse para o essencial, com base nas indicações programáticas e análises da situação na turma e na escola.

A metodologia utilizada baseou-se na perspetiva que as modalidades devem ter uma abordagem o mais concentrada possível, tendo em conta o número de aulas reduzido, por causa das diversas atividades extracurriculares em que a turma do 12º ano estava envolvida. Esta metodologia foi adotada nas modalidades coletivas como nas modalidades individuais. Nas modalidades coletivas que exigem uma consolidação dos princípios inerentes ao jogo e nas modalidades individuais procuramos que os conteúdos fossem o mais consolidado possível uma vez que a repetição é um dos fatores promotores de aprendizagem dos seus conteúdos.

Ficou então definido que no caso do atletismo, devido a ser necessário usar a pista de atletismo e da caixa de areia, que estão localizadas no exterior do pavilhão, iria ser lecionado no 2º período devido a melhoria das condições meteorológicas. Devido à maior facilidade de dispersão das modalidades coletivas (futebol, basquetebol, voleibol e andebol), estas foram distribuídas e

leccionadas ao longo do ano letivo, tendo em consideração os espaços disponíveis.

O único aspeto que podia ser melhorado era o *roulement* das instalações, neste caso era a não existência de um *roulement*, o que por vezes era prejudicial a aula, pois por vezes o espaço existente para as aulas eram ocupadas por outros professores, o que levava a uma adaptação constante do plano de aula ou obrigar a deslocar a aula para o espaço exterior do pavilhão. É um aspeto negativo, mas por outro lado positivo, pois obrigava-me a mim enquanto professor a adaptar-me a problemas que ocorriam ao longo da aula, como a falta de espaço ou alterar o que tinha planeado para a aula e optar por outros exercícios que fossem exequíveis no espaço que tinha para lecionar a aula.

Assumo que este tipo de planificação que adotei, de privilegiar inicialmente as modalidades coletivas, ao invés das modalidades individuais, me permitiu fazer um planeamento anual mais reduzido em relação ao número de modalidades a abordar e com isso puder ter um maior número de aulas e de tempo para rever e consolidar conteúdos adquiridos nos anos anteriores. Isto de forma a conseguir que o nível da turma pudesse ser o mais homogéneo possível. Tendo sempre em conta que o plano é um guião que deve ser reajustado consoante as necessidades da turma e os imprevistos que limitam as aulas ou a sua quantidade. Por isso, o meu planeamento anual foi sendo reajustado, tendo ficado bastante diferente daquele que tinha elaborado no início do ano letivo.

3.4.2. Nível Meso: A Unidade Didática

Para Bento (2003), as linhas metodológicas do programa e do plano anual, os objetivos e as indicações acerca da matéria determinam o conteúdo e a estrutura do plano de cada unidade didática. O autor refere ainda que o volume e a dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem como fatores que influenciam a duração de cada unidade. Assim, quanto maior for a quantidade de conteúdos a lecionar numa modalidade, maior será o tempo necessário para completar a UD correspondente. Por outro lado, conteúdos com grau de dificuldade elevado também exigem um maior tempo de exercitação e, como tal, prolongam a duração da UD.

Para além dos objetivos programáticos definidos para cada ano de ensino, também o nível inicial da turma, e respetiva revisão/consolidação de conteúdos de anos transatos, podem influenciar a planificação da UD uma vez que, segundo Bento (2003, p. 60), “os diferentes ciclos de formação constituem um todo, atuando, por um lado, como preparação dos seguintes e, por outro lado, como aperfeiçoamento ou estabilização do já adquirido”.

Para Bento (2003) o planeamento ao nível da UD baseia-se numa sequência lógico-específica e metodológica da matéria e na organização das atividades do professor e dos alunos, através da regulação e orientação da ação pedagógica, tendo cada aula um contributo no desenvolvimento dos alunos. Por isso elaborei as UD para cada modalidade lecionada utilizando o MEC de Joan Vickers (1990). Segundo a autora, este modelo caracteriza-se por um pensamento transdisciplinar, onde estão presentes a fisiologia do treino, a cultura desportiva, as habilidades motoras e os conceitos psicossociais e, por uma identificação e estruturação hierárquica da matéria de ensino, fazendo a ponte entre o conhecimento da matéria e as estratégias para o seu ensino.

Para além do ensino dos conteúdos, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais ganham cada vez maior importância numa época em que a disciplina de EF é cada vez mais desvalorizada pelos alunos, que se limitam a corresponder às pretensões dos decisores políticos. Assim, sobretudo estas categorias transdisciplinares poderão motivar nos alunos o gosto pelas diferentes modalidades através de um maior conhecimento sobre as mesmas e uma mudança de mentalidade e postura face à importância da EF.

A estrutura do MEC está dividida em 3 fases: análise, tomada de decisão e aplicação; que, por sua vez, se subdivide em oito módulos que se complementam e permitem uma melhor planificação do ensino, através de uma organização que facilita a sua utilização por parte do professor. Vickers (1990) define que a fase de análise compreende: a estruturação do conhecimento associado à modalidade (Módulo I), organizando os conteúdos nas diferentes categorias transdisciplinares; a análise das condições de aprendizagem (Módulo II), verificando os recursos espaciais, materiais, temporais e humanos; e, a análise dos alunos (Módulo III), avaliando-se o nível dos alunos de forma a

planejar o ensino de forma ajustada às necessidades dos mesmos. Nesta fase, foi necessário recorrer a bibliografia de autores de referência para clarificar os conhecimentos necessários para a elaboração do Módulo I, recorrer a uma análise aos recursos disponíveis na EC (Módulo II) e a uma avaliação inicial do nível dos alunos em cada uma das modalidades (Módulo III).

Posteriormente, a fase da tomada de decisão envolveu: a determinação da extensão e sequência dos conteúdos (Módulo IV), onde tive de recorrer ao PNEF para o 12º ano e aos referenciais de EF da EC para definir os conteúdos e a sua sequência metodológica; a definição dos objetivos (Módulo V) que os alunos deveriam cumprir em cada conteúdo e na UD, tendo em conta o seu nível para que estes fossem ajustados; a configuração da avaliação (Módulo VI), sendo definidos os critérios de avaliação de cada modalidade e o critério de referência (norma ou critério) utilizado; e, o desenho das atividades de aprendizagem / progressões (Módulo VII), ficando definidas as progressões de aprendizagem a utilizar nos diversos conteúdos. Por fim, a fase de aplicação compreendia a aplicação em prática de todos os conhecimentos (Módulo VIII).

Foi utilizando esta estrutura que construí as UD para cada modalidade lecionada ao longo do ano letivo e, apesar de ter sido um processo bastante demorado e cansativo, devido ao rigor imposto para que posteriormente não existissem receios na sua utilização, estes documentos revelaram-se fundamentais para guiar o processo de E-A e para a elaboração dos planos de aula.

3.4.3. Nível Micro: O Plano de Aula

De acordo com Bento (2003) que defende que a aula não é apenas a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino que contribui para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual e do programa de toda a escolaridade. Seguindo este pensamento, Rink (1993) encara o plano de aula como um guião do processo de instrução para uma aula que é baseado nos objetivos da UD, procurando converter objetivos e metas amplas em experiências de aprendizagem específicas para o aluno.

A aula de EF, assim como qualquer outra forma de ensino ou de exercitação em desporto racionalmente organizada, estrutura-se, habitualmente, na parte preparatória, na parte principal e na parte final (Bento, 2003). Orientando-me por esta estrutura, elaborei os meus planos de aula e por inerência as minhas aulas. Na parte preparatória/inicial realizavam-se a chamada, uma breve explicação dos objetivos da aula e a ativação geral dos alunos sempre enquadrada com os objetivos traçados para a aula. Ou seja, logo na parte de ativação geral da aula fazia ligação aos conteúdos a serem abordados na aula, através da utilização de exercícios de iniciação à abordagem dos conteúdos a ser lecionados.

Para Bento (2003), é na parte principal que as capacidades metodológicas do professor são colocadas à prova, visto que é nela que o professor tem as tarefas de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos. A parte principal do plano de aula era assim composta por situações de aprendizagem preparadas e pensadas para atingir os objetivos das unidades didáticas em questão, ou seja, era aqui que se cumpriam as funções didáticas definidas para cada aula.

Esta metodologia facilitava a minha intervenção e proximidade com os alunos uma vez que tinha um grupo de alunos reduzido, 11 alunos, e assim permite uma atenção mais cuidada.

Por fim, na parte final da aula, os alunos realizavam exercícios de retorno à calma e fazíamos, em conjunto, uma breve análise à aula e a forma como cada um dos alunos se sentiu ao longo da aula. Relativamente à estrutura do plano de aula, após discussão e análise dos elementos necessários para a sua construção e, tendo em consideração os planos de aula utilizados ao longo das UC das Didáticas Específicas, decidimos utilizar um plano de aula padrão composto por um cabeçalho onde se identificava o número do mesmo, o PC, o PE, o número de alunos previstos, a data, a hora, a duração, o espaço, a função didática e objetivo geral e o material necessário para a aula. Desta forma, poderíamos facilmente enquadrar o plano de aula quer na UD quer no planeamento anual.

Para além deste cabeçalho, o plano de aula era composto por cinco colunas (categorias didáticas) representadas pela parte da aula (preparatória/inicial, principal e final), pela duração prevista para cada situação de aprendizagem, a descrição das situações de aprendizagem, tal como os objetivos comportamentais e componentes críticas para cada uma delas. Para além disso, de forma a facilitar a interpretação e a consulta do plano de aula, procuramos que todas as situações de aprendizagem que envolviam uma prévia preparação ao nível do material estivessem representadas por uma imagem.

As alterações que foram surgindo nos planos de aula foram sobretudo ao nível do seu conteúdo, tendo mantido a sua estrutura desde o início do ano letivo, sobretudo, no que respeita ao número e à extensão da descrição das componentes críticas.

Após esta alteração, deixei de me sentir tão dependente da consulta do plano de aula. De facto, ao reduzir o número de componentes críticas, tornava a minha preparação para a aula bastante mais fácil e, consequência de uma melhor preparação, passei a sentir-me mais confiante e mais capaz de gerir a aula.

O facto de ao fim de pouco tempo os alunos não me verem a consultar o plano de aula, e observarem que todos os exercícios e intervenções que realizava ao longo da aula, sempre com domínio dos conteúdos e seguindo uma sequência lógica nos exercícios, permitiu aos alunos entenderem que as aulas não eram uma questão de disposição ou vontade do professor, mas sim algo pensado com cuidado e detalhadamente para promover as melhores condições de E-A e que estes reconheciam em conversas informais que mantínhamos fora do espaço de aula.

3.5. Realização do processo de Ensino e Aprendizagem

3.5.1. O primeiro contacto com a turma:

No dia 30 de setembro de 2016 conheci, finalmente, aquela que iria ser a minha turma ao longo de todo o ano letivo. É de senso comum que a primeira impressão é a que fica, ou seja, é neste primeiro contacto que, inconscientemente, formamos um juízo sobre as pessoas logo no primeiro contacto.

Tendo isto em conta, a minha primeira e principal preocupação na preparação da aula de apresentação, foi criar uma maneira que promovesse uma boa impressão do professor aos alunos. Como tal, optei por elaborar um PowerPoint de apresentação do professor aos alunos. Nessa apresentação procurei transmitir aos alunos breves informações sobre mim, que achei importantes os alunos saberem, desde o meu percurso, tanto desportivo e académico. Para haver aprendizagem, tem de existir vontade de aprender. Seguindo esta premissa, procurei desde logo nesta apresentação transmitir o meu entusiasmo e motivação de praticar e lecionar atividade física, neste caso em concreto através das aulas de EF. Foi minha preocupação também passar a mensagem que a prática de atividade física requer dos seus praticantes empenho, sacrifício, superação e esforço. Já sabia previamente, através de conversas com a PC, que esta era uma turma muito pequena e que não tinha grande motivação para as aulas de EF, daí na minha apresentação procurei logo confrontar os alunos com estes princípios essenciais de quem pratica desporto, antevendo logo a dificuldade que iria ser manter a turma motivada ao longo do ano. Decidi também criar um questionário que me permitiu recolher informações sobre hábitos alimentares e desportivos, gostos pelas diversas modalidades que iriam ser lecionadas, características que os alunos valorizavam e desvalorizavam num professor de EF, assim como doenças e medicação tomada que o professor deveria ter conhecimento, contribuindo para um melhor conhecimento dos meus alunos. Como referi anteriormente acerca da minha apresentação aos alunos, elaborei e ensaiei um guião detalhado sobre as informações que deveria transmitir aos alunos, como regras de funcionamento das aulas de EF, oferta da atividade interna e atividades extracurriculares que iriam decorrer ao longo do ano letivo. Relativamente às questões das regras de funcionamento, a PC aconselhou-nos a definir um número reduzido de regras para que os alunos não sentissem que seríamos professores inflexíveis e do estilo militar e, com isso, correr o risco de criar uma má impressão.

Seria expetável que antes deste contacto com os alunos me sentisse um pouco nervoso e ansioso. Confesso que de todo não foi isto que senti. Senti-me seguro e confiante, devido à minha experiência em comunicar e trabalhar com

grupos, no contexto de treino de futebol. A minha preocupação, foi desde logo, demonstrar que era capacitado para liderar a turma e com conhecimento daquilo que estava a fazer. Fruto do meu passado como desportista, ainda que a nível amador, que a confiança é base fundamental de qualquer tarefa que tenhamos de desempenhar. Foi nisso que me foquei, realizar uma apresentação simples e sucinta e mostrar-me confiante perante os alunos, para dessa forma conseguir captar a sua atenção e conquistar o respeito deles.

Após ter feito uma breve apresentação sobre mim, para assim começar a criar uma ligação mais íntima com os alunos, pedi para que cada um falasse um pouco sobre si, apresentando-se e falando sobre os seus gostos e experiências desportivas e objetivos profissionais (curso que gostariam de seguir no Ensino Superior). Pude assim começar a perceber quais seriam os alunos que me poderiam ajudar a potenciar as aulas devido à sua responsabilidade e competência nas modalidades que praticavam e aqueles que poderiam necessitar de uma atenção mais vincada ao nível do comportamento.

Para Gomes (2009), se o professor for capaz de escolher uma linha de conduta deliberadamente educativa, levando os alunos a respeitar certos princípios morais, de educar e não domesticar e, de estabelecer a diferença entre autoridade e autoritarismo, então conquistará o respeito dos seus alunos. Procurei, desde este primeiro contacto com a turma, que os alunos percebessem que o respeito por mim e pelos colegas iria ser uma das minhas exigências ao longo do ano letivo.

Após o final desta apresentação, e em reflexão com a PC senti que a apresentação correu bem e que tinha dado uma boa imagem de mim à turma. Senti que o facto de haver uma proximidade de idades, entre mim e os alunos, poderia simultaneamente ser um fator positivo e negativo. Pelo lado positivo poderia usar esse fator como algo que me iria aproximar dos alunos e assim criar um bom ambiente de aula, por haver pontos de interesse comum. Negativamente este aspeto da proximidade de idades poderia ser perigoso caso não conseguisse manter uma hierarquização professor-aluno.

Consequentemente, importa então agora referir e aprofundar a minha experiência relativamente às diferentes dimensões da intervenção pedagógica

do professor: relação professor-aluno, controle e disciplina da turma, organização e gestão da aula e instrução (Rink, 1993; Siedentop, 1998a)

3.5.2. Criação de uma relação pedagógica entre professor e alunos

Quando refletimos sobre o processo de orientação e condução de um grupo de crianças e jovens, seja no clube ou no contexto escolar, a relação professor-aluno assume uma extrema relevância na obtenção de sucesso no alcançar dos objetivos e, tal como referem Almeida et al. (2013), quando esta relação se torna positiva, e onde o respeito e o compromisso prevalecem, a condução do processo de ensino e aprendizagem sai claramente favorecida. É a partir desta dimensão da intervenção pedagógica que a liderança e a motivação se tornam características indispensáveis que o professor deve ter para que todo o grupo procure atingir um objetivo comum que, no caso da escola, é aprender. Assim, o professor de EF é um bom líder quando se mostra capaz de levar o grupo (turma) a acreditar no seu potencial individual e coletivo e mantê-lo motivado ao longo do processo.

Para Almeida et al., 2013 se o professor conseguir ter a capacidade de compreender, conhecer e se adaptar a cada aluno, estabelecendo assim uma relação de empatia e de proximidade com os alunos, vai assim alcançar uma boa relação entre si e os seus alunos. Estas características tem assim um efeito de casualidade direta nas suas aulas, conseguindo assim criar um bom clima de aula, criando nos alunos uma maior motivação, que leva a uma maior predisposição para aprender.

De acordo com Siedentop (1998) os professores devem conhecer os seus alunos, tanto como pessoas e estudantes, falando com eles de assuntos escolares como pessoais.

Tendo em conta o meu passado como treinador tive sempre um a vontade e facilidade no que à dimensão relacional diz respeito. Sempre foi fácil construir uma boa relação entre mim e os meus atletas, o que me permitiu também me sentir confiante e sem grande preocupação nesta vertente relacional entre mim e os meus alunos. Contudo, não deixei de estar focado na transmissão de conteúdos, no controlo da turma e da gestão da aula. Todavia, esta relação com os alunos não foi imediatamente positiva, pois inicialmente alguns alunos questionavam as minhas decisões e autoridade, mas com o passar do tempo e a consolidação da dinâmica de funcionamento das aulas, pude começar a

reforçar a relação com a turma a nível pedagógico, em contexto de aula e, a nível pessoal, fora do contexto de aula. A partir daí não mais os alunos colocaram em causa as minhas decisões e autoridade. Foi esta maior aproximação aos alunos que me permitiu adquirir um maior conhecimento sobre as suas personalidades e adaptar a minha atitude a cada aluno.

Siedentop (1998) alega que as interações interpessoais deveriam ocorrer fora do tempo dedicado às atividades escolares. Então tendo estes aspetos em conta, acerca da importância das relações interpessoais, procurei estabelecer uma ligação mais próxima com os meus alunos, isto acontecia quando me cruzava com eles na escola ou até mesmo através das redes sociais onde alguns alunos comunicavam comigo e nessas situações procurava ser uma espécie de exemplo a seguir pelos alunos, aconselhando sempre a que estudassem, a que continuassem o seu percurso académico na faculdade e que lutassem sempre pelos seus sonhos e objetivos de vida. Não era apenas e só o professor de EF, tentava ser também um conselheiro para eles. Recordo-me que ao fim de algum tempo havia alunos que me procuravam para esclarecer dúvidas que tinham sobre o que fazer para realizar as candidaturas de acesso a Universidade ou dúvidas que tinham acerca das aulas de EF. Estas conversas e dúvidas fizeram também com que eu voltasse um pouco atrás no tempo e me revisse na situação dos meus alunos, pois a certa altura também tive as minhas dúvidas em assuntos relacionados com o Ensino Superior.

Posteriormente, apercebi-me, ainda mais, da importância que uma pequena conversa sobre as dificuldades/preocupações pode ter, para de alguma forma conseguir ajudar os alunos a encontrar o seu caminho. Esta relação que fui criando com os alunos, permitiu que as aulas decorressem num clima de motivação, sem medo de errar ou falhar, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, para além da relação professor-aluno, a minha intervenção pedagógica decorreu também nas dimensões a seguir retratadas.

3.5.3. Controlo da turma: estabelecimento de regras e rotinas organizacionais

Para Rink (1993) é essencial uma boa gestão no ginásio e uma das primeiras tarefas que um professor deve considerar para estabelecer um sistema de gestão, eficaz e eficiente, é estabelecer rotinas para eventos que ocorram frequentemente para que possa ser dedicado mais tempo às partes essenciais da aula.

As regras e rotinas organizacionais servem para facilitar e agilizar o processo de E-A, aumentando a eficiência das aulas. De acordo com Rink (1993) a disciplina de EF, devido à sua configuração única, deve ter ainda regras adicionais que façam com que o tempo passado no ginásio constitua uma experiência de aprendizagem positiva e segura. Na EC já existiam regras estabelecidas pelo Grupo de EF e regras definidas por cada professor para as suas turmas. Em relação ao Grupo de EF as regras definidas anunciadas na aula de apresentação, resumiam-se a questões de equipamento dos alunos (obrigatoriedade de utilizar equipamento desportivo adequado), de segurança (proibido utilizar brincos, colares, pulseiras, relógios, anéis e qualquer tipo de objeto que coloque em causa a segurança dos alunos; os alunos com cabelo comprido devem prender o cabelo), de utilização do material desportivo (proibido entrar na arrecadação e utilizar o material sem autorização do professor; proibido estar calçado no praticável de ginástica), de higiene (o banho, apesar de recomendado, não era obrigatório) e de tempo para entrar e sair da aula (após o toque de início de aula, os alunos têm 10 minutos para se equipar; os alunos saem da aula 10 minutos antes do seu término para tomarem banho).

Além destas regras, com o intuito de ter o controlo da turma, os professores tem liberdade de criar as regras e rotinas que acharem necessárias e adequadas as suas turmas. No caso da minha turma, as regras e rotinas que elaborei para a minha turma, além das regras já definidas pelo Grupo de EF, é que na aula devia imperar sempre o respeito pelos colegas e pelo professor, a cooperação e compreensão entre todos, o tempo, de 5 segundos, que tinham para parar a tarefa que estavam a executar e chegar até mim para escutarem as minhas intervenções e correções.

O respeito e autoridade não se impõem, conquistam-se. Segundo Gomes (2009) As formas autoritárias de controlo do comportamento dos alunos na sala de aula podem conduzir a situações em que o professor perde a sua autoridade perante os alunos, comprometendo a eficácia da ação educativa. Antes mesmo de iniciar as aulas e de forma a precaver dificuldades que poderia sentir no que ao controlo disciplinar diz respeito, questionei a PC sobre como poderia atuar caso isso acontecesse. E após esta reflexão conjunta decidi que, na eventualidade de acontecer um caso desses, deveria atuar imediatamente caso algum aluno tivesse um comportamento que prejudicasse o funcionamento da aula e que a punição desse comportamento seria convidar o aluno a sentar-se no banco a observar e a realizar um relatório sobre a aula. Desta forma, os restantes elementos da turma percebiam que as regras estipuladas para o funcionamento das aulas tinham de ser cumpridas, evitando assim adotar uma postura autoritária perante toda a turma.

Seguindo as rotinas enumeradas por Rolim (2013) para cada momento da aula [recepção dos alunos, distribuição de tarefas de preparação e arrumação dos espaços e materiais para a aula, parte inicial das aulas (aquecimento), parte final das aulas], vou falar sobre algumas que utilizei, e de outras que não utilizei por considerar desadequadas ao meu contexto.

Na recepção aos alunos, estabeleci que, à medida que os alunos fossem chegando ao local da aula, deveriam cumprimentar o professor, sentarem-se no local indicado pelo professor e esperar pela realização da chamada. A chamada era realizada após o término do tempo de tolerância estabelecido nas regras de funcionamento da disciplina.

Quanto à distribuição de tarefas de preparação e arrumação dos espaços e materiais para a aula, apenas defini com os alunos que no final de cada aula, seriam os alunos a recolher o material e a levá-lo para a arrecadação com o acompanhamento do professor. Devido à proibição dos alunos entrarem na arrecadação onde se encontra o material sem a supervisão do professor, não defini tarefas para a preparação dos espaços e matérias para a aula, sendo esta tarefa realizada por mim. Para evitar o atraso no início da aula, a preparação do material e espaço de aula foi sempre realizada por mim. Nas aulas em que

necessitava de ajuda para deslocar material mais pesado, recorria aos alunos que se encontravam equipados antes do tempo de tolerância.

Para a parte inicial da aula (aquecimento), comecei por ser eu a definir os exercícios de aquecimento. Aproveitei este momento como meio de revisão de conteúdos, tendo o cuidado de contextualizar os exercícios de aquecimento ao tema da aula.

Por fim, a parte final da aula era dedicada ao retorno à calma e um momento para os alunos realizarem uma reflexão sobre a sua participação na aula.

Procurei, também, implementar rotinas facilitadoras dos momentos de instrução, colocando os alunos sempre à minha frente e em semicírculo, tendo o cuidado de os colocar de costas para o sol ou para as aulas que decorriam nos espaços contíguos, comunicando com os alunos apenas quando estes se encontrassem em silêncio.

3.6. Organização e gestão da aula: o domínio sobre as variáveis envolvidas

De acordo com Rosado e Ferreira (2011), para que o professor seja capaz de obter elevados índices de envolvimento, regular a ordem e a disciplina e, fazer uso eficaz do tempo, de forma a criar ambientes positivos de interação e aprendizagem, é necessário que este possua um plano de ação que vise a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais, dos alunos e das situações de aprendizagem. Rink (1993) defende também que a organização da tarefa se preocupa com a gestão do tempo, espaço, pessoas e equipamentos, com o objetivo de facilitar o trabalho na tarefa.

Durante este ano de EP, tive sempre em conta a importância de gerir esta variantes, anteriormente referidas, de maneira a garantir aos meus alunos que tinham as melhores condições de E-A, como as condições de segurança necessárias. Procurei sempre dar resposta às variantes do tempo, espaço, materiais, alunos e situações de aprendizagem.

De forma resumida, Rosado e Ferreira (2011) referem que o professor, relativamente à gestão do tempo, deve sempre procurar aumentar o tempo de

atividade motora específica, ou seja, garantir tempo suficiente para essa prática. Quanto à gestão do espaço e material, o professor deve preocupar-se em criar um ambiente de segurança, reduzindo o risco das situações de aprendizagem e com isso evitar o potencial desinvestimento dos alunos nessas atividades. Na gestão dos alunos, deve promover ambientes nos quais as relações entre os alunos envolvam comunicação efetiva, interações amigáveis, prestáveis e com baixos níveis de conflitualidade e obstrução, visando uma maior coordenação de esforços, divisão de tarefas, orientação mais clara para alcançar acordos e níveis de produtividade mais elevados. Por fim, na gestão das situações de aprendizagem, o professor deve ser capaz de ajustar a dificuldade das tarefas ao nível dos seus alunos de tal modo que as mesmas não sejam muito difíceis ou muito fáceis, evitando a desmotivação dos alunos, exigindo ao professor uma escolha criteriosa dos conteúdos de aprendizagem.

De acordo Rink (1993), a gestão do tempo e do espaço estão interligadas, pois esta gestão, feita em conjunto deve ser direcionada para criar ambientes de aprendizagem produtivos, para que o objetivo da tarefa e o seu potencial possam ser atingidos, e com a manipulação do material de forma a modificar as situações de aprendizagem. Rink inclui na gestão dos alunos, a decisão de definir o número de elementos em cada tarefa, seja individual, pares, grupos pequenos ou grandes e em turma. O professor deve ainda estabelecer um critério na constituição dos grupos, tendo em conta o nível de habilidade, género, etnia, altura e compatibilidade social.

A gestão das variáveis de tempo, espaço, material e alunos foram uma constante ao longo de toda a minha intervenção pedagógica. Os espaços de aula eram definidos pelo espaço que havia disponível nas instalações da EC e, por isso, foi necessário adaptar-me e planear as aulas tendo em conta o espaço disponível. O material havia sempre em quantidade suficiente para a realização da aula. O número de alunos que realizavam as aulas foi variando, havendo necessidade de ajustar a distribuição dos mesmos. Para além disso, nas modalidades desportivas coletivas, procurei formar grupos heterogéneos para evitar que as aulas se tornassem numa competição. Por outro lado, nas modalidades desportivas individuais, mais vincadamente no atletismo, optei por

identificar dois níveis de habilidade. Por fim, apesar do tempo de aula se manter constante ao longo do ano letivo, por vezes, as situações de aprendizagem prolongavam-se para além do planeado e, conseqüentemente, obrigavam-me a ajustar o plano de aula.

Pela experiência adquirida enquanto treinador e pelo período que passei neste EP acredito que a aula/treino será tanto melhor quanto mais hábil for o professor/treinador a planear tendo em conta as variáveis acima mencionadas.

3.6.1. A instrução como meio para a formação

Para Rosado & Mesquita (2011) o conceito de “instrução” refere-se, à estratégia de comunicar informação substantiva, diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino, através da exposição, da explicação, da demonstração, do *feedback* e de outras formas de comunicação, inclusivamente, formas não-verbais.

Para ser possível que haja uma comunicação de informação de forma clara e eficaz com os alunos, o professor, segundo Rink (1993), deve-se orientar por 8 categorias orientadoras que levam a uma comunicação de informação clara. Essas categorias são: (1) orientar o aluno para o objetivo da tarefa, informando-os sobre o que vão realizar; (2) apresentar a informação numa sequência lógica; (3) apresentar exemplos positivos e negativos, de forma a reforçar os comportamentos pretendidos e aqueles que se pretende evitar; (4) personalizar a apresentação, recorrendo à experiência do professor ou do aluno; (5) repetir as informações mais difíceis de compreender; (6) recorrer à experiência pessoal dos alunos, associando novas aprendizagens a conteúdos com os quais os alunos estão familiarizados; (7) questionar a compreensão dos alunos, fazendo perguntas ou pedindo para que estes exemplifiquem o comportamento pretendido; (8) apresentar a tarefa de forma dinâmica. Acerca de apresentar a tarefa de forma dinâmica, Siedentop e Tannehill (2000) referem e defendem que o ensino torna-se mais eficiente quando o professor demonstra uma atitude positiva e entusiasta na sua intervenção pedagógica, estabelecendo um ambiente favorável ao mesmo.

Ao longo da minha prática pedagógica, ainda que por vezes de forma inconsciente, regi-me por estas orientações. Algumas vezes foi necessário utilizar um grupo de alunos para demonstrar o que pretendia em tarefas mais complexas e utilizava o questionamento à medida que orientava o grupo. Ao utilizar estas orientações, sobretudo, nos jogos desportivos coletivos, permitiu-me apresentar aos alunos as tarefas de uma maneira muito mais dinâmica ao invés de apresentar com recursos a desenhos ou esquemas, que por vezes não são suficientemente esclarecedores. Em relação, aos desportos individuais, na primeira vez que apresentava a tarefa, acompanhava a comunicação verbal com a demonstração realizada por mim ou, no caso de se repetir uma tarefa, utilizava um aluno que a executava de forma correta para exemplificar o que pretendia à medida que reforçava as componentes críticas da tarefa.

Os autores Siedentop e Tannehill (2000) mencionam que, nos momentos de instrução, a informação é emitida em referência a três momentos: antes da prática, através da apresentação da tarefa, explicações e demonstrações; durante a realização da tarefa, através de *feedbacks*; e, após a realização da tarefa, através da análise à prática desenvolvida. E aqui vinha um pouco ao de cima a minha faceta de treinador, pois como professor e treinador uma das minhas características é ser muito interventivo ao nível dos *feedbacks*, e essa atitude refletia-se nas minhas aulas enquanto os alunos executavam as tarefas. Rosado & Mesquita (2011) alegam que nas estratégias instrucionais promotoras de aprendizagem, como a exposição/ preleção, a demonstração, o recurso a palavras-chave e o questionamento são bastante relevantes para o trabalho do professor.

De acordo com os mesmos autores, a exposição/preleção deve: conter somente a informação mais importante; ser concebida cuidadosamente, sendo emitida de forma clara e fluída, numa linguagem simples que os alunos possam compreender; ser realizada nos momentos que precedem a atividade motora, nos momentos de repouso ou no final da sessão; ser realizada com os alunos orientados para o professor; e, ter sinais de sinalização prévia de intervenção do aluno. Este tipo de situações foram sempre tidas em atenção da minha parte, garantindo assim que além de realizar instruções rápidas, tinha sempre cuidado

em ter a turma próxima de mim, evitando assim as conversas paralelas entre os alunos e que o tempo de instrução fosse prolongado devido a chamar à atenção aos alunos. Defini, claramente, que apenas falava quando todos os alunos estivessem em silêncio e se encontrassem próximos de mim, em semicírculo, de forma a estarem todos dentro do meu campo de visão. Quando as aulas aconteciam nos espaços exteriores, tive sempre a preocupação de ficar eu de frente para o sol, ficando os alunos de costas. Nas tarefas que tinham um maior grau de complexidade, antes de iniciar a prática das mesmas, utilizava o questionamento de forma a garantir que os alunos tinham compreendido os objetivos e a organização pretendidos.

Hastie (1997) estimula à implementação de atividades e estratégias de ensino inovadoras, de forma a captar a atenção dos alunos e a facilitar o processo de aprendizagem. Assim, o recurso à demonstração revela-se bastante útil no ensino de uma habilidade uma vez que reduz a incerteza sobre como esta deve ser realizada (Tonello & Pellegrini, 1998). De acordo com Schmidt (cit. por Tonello & Pellegrini, 1998), o professor deve auxiliar as instruções verbais com a demonstração, vídeo, filme ou fotografia da ação a ser aprendida. Assim, no ensino de habilidades técnicas, quando o grau de dificuldade da tarefa o exigia, procurei que os alunos ficassem com uma imagem mental do que era pretendido. No caso do corfebol, devido à complexidade e desconhecimento da modalidade, tanto da minha parte como da parte dos alunos, optei na parte inicial da aula, após a chamada dos alunos, demonstrar como se pratica a modalidade em causa, recorrendo à demonstração através de vídeo. Evitando assim interromper a aula e ter perdas de tempo desnecessárias.

Por fim, quer na instrução verbal quer na demonstração, recorri sempre ao uso de palavras-chave. De acordo com, Magill (2011) refere que as palavras-chave devem ser curtas e concentradas, focando a atenção dos alunos na realização das componentes críticas da tarefa.

3.6.2. A importância do feedback no processo de ensino e aprendizagem

De acordo com Metzler (2011) uma das funções de instrução mais importantes para um professor, fundamental para o processo de ensino, é dotar os alunos de informações sobre a adequação da performance em determinada tarefa. Siedentop (1998a), define *feedback* como uma informação relativa a uma resposta que servirá para modificar a resposta seguinte e considera que a maneira mais rápida de aperfeiçoar as habilidades é praticá-las e obter *feedbacks* apropriados.

Metzler (2011) estabelece algumas regras que o professor deve ter em conta relativamente ao *feedback*: muito *feedback* é, normalmente, melhor que pouco *feedback*; *feedback* específico é mais efetivo que *feedback* geral; *feedback* imediato é mais efetivo que *feedback* atrasado; *feedback* corretivo ajuda mais o aluno do que o *feedback* não-corretivo; jovens aprendizes necessitam de todo o *feedback* possível, incluindo *feedback* que motiva e reconhece o esforço. De maneira a tornar o meu *feedback* mais preciso e objetivo, defini de forma clara os objetivos a alcançar em cada modalidade e desconstruí os conteúdos, com o objetivo de facilitar o processo de ensino.

Para Rosado e Mesquita (2011) a maior lacuna do *feedback* dos professores é a incapacidade ou dificuldade em diagnosticarem as insuficiências dos alunos. Para combater e melhorar essa lacuna é necessário que o professor tenha a capacidade de observar as execuções dos alunos, definir claramente o que pretende atingir em cada conteúdo e em cada modalidade, estas capacidades permitem facilitar o processo, uma vez que, desta forma, o professor consegue melhorar o seu poder de observação, procurando objetivamente identificar lacunas específicas nos alunos. Desta forma, o professor deixa de ter necessidade de observar de forma global e foca-se na análise dos objetivos definidos para a tarefa.

Para as minhas aulas, um dos objetivos principais era garantir uma motivação constante, por parte dos alunos, na participação das aulas de EF, o meu *feedback* foi sempre passado de forma positiva. Esta minha posição em

relação ao feedback positivo, baseou-se na experiência do treino adquirido anteriormente, e também suportado pela leitura de diversos artigos sobre treino de futebol e da aplicação desses conhecimentos no treino, que os atletas e alunos aceitam mais facilmente quando as correções são feitas de forma positiva. E ao longo deste ano letivo constatei que os alunos aceitavam melhor os meus feedbacks, quando estes eram transmitidos de maneira positiva. Isto acontecia mais concretamente quando observava que algum comportamento pretendido ou componente crítica do exercício não estava a ser cumprido, e aí a minha abordagem perante o aluno passava por elogiar um comportamento adequado que este tinha manifestado para, posteriormente, indicar-lhe os aspetos que podia melhorar. Por exemplo, numa situação de jogo de futebol, modalidade onde as minhas alunas tinham bastantes dificuldades, em que realizavam bem uma receção orientada, que era o comportamento pretendido, mas, no seguimento da jogada, não se preparavam para reagir à perda da bola, comportamento a corrigir. Após essa situação, a minha intervenção junto das alunas começava por elogiar o facto de ter realizado a receção orientada para, posteriormente, lhes indicar que após a perda da bola deviam reagir de imediato para recuperar a posse da bola, ao invés de ficarem paradas a olhar o que acontecia de seguida. Essa ação deveria prepara-se para atacar. Desta forma, senti que os alunos reagiam melhor à correção, pois percebiam que o professor também registou aspetos positivos.

Para Rink (1993) o *feedback* pode ser direccionado à turma, a um grupo ou individualmente e que quanto mais cedo for dado, após a execução, mais potencial tem para ajudar o aluno. Devido à grande maioria dos exercícios serem realizados individualmente (desportos individuais) e em grupo (desportos coletivos), os meus *feedbacks* foram maioritariamente direccionados para estas duas categorias, sendo que o *feedback* individual foi claramente o mais utilizado por mim ao longo das aulas. Isto deveu-se ao facto de que, mesmo nos jogos desportivos coletivos, cada aluno revelar as suas próprias dificuldades e necessidades e, utilizando este tipo de *feedbacks*, consegui respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Tendo isto em conta, o tipo de *feedbacks* utilizados ao longo das aulas, tiveram de ser ajustados às características das modalidades e dos respetivos modelos instrucionais de forma a facilitarem o processo de E-A.

3.6.3. Modelos instrucionais: promover a competência do professor e dos alunos

De acordo com Metzler (2011) que considera cada modelo instrucional como um plano que o professor pode adotar para ajudar os alunos a aprender da forma mais eficaz, assinalando que os melhores professores não são, necessariamente, aqueles que conhecem um maior número de modelos, mas sim aqueles que conseguem adotar o plano mais adequado de forma a promoverem melhores resultados de aprendizagem. Ainda de acordo com o autor anterior, Rink (1996) identifica um conjunto de princípios gerais para o ensino da EF: aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa prática; a prática deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos; aprende mais quem obtém uma taxa razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas; aprende mais quem pratica a um nível de processamento cognitivo mais elevado; os professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem.

Antes de iniciar a prática pedagógica tive de proceder a uma revisão literária relacionada com os diversos modelos com o propósito de consolidar os conhecimentos adquiridos no primeiro ano deste ciclo de estudos. Com esta revisão e tendo em conta a maneira como eu idealizo o meu “eu” enquanto professor e em conjunto com as informações das características da turma que já tinha recolhido, recorri à utilização de modelos instrucionais que considerei, na minha opinião, serem os mais adequados face ao contexto e às características da minha turma e das modalidades que iria lecionar ao longo do ano, procurando aplicar os princípios gerais para o ensino da EF enunciados por Rink (1996). Desse modo, ao longo do EP utilizei dois modelos instrucionais, que foram o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding).

Nas modalidades individuais, como o atletismo e o badminton, achei mais adequado utilizar o MID. Tal como mencionam Mesquita e Graça (2011), o MID

privilegia estratégias instrucionais de carácter formal e explícito, onde o professor controla e monitoriza as atividades dos alunos. Além de que autores realçam a sua eficácia no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual, dando maior ênfase ao modo como o professor estrutura o ensino, concentrando em si, praticamente todas as decisões ao longo do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Metzler (2011), a essência deste modelo é proporcionar aos alunos o máximo de oportunidades de prática supervisionada para que o professor possa observar e corrigir diversas vezes. Por isso, o professor passa a realizar um controlo administrativo, definindo claramente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, procurando assim utilizar o tempo de aula de forma eficaz de maneira a proporcionar aos alunos um tempo elevado de prática motora (Mesquita & Graça, 2011). Tendo em consideração que, nas modalidades individuais a vertente técnica se sobrepõe à tática, onde o professor deve dar resposta às necessidades individuais dos alunos, a minha instrução se devia fundamentar nos pressupostos deste modelo instrucional. Relativamente às modalidades coletivas de voleibol, corfebol, futebol, andebol e basquetebol, considere que o TGFU era o melhor modelo a utilizar na abordagem destas modalidades. Este modelo, de acordo com Metzler (2011) utiliza, de uma forma muito inteligente, o interesse dos alunos na estrutura do jogo para promover o desenvolvimento de competências e conhecimento tático que são necessários para um desempenho competente no jogo. Bunker e Thorpe (1982), autores deste modelo, pretendiam que o foco no tradicional ensino das técnicas isoladas fosse desviado para o desenvolvimento da capacidade de jogo, através da sua compreensão tática. Para isso, Graça e Mesquita (2011) chamam à atenção para a adesão positiva do TGFU a um ensino de descoberta guiada, em que os alunos são confrontados com uma situação em que sentem dificuldades e a partir, orientados por questões estratégicas do professor, devem procurar soluções para as dificuldades sentidas. A partir desse momento o professor cria uma forma de jogo modificada que permita a resolução dos problemas e dificuldades sentidas pelos alunos.

Enquanto lecionava estas modalidades, utilizava os momentos de instrução e os momentos de paragem das tarefas de aprendizagem para refletir com os alunos sobre os problemas táticos que ocorriam, pedindo-lhes que identificassem e solucionassem o problema. Desta maneira forma, os alunos pensavam no jogo e conseguiam estabelecer uma ligação dos *feedbacks* aos comportamentos desejados, levando a uma compreensão mais fácil por parte dos alunos.

3.6.4. Ensino das Modalidades (Metodologia de ensino base-topo / topo-base)

De acordo com Vickers (1990) o termo base-topo implica a necessidade de fracionar o conteúdo nos seus componentes, a fim de permitir que os alunos possam compreender e reconstruir o todo, enquanto o termo topo-base considera que os alunos são capazes de compreender os princípios e conceitos complexos inerentes à execução de competências, estratégias e atividades completas e permite que estes possam ter uma perceção geral do tema abordado.

Em EF é possível utilizar ambas as estratégias para lecionar as diferentes modalidades. Comungando da opinião de Siedentop (1998a), que menciona que não há motivos para os professores deixarem de ensinar durante as tarefas de aplicação visto que quando se trata de um jogo ou ginástica, os elementos isolados devem ser reagrupados para que o desempenho global tenha sucesso, ao longo do meu EP utilizei a abordagem topo-base para os jogos desportivos coletivos e a abordagem base-topo para as modalidades individuais.

É um pouco senso comum, que os alunos nos jogos desportivos coletivos têm uma maior preferência e gosto pelo jogo, contrariamente ao exercitarem os conteúdos das modalidades coletivas de forma isolada. Não devemos então aproveitar esta vontade que os alunos têm de jogar para lhes ensinar os conteúdos programáticos de uma forma mais agradável? Reforçando esta ideia, é evidente o ensino das habilidades de forma isolada e descontextualizada dificulta a sua aplicação quando em contexto de jogo.

De outra forma, as modalidades individuais que lecionei foram repartidas nos vários conteúdos de forma a facilitar um *feedback* mais individualizado, respeitando as necessidades de cada aluno e a garantir melhores condições de segurança para os alunos.

É possível nos jogos desportivos coletivos, “combater” as dificuldades individuais, que podem ser diluídas por um coletivo forte, enquanto que nas modalidades individuais, os alunos dependem da sua própria competência.

3.7. Avaliação: da aprendizagem dos alunos ao ensino do professor

De forma a conseguir garantir eficácia e a melhoria da sua prática, o professor necessita de um controlo permanente da qualidade do ensino (Bento, 2003). Esse controlo é garantido através da avaliação do processo de E-A dos alunos, porém, ao avaliar-se diretamente os alunos, avalia-se indiretamente o professor. Bento (2003), refere que a análise e avaliação do ensino se orientam para a *definição do estado alcançado*, verificando o que o professor e os alunos alcançaram, e para a *precisão dos planos do professor*, analisando o que deve ser melhorado para as aulas seguintes. Assim, através da evolução e dos resultados obtidos pelos alunos, o professor consegue detetar se o seu ensino está a ser eficiente e, caso seja necessário, deve utilizar estes dados para planificar melhor e procurar estratégias de ensino alternativas para promover uma maior aprendizagem dos alunos (Bento, 2003).

Quando chegou a face de avaliar o processo de E-A, tive muitas dúvidas sobre este momento. Dúvidas essas que estavam relacionadas com o que devia avaliar, como devia fazer essa avaliação e quando deve ser realizada a avaliação. Dentro desta temática do processo E-A que é a avaliação, Metzler (2011) refere que os professores de EF têm a possibilidade de utilizar diversas estratégias, mais concretamente 7 estratégias, para tornar a tarefa de avaliar mais prática: (1) identificar três ou quatro objetivos a avaliar; (2) utilizar avaliações que tenham sucesso com outros professores; (3) ensinar os alunos a realizarem auto e hetero avaliação; (4) utilizar grelhas e folhas de pontuação; (5) recorrer a avaliações curtas e contínuas; (6) contruir a avaliação em tarefas de aprendizagem sempre que possível; (7) utilizar a tecnologia para reunir, armazenar e analisar a informação da avaliação.

Tendo estes aspetos em consideração e, em discussão com o NE e com a orientação da PC, concluímos então que deveríamos definir que em cada conteúdo que ensinamos devíamos previamente delinear os critérios de sucesso e, através do cumprimento ou não cumprimento desses critérios, atribuímos uma nota ao aluno. Definidos os critérios de como e o que avaliar, procedemos a elaboração das grelhas de avaliação, para nos auxiliar no momento da avaliação

dos alunos. Com o passar do tempo, com o maior conhecimento dos meus alunos e um melhor conhecimento dos instrumentos de avaliação, o processo tornou-se mais fácil. Mesmo tendo todos estes aspetos em consideração, procurei sempre realizar esta avaliação de uma forma objetiva, evitando dentro do possível que as minhas avaliações fossem influenciadas pela minha subjetividade.

Segundo Rink (1993) o processo de avaliação pode ser formativo e/ou sumativo. De acordo com a autora, a avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem e foca-se em avaliar o progresso do mesmo em direção ao objetivo pretendido, enquanto a avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino e aprendizagem e tenta avaliar em que medida os objetivos foram atingidos. Complementarmente a estes dois tipos de avaliação, Metzler (2011) refere que a avaliação contínua ocorre automaticamente durante cada tarefa de aprendizagem e fornece ao professor informação que pode ser utilizada para tomar decisões acerca das progressões de aprendizagem.

Siedentop (1998a) salienta que a avaliação do processo de ensino deve ter em consideração os objetivos do professor. O realizar da avaliação formativa feita no final de cada período, permitiu uma avaliação contínua do processo de E-A. Desta forma facilitou o controlo do percurso até atingir os objetivos estabelecidos.

Durante os momentos de avaliação formativa, onde o foco principal era guiar o processo de E-A, com a preocupação que os alunos atingissem os objetivos de cada modalidade, procurei transmitir feedbacks corretivos, pois nestes momentos os alunos encontram-se mais recetivos. Existem também outras formas de realizar a avaliação, com recurso à norma ou ao critério. Rink (1993) em relação à avaliação com referência à norma como uma comparação dos alunos com outros alunos, por outro lado a avaliação com referência ao critério, compara os alunos com um critério. Durante o meu EP, realizei maioritariamente as avaliações com referência ao critério, com o objetivo de evitar a comparação entre alunos e respeitar o desenvolvimento de cada aluno. Não sendo um defensor da avaliação com referência à norma, recorri apenas a esta avaliação quando tive de avaliar a aptidão física. Na realização da bateria

de testes *Fitnessgram* tive, necessariamente, de comparar os alunos com uma norma (tabelas de desempenho). Estas tabelas de desempenho estavam adaptadas ao contexto da EC, não valorizam o desenvolvimento de cada aluno, que apesar de melhorarem os seus resultados ao longo do ano letivo, as suas notas mantiveram-se inferiores aos alunos que iniciaram e terminaram o ano letivo com os mesmos resultados.

No início do ano letivo, o Grupo Disciplinar de EF, definiu os critérios de avaliação para a disciplina de EF. Ficou estabelecido que o primeiro parâmetro, os Indicadores Comportamentais e Atitudinais, valeria 10% da nota final, sendo que este ainda se subdividia em: Cumprimento das regras (20%), Relações Interpessoais (10%) e Participação na tarefa (70%); o segundo parâmetro, os Saberes, valeria 90% da nota final, estando subdividido em: Cultura Desportiva (20%), Aptidão Física (30%) e Habilidades Motoras (50%).

4. ÁREA II - Participação na Escola e relação com a comunidade

No contexto do EP, Batista e Queirós (2013) mencionam que a participação na Escola envolve, também, a participação em atividades não letivas, fomentando a integração do estudante-estagiário na comunidade educativa e na comunidade envolvente, tornando-o numa pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio. Lave e Wenger (1991) reforçam esta ideia ao mencionarem que os EE, ao serem colocados no espaço real de ensino, são expostos ao contacto não só com os alunos da sua turma, mas também, com os restantes alunos da escola, com os seus pais, com os outros professores e com os auxiliares de ação educativa, o que lhes permite uma aprendizagem para além dos contextos pedagogicamente estruturados e conhecer os contornos da profissão.

É na interação com os outros que se constrói a identidade profissional (Barros, 2012), sendo fundamental uma abordagem global da ação educativa, envolvendo questões formais e informais (Ferreira, 2003). Assim, de forma a poder vivenciar a experiência do que é ser professor e reconstruir a minha

identidade profissional, ao longo do ano letivo, participei nas diversas reuniões do Conselho de Turma, do Grupo de EF e do NE, assim como no acompanhamento da DT, do DE e nas Atividades Extra Curriculares que me fizeram sentir realmente integrado na comunidade e me dotaram de conhecimentos fora do âmbito da transmissão de conhecimentos.

4.1. ATIVIDADES EXTRA CURRICULARES

A participação nas atividades da escola proporcionou a todo o NE uma experiência relativa a todo o processo a que o planeamento de uma atividade necessita. A experiência dos docentes foi uma mais-valia para aumentarmos o nosso conhecimento nas questões internas da escola.

Em reunião com a PC no início do ano, ficou logo definido que a semana do DE, o Corta-mato, o “StreetBasket” 3x3, o Meeting de Atletismo e a Festa final do Desporto Escolar e o Sarau de Ginástica eram da completa responsabilidade do NE, sempre com a supervisão da PC e dos restantes docentes do grupo de EF. O Torneio de Futsal e as duplas de Voleibol foram organizadas em parceria com o núcleo de estágio do ISMAI.

É então que chega o tão esperado momento em que tínhamos de começar a organizar desde fichas de inscrição, os posters para divulgação dos mesmos. Queríamos demonstrar a todos que estávamos à altura de tal desafio. Contámos claro, com a ajuda de todo o grupo de EF nos dias dos Eventos as questões relativas à arbitragem e segurança.

Ao longo do ano letivo o NE demonstrou-se disponível para ajudar em todas as atividades estando presente sempre que possível nas mesmas.

4.2. DIREÇÃO DE TURMA:

No âmbito da DT, marquei presença em todas as reuniões de Conselho de Turma.

De acordo com Zenha (2004) no contexto do contributo entre a família e a escola, realça duas valências facultadas ao diretor de turma: a articulação entre os professores da turma, os alunos e os encarregados de educação e a

articulação das atividades da turma com os EE, promovendo o envolvimento no sistema de formação dos alunos. Ainda de acordo com a autora, a mesma refere ainda que face à relevância que o papel de Diretor de Turma tem é portanto fundamental que o mesmo seja competente para conseguir respeitar as diferenças pessoais e culturais dos alunos, da comunidade educativa, deve ser também capaz de relacionar-se e comunicar com controlo e equilíbrio emocional nas mais variadas ocorrências inerentes a sua profissão, gerir de uma forma hábil e sapiência situações problemáticas e de conflitos, deve conseguir colaborar com todos os intervenientes que entram no processo educativo, fomentar a criação de relações de respeito entre todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, ao mesmo tempo promover uma relação próxima com os EE para melhor conhecer os projetos de vida e formação dos seus alunos. Acompanhar todo este trabalho e presenciar pessoalmente as reuniões com os EE, deu-me um maior conhecimento do contexto social e familiar de cada aluno da minha turma. As reuniões com os EE, ao comunicar e trocar impressões sobre os seus educandos, permitiu-me fazer uma ligação com certos comportamentos e atitudes dos alunos nas aulas de EF, através desse conhecimento pude mudar a minha atitude ou a forma como abordava os alunos. Foi esta perceção, da realidade do contexto familiar e social dos meus alunos, que me possibilitou fortalecer ainda mais a relação criada com eles. Porque através este acompanhamento do trabalho do Diretor de Turma, consegui identificar possíveis problemas e estratégias para melhorar a relação com cada aluno da turma e assim tornar-me um professor mais capaz, competente, eficaz e conhecedor de cada realidade dos alunos da turma.

Participei também em todas as reuniões do Departamento de Expressões assim como em todas as reuniões do Grupo de EF.

Enfrentei todas estas experiências como uma mais-valia para conhecer o ambiente que se vive numa escola. Fiz questão de estar presente em todas as atividades de modo a poder afirmar-me enquanto professor, mesmo sendo estagiário.

4.3. DESPORTO ESCOLAR :

Relativamente ao DE, o NE esteve inserido na modalidade de Natação juntamente com a professora Sofia Canossa participando em todos os treinos (todas as quartas-feiras).

Inicialmente a minha opção tinha sido acompanhar os treinos de Xadrez pois o horário era o mais conveniente para mim e, após conversar com a PO, achamos que seria mais vantajoso e melhor para o meu desenvolvimento uma outra modalidade mais complexa. Surge então a escolha pela Natação. Só a partir da última semana de aulas em dezembro é que se iniciaram os treinos. Até aí, a escola esteve à espera das autorizações da Câmara Municipal do Porto para poder utilizar as instalações. Em janeiro, quando iniciaram as aulas, começaram então os treinos de Natação, onde assistíamos e ajudávamos a professora Sofia no que ela nos solicitava.

Por volta do mês de fevereiro surgiram os alunos da didática de Natação do ISMAI, em que nesse âmbito eram eles os responsáveis, juntamente com a professora Sofia da escola do cerco e da professora Paula Santana, docente do ISMAI, pelos treinos de Natação dos jovens e idosos que frequentavam aquelas aulas. O nosso NE ficou “vazio” de funções e em conjunto com a professora Sofia concluímos que a nossa tarefa não iria ser assim muito profícua e optamos então por terminar esta tarefa do desporto escolar.

Mais tarde esta decisão foi comunicada a nossa PC e à PO.

5. ÁREA III: Desenvolvimento Profissional

5.1. A observação como ferramenta de aprendizagem

Para se crescer e evoluir enquanto professor, é muito importante que o professor tenha a capacidade de avaliar objetivamente o seu trabalho e as repercussões do mesmo nos alunos durante o processo de E-A (Rink, 1993). Para Sarmiento (2004) a recolha destas informações obriga a um certo cuidado na definição dos comportamentos a avaliar e da terminologia a utilizar para especificar esses mesmos comportamentos, tornando imprescindível que se identifique os comportamentos observados em situações naturais, através da observação direta e sistemática. Ou seja, todas as atitudes e decisões que os professores tomam são, em parte, influenciadas pelos comportamentos dos alunos, das diferenças dos ambientes de aprendizagem, dos diferentes resultados, dentro dos diferentes contextos de ensino (Rink, 1993).

O professor deve e pode usar a informação, que resulta da recolha, organização, compreensão e descrição, para adequar a sua postura e metodologia de trabalho de maneira a alcançar os melhores resultados possíveis no processo de E-A, Postic e Ketele (1988).

Os professores que refletem e são bastante reflexivos, utilizam grande parte do seu tempo a avaliar a sua prestação, ainda que de forma informal, sem reunir informação objetiva, mas quando precisam de recolher informação objetiva, recolhem essa informação através da observação sistemática. Rink (1993), define observação sistemática como um processo de recolha de informação objetiva do processo instrucional.

No que respeita ao meu EP, foram aplicados os sistemas de observação de Sarmiento (2004) de Análise do Tempo de Aula, de Observação do Comportamento do Professor e de Observação do Comportamento do aluno.

Durante o ano deste EP, foram realizadas várias observações entre os professores do NE da EC. Graças a essas avaliações realizadas pelos meus colegas de NE, consegui refletir sobre a minha intervenção nas aulas e procurar estratégias para melhorar a minha prática pedagógica. Foi através das observações relativas à Análise do Tempo de Aula, que tinham por objetivo estudar a distribuição do tempo de aula por diferentes atividades e tarefas

(Sarmiento, 2004), que verifiquei que me alongava muito tempo nas tarefas de instrução. Isto explica-se com o facto de querer explicar de imediato muitas das componentes críticas das situações de aprendizagem. Após obter a perceção desta demora nas situações de aprendizagem, comecei a resumir os objetivos que tinha definido para cada situação de aprendizagem, diminuindo, também o número de componentes críticas.

Em relação aos resultados da Observação do Comportamento do Professor, pude constatar, através da observação dos meus colegas de NE, que tinha um grande número de feedbacks, o que é um aspeto positivo, que era rápido na organização da turma, o que me permiti ter mais tempo para observar tudo o que acontecia durante a aula. E esse maior tempo de observação permitia fornecer aos alunos mais e melhores feedbacks assertivos e positivos aos alunos. Contrariamente ao que seria expetável, tendo em conta o elevado tempo de observação que tinha na aula, havia situações que não me apercebia que ocorriam, como por exemplo, o facto que alguns alunos passavam algum tempo em comportamentos fora da tarefa ou até mesmo em espera. Quando me apercebi desta situação procurei solucioná-la rapidamente, começando por prestar mais atenção a estes alunos para intervir rapidamente quando tinham comportamentos inapropriados e planear melhor os exercícios, evitando da melhor maneira possível que houvessem muitos alunos em espera para realizar a tarefa proposta. Isto só foi possível devido à análise da Observação do Comportamento do Aluno. Por outro lado, a observação aos meus colegas de NE e aos professores da EC permitiu-me detetar defeitos que deveria evitar e virtudes que poderia adotar na minha prática pedagógica. Onde realço, particularmente, a capacidade dos professores mais experientes em se conseguirem colocar pelo espaço da aula, de forma a nunca perderem o controlo visual da turma. Além dos sistemas de observação, referidos anteriormente, a observação informal dos professores mais experientes da EC deu-me a capacidade de alargar horizontes sobre as mais variadas estratégias de ensino.

Para Rink (1993), os professores que recolhem e analisam a informação objetiva sobre as suas ações e refletem sobre as consequências, tenderão a crescer e a evoluir ao longo da sua carreira. Ainda de acordo com Rink (1993),

a observação permitiu-me recolher informação, que levou-me a entender dados significativos. Dados esses que me forneceram informação bastante relevante, tanto para avaliar a minha atuação como a de outros professores. Desta forma, pude refletir sobre estes dados de forma a aprender e adotar estratégias que melhorassem a minha intervenção.

5.2. Reflexão como meio de desenvolvimento profissional

“Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p. 175). A mesma autora define a reflexão como sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, que combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição, na procura da verdade e da justiça. Para Schon (1992), o professor reflexivo deve refletir-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação. Segundo o mesmo autor, no primeiro momento, o professor ao ser surpreendido pela ação do aluno, reflete sobre essa ação para a tentar compreender e reformular o problema, enquanto, no segundo momento, após a aula, o professor reflete sobre o que aconteceu e no significado que lhe atribuiu. Tendo noção da relevância que o processo reflexivo tem na ação do professor, durante o meu EP, fui elaborando reflexões escritas semanais sobre as minhas aulas e a experiência que estava a vivenciar neste ano. Inicialmente, fazia-o como uma mera formalidade a cumprir, mas após realizar as primeiras observações aos meus colegas de NE e a outros professores da EC, percebi o contributo positivo que o simples ato de refletir tinha para a minha prática pedagógica. Este processo permitiu-me quase que evoluir diariamente, levando-me a questionar, constantemente, se estava a fazer um bom trabalho e se as minhas opções eram as melhores para o desenvolvimento individual dos meus alunos. Assim consegui dar resposta a muitas das dificuldades que foram surgindo ao longo do EP.

Para Alarcão (1996) o pensamento reflexivo é uma capacidade, ou seja, é algo que ao longo do tempo e da prática pode ser desenvolvido. Essa capacidade pode ser desenvolvida pela análise, da descrição, da observação, do confronto, da interpretação, da análise e pela avaliação. Foi isso que aconteceu com a minha capacidade de refletir, ao longo do tempo essa

capacidade foi evoluindo. Como referi anteriormente, a minha reflexão era uma simples formalidade pedagógica que tinha de cumprir. Nessa fase inicial, o meu foco era principalmente justificar as minhas tomadas de decisão, como por exemplo, justificar determinada alteração feita numa situação de aprendizagem ou o porquê de organizar a turma daquela maneira. À medida que fui desenvolvendo a minha capacidade reflexiva, o meu foco tornou-se em conseguir encontrar respostas para as necessidades e dificuldades sentidas pelos meus alunos. Essa reflexão passava, por então, ser capaz de criar novas estratégias que fossem de encontro às dificuldades sentidas pelos alunos, no sentido de os conseguir guiar ao êxito nas situações de aprendizagem. Numa última fase, a minha reflexão passou ser mais crítica, procurando saber o porquê das minhas opções e estratégias por vezes não resultarem. Ou seja, gradualmente, passei de cumprir uma reflexão apenas e só para cumprir uma formalidade, para passar a encontrar soluções para os problemas que ia identificando, para chegar a fase que além de encontrar esses problemas conseguia perceber o porquê dessas situações acontecerem e conseguir justificar devidamente.

Para atingir este desenvolvimento a nível reflexivo, foi muito importantes as reuniões com o NE. Nessas reuniões eram abordadas as nossas dificuldades e dúvidas, mas também elogios aquilo que bem acontecia nas nossas aulas, partilhando por vezes, pontos de vista, com o objetivo de ajudar o colega a melhorar na dificuldade que sentisse e tivesse na sua aula com os seus alunos. A PC nunca nos forneceu soluções, mas sim guiou-nos na descoberta de opções a seguir, incentivando-nos a pensar sobre o porquê das coisas, estimulando assim a nossa capacidade reflexiva. O exemplo disso poderia ser, o controlo disciplinar das turmas, quando situações de indisciplina, e que requerem da parte do professor uma maior intervenção pedagógica, acontecia a PC nunca nos forneceu uma solução para o problema. A PC levava-nos a refletir sobre a origem que despoletava essa situação e a conseguir encontrar uma estratégia que evitasse a ocorrência dessas situações.

Neste sentido, de forma a contribuir para o meu desenvolvimento profissional, elaborei um estudo de investigação na ação que surgiu de uma

conversa, que simultaneamente foi uma reflexão, com a PC sobre a minha curiosidade, se a minha postura e os modelos instrucionais adotados por mim, teriam interferência ou não no comportamento e performance dos meus alunos.

5.3. Análise de modelos instrucionais e observação do comportamento do aluno:

Resumo

A finalidade deste estudo foi analisar e comparar o comportamento dos alunos, numa turma de 12º ano, aplicando dois modelos instrucionais diferentes entre si, o Modelo de Instrução (MID) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGFU), e se apresentaria respostas diferentes por parte do mesmo grupo de alunos.

A turma observada era bastante heterogénea em termos de prática de atividade física, encontrando-se alunos com hábitos de atividade física, praticantes de judo e futebol e alunos sem hábitos de atividade física que nunca praticaram qualquer modalidade, sendo a sua experiência apenas das aulas de EF. Além disso os índices de motivação para a disciplina de EF eram muito baixos, uma vez que a avaliação da disciplina não é contabilizada para efeitos de média final de ingresso no ensino superior.

Participaram no estudo doze pessoas (5 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, e o professor da respetiva turma (professor estagiário). A turma era do curso de Línguas e Humanidades. Este estudo decorreu ao longo de 14 aulas de 90 minutos, ao longo do 2º período letivo. Cada modalidade foi observada em 7 aulas de 90 minutos.

O MID foi aplicado, na modalidade de badminton, a um grupo de 12 alunos, não praticantes dessa modalidade. Os alunos organizaram-se em grupos de 2, não tendo o professor interferido nessa distribuição.

O TGFU foi aplicado, na modalidade de andebol, a grupo de 11 alunos, não praticantes da modalidade. Tendo tido, maioritariamente, o foco concentrado na situação de jogo formal.

Para efeito de apresentação de resultados, considerou-se apenas 3 categorias. Isto é, as categorias pré-definidas foram agrupadas em; (i) atividades referentes ao professor, (ii) atividades referentes ao aluno (adequadas à tarefa

proposta), (iii) atividades fora da tarefa (referentes a comportamentos não englobados na tarefa).

Considerou-se como atividades do professor os itens; (1) demonstração, (2) ajuda, (3) espera, (4) interações verbais, sendo as atividades referentes ao aluno as seguintes; (1) atividade motora, (2) manipulação de material, (3) deslocamentos, (4) atenção à informação. Por último, agrupou-se nas atividades fora da tarefa; (1) comportamentos fora da tarefa, (2) afetividade e (3) outros comportamentos.

Os dados referentes as atividades, anteriormente referidas, foram recolhidos seguindo os pressupostos do sistema de observação de Sarmento (2004), mais concretamente a Observação de Comportamentos dos alunos. Estes dados, foram posteriormente, analisados pela estatística descritiva. Determinaram-se os tempos médios de cada item considerado e os respetivos desvios padrão. Os dados foram, também, representados através de dois gráficos: Gráfico de barras, em que se comparou os itens para cada aluno e gráfico circular, que pretende demonstrar a percentagem de tempo dedicada a cada item pela turma.

Palavras- chave: Observação; Comportamento; Modelos Instrucionais; atividade física, Modalidades

INTRODUÇÃO

Este estudo de investigação-ação teve por base o processo reflexivo da minha identidade como professor. Durante esse processo reflexivo surgiu-me a ideia de analisar e observar se se poderia registar alguma alteração no comportamento dos alunos nas aulas, usando modelos de instrução diferentes em duas modalidades distintas, uma modalidade individual e uma modalidade coletiva. As modalidades escolhidas foram, respetivamente, o badminton e o andebol. Quando comecei a realizar o planeamento das aulas e dos conteúdos a abordar ao longo do ano letivo, tinha já pré-definido o usar o modelo de Instrução Direta (MID) e o modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU). Esta escolha justifica-se pelo facto de ser um professor inexperiente e de ainda não conhecer os alunos da turma e as suas características, daí a opção por estes dois modelos instrucionais.

De acordo com Graça & Mesquita (2007) o MID relega o aluno para um papel passivo na aula, onde o aluno simplesmente reproduz os ensinamentos transmitidos pelo professor, que domina as unidades de curta duração e os currículos de múltiplas atividades. Neste modelo é privilegiado as estratégias instrucionais de caráter explícito e formal, em que a monitorização e controlo das atividades dos alunos é o fator dominante. Segundo este modelo, o professor é figural central na aula, pois o professor controla tudo de maneira a retirar a maior eficácia das atividades dos alunos. Em todas as aulas é realizada uma revisão da matéria lecionada nas aulas anteriores e é feita uma apresentação e introdução de novos conteúdos, que são explicados e demonstrados aos alunos pelo professor, antes de iniciarem a prática motora, usando essa demonstração como um modelo correto de execução.

Posteriormente a apresentação da tarefa, os alunos exercitam-na e o professor certifica-se que os alunos têm competências básicas ao mesmo tempo que vai transmitindo feedbacks corretivos. O tempo de exercitação e o número de repetições são, previamente, definidos pelo professor.

Contudo este modelo possui também uma perspetiva uma prática progressivamente mais autónoma, sendo esta progressão também definida pelo

professor que coloca aos alunos tarefas e objetivos mais realistas, que se definem como sendo os critérios de êxito. Face a estes desafios mais realistas, permite que a taxa de sucesso dos alunos aumente.

Deste modo, numa fase inicial, o foco do professor está em que os alunos consigam adquirir competências básicas, e após a aquisição de rotinas, os alunos consigam centrar em si a aprendizagem dos conteúdos.

Optei por aplicar este modelo de instrução na modalidade de badminton, pois nas modalidades individuais a vertente técnica se sobrepõe à tática, e o professor deve ser capaz de fornecer respostas às necessidades individuais dos alunos.

Relativamente ao andebol, modalidade coletiva, escolhi o usar o modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, pois este modelo utiliza o interesse dos alunos na estrutura do jogo para promover o desenvolvimento de competências e conhecimento tático que são necessários para um desempenho competente do jogo (Metzler, 2011).

Bunker e Thorpe (1982), autores deste modelo, pretendiam que o foco no tradicional ensino das técnicas isoladas fosse desviado para o desenvolvimento da capacidade de jogo, através da sua compreensão tática. Para isso, Graça e Mesquita (2011) chamam à atenção para a adesão positiva do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão a um ensino de descoberta guiada, em que os alunos são confrontados com uma situação em que sentem dificuldades e a partir, orientados por questões estratégicas do professor, devem procurar soluções para as dificuldades sentidas. A partir desse momento o professor cria uma forma de jogo modificada que permita a resolução dos problemas e dificuldades sentidas pelos alunos.

O objetivo deste estudo de investigação-ação foi avaliar o comportamento de um grupo de alunos, durante um período letivo, nomeadamente, o 2º período do ano letivo 2016/2017, de uma turma de 12º ano do curso de Línguas e Humanidades, ao longo de 14 aulas de 90 minutos cada, aplicando dois modelos instrucionais.

Metodologia

Participantes

Os alunos participantes no estudo foram alunos da turma 12^oC do curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária do Cerco, matriculados na disciplina de EF, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Tendo sido escolhidos doze pessoas (5 do sexo masculino e 8 do sexo feminino).

Instrumentos

Para a recolha dos dados foi utilizada o sistema de observação de Sarmiento (2004) de observação de comportamento do aluno. Este sistema de observação de comportamento do aluno, permite ao professor aperceber-se de situações que ocorrem durante a aula e que o professor não se apercebe que acontecem, como o tempo elevado de espera dos alunos ou comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos. Este sistema possibilita assim ao professor criar estratégias que evitem a ocorrência dessas situações.

Protocolo de recolha de dados

O estudo iniciou-se na primeira aula de badminton, do 2^o período que foi iniciada no dia 10 de fevereiro de 2017 e decorreu até à última aula de andebol, que ocorreu no dia 31 de março de 2017. Em todas as aulas as observações foram realizadas pelos meus colegas de núcleo de estágio, com a orientação da professora cooperante.

Nos momentos de avaliação e observação os pares no badminton e as equipas no andebol, foram feitas de forma aleatória.

Aulas	Calendarização	Nº da Aula
1	10 fevereiro 2017	67 e 68
2	15 fevereiro 2017	69 e 70
3	17 fevereiro 2017	71 e 72
4	22 fevereiro 2017	73 e 74
5	24 fevereiro 2017	75 e 76
6	1 março 2017	77 e 78
7	3 março 2017	79 e 80
8	10 março 2017	81 e 82
9	15 março 2017	83 e 84
10	17 março 2017	85 e 86
11	22 março 2017	87 e 88
12	24 março 2017	89 e 90
13	29 março 2017	91 e 92
14	31 março 2017	93 e 94

Tabela 1- Calendarização de observações

Procedimento de recolha e análise de dados

Recorreu-se a estatística descritiva para obter os resultados referentes aos tempos médios dedicados por cada grupo de intervenientes aos itens considerados. Foi também possível apresentar os gráficos que traduzem os tempos globais de cada aluno e de cada grupo em cada uma das modalidades.

Apresentação dos resultados

Analisando a figura 1 (gráfico circular) verifica-se que o tempo dedicado à atividade do aluno é consideravelmente superior às atividades do professor e comportamentos fora da tarefa, ocupando cerca de 68,9% do tempo de aula.

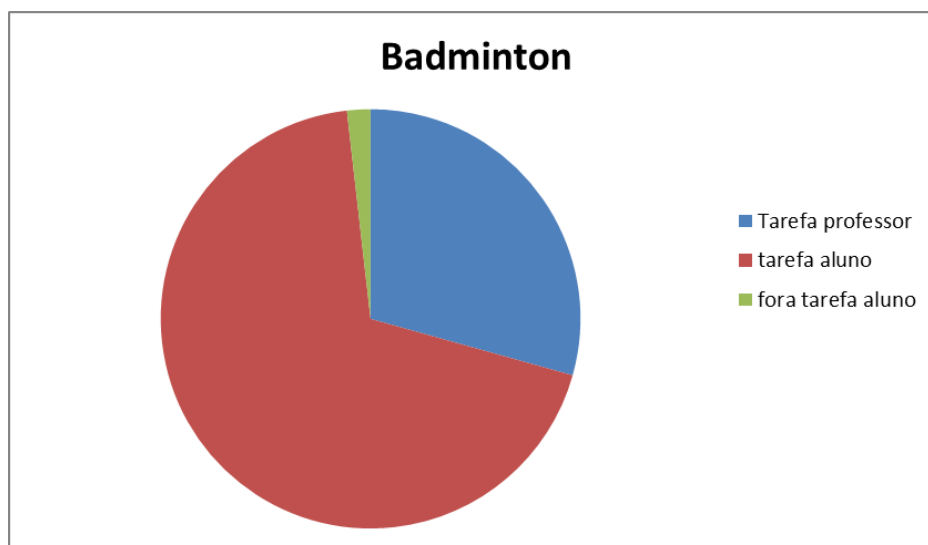


Figura 1- Distribuição de tempo de badminton

Na tabela 2 está tabelado o tempo médio e o respectivo desvio padrão de cada um dos itens considerados

Badminton		
Atividade	Tempo médio	Desvio padrão
Professor	352,083"	107,577"
Aluno	826,250"	126,477"
Fora da tarefa	21,667"	44,433"

Tabela 2- Tempos médios de atividade do Badminton

Analisando a figura 2 (gráfico circular) verifica-se, tal como, na modalidade anterior que a atividade do aluno é consideravelmente superior a qualquer das outras. Neste caso, a percentagem atingiu os 76,9% do tempo de aula.

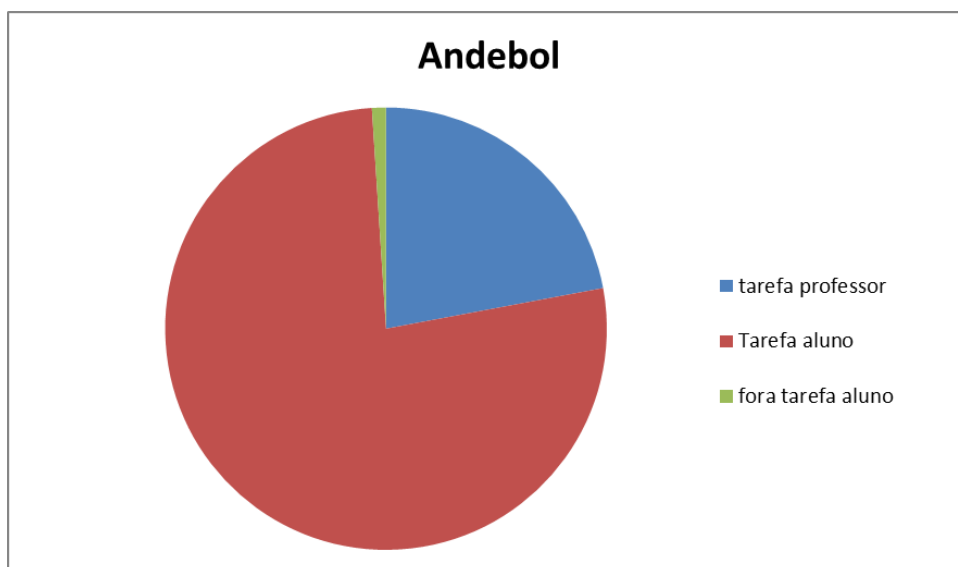


Figura 2- Distribuição de tempo de Andebol

Na tabela 3 está tabelado o tempo médio e o respetivo desvio padrão de cada um dos itens considerados

Andebol		
Atividade	Tempo médio	Desvio padrão
Professor	264,545''	160,248''
Aluno	922,273''	181,288''
Fora da tarefa	12,273''	31,215''

Tabela 3- Tempos médios de atividade do andebol

Discussão dos resultados

Verifica-se na análise dos resultados que não existe, relativamente às atividades do professor e do aluno grandes desvios relativamente aos tempos de execução, tanto na modalidade de badminton quer na modalidade de andebol.

É então possível verificar-se que não existe uma grande dispersão de tempos entre alunos e professor/alunos.

É visível que os comportamentos fora da tarefa não são significativos, sendo os resultados apresentados quase da exclusiva responsabilidade de um interveniente. Razão pela qual o desvio padrão é maior que o tempo médio.

Conclusão

Os resultados obtidos não evidenciaram grandes diferenças, entre os dois modelos instrucionais, relativamente, aos tempos médios despendidos nas atividades letivas, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos. Poder-se ia assim concluir que os dois métodos originariam respostas semelhantes. Esta não é, contudo, uma conclusão aceitável uma vez que a dimensão da amostra é muito reduzida e o tempo dedicado ao estudo foi muito limitado.

A dispersão de resultados no caso das atividades do professor e do aluno são aceitáveis pois estes métodos privilegiam a relação professor-aluno e, tendo esta turma alunos sem hábitos de prática de atividade física necessitam de uma maior atenção do docente e revelam mais dificuldade na execução das situações de aprendizagem. Ao contrário, os alunos que têm hábitos de atividade física revelaram uma maior capacidade e autonomia nas tarefas propostas.

Referências Bibliográficas

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 1(18), 5-8.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.

6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

Agora que dou por terminada a minha experiência no EP sinto uma grande mistura de sentimentos. Isto porque, sinto um enorme orgulho por terminar esta etapa da minha formação, mas por outro lado, uma certa tristeza pelas saudades que começo a sentir acerca deste ano tão especial para mim. Sendo um ano difícil, por toda a pressão e exigência que acarreta, foi ao mesmo tempo um ano de superação, conquista e de sucesso. Graças a isso consegui saber o meu real valor e do que sou capaz de fazer. Sem as dificuldades sentidas não iria conseguir evoluir e desenvolver-me pessoal e profissionalmente, numa evolução que espero não termine por aqui.

A principal dificuldade ou o principal medo foi saber se era capaz de liderar uma turma de jovens alunos, se iria ser capaz de lhes transmitir conhecimentos positivos para a sua evolução. Não queria ser apenas mais um professor nos seus currículos académicos, mas sim ser um professor que lhes deixasse marcas e recordações positivas.

Graças à PC que me incentivou, transmitindo sempre uma enorme confiança nas minhas capacidades, e a forma como os meus alunos me aceitaram essa dificuldade foi rapidamente ultrapassada. Isto permitiu-me ganhar confiança em mim mesmo e nas minhas capacidades e com isso tornar-me um melhor professor.

A forma como a PC e os restantes professores da EC sempre nos estimularam, trataram e lidaram connosco, não como “estagiários” mas sim mais uns colegas de profissão alterou por completo toda a ideia que tinha de mim próprio.

Fizeram-me sentir completamente integrado e adaptado à escola, levando-me a esquecer que era um estagiário e a sentir que era realmente um verdadeiro professor.

Dou agora muito valor à EC do Cerco, pois o facto de a poder conhecer, trabalhar e vivenciar o dia-a-dia desta escola, mudou por completo a imagem que inicialmente era de medo e de receio, para a certeza que não poderia haver melhor escola para iniciar este meu percurso profissional como professor.

O término deste EP é, simultaneamente, um culminar de um sonho e um início de um percurso que não se avizinha animador e fácil. Refiro isto porque o atual panorama do ensino não é motivador. O que me impedirá, por um longo tempo, ter a oportunidade de voltar a lecionar EF e Desporto numa escola. Mas o sonho e a ambição de conseguir uma colocação numa escola que promova e que dê o devido valor à disciplina de EF nunca irá terminar.

O melhor ainda está por vir...

7. Referências Bibliográficas

- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Nóvoa, A. (1991). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores : estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 91-114). London: SAGE.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207-225). Porto: Editora FADEUP.
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education, and Society*, 8, 179-197.
- Barros, I. M. d. C. (2012). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: Estudo em estudantes estagiários de Educação Física*. Porto: Irene Maria da Costa Barros. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). 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 Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto : Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto: Perspectivas e problemáticas* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 73-81.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 1(18), 5-8.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-207). Porto: Editora FADEUP.
- Cardoso, M. I. d. S. T. (2014). *A (re)construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática*. Porto: Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).

- Crum, B. J. (1993a). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *National Association for Physical Education in Higher Education*, 45, 339-356.
- Crum, B. J. (1993b). *A Critical Review of Competing PE Concepts*: Insitute for Social Research, Tilburg University.
- Crum, B. J. (2012). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 53-64.
- Ferreira, F. I. d. S. (2003). *O estudo do local em educação : dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga: Fernando Ilídio da Silva Ferreira. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gomes, C. A. (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas / Power, authority and institutional leadership at school and in the classroom: classic sociological perspectives / Poder, autoridad y liderazgo institucional en la escuela y en la clase: perspectivas sociológicas clásicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*(63), 235.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto: Perspectivas e problemáticas* (pp. 165-263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Graça & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hastie, P. A. (1997). Factors affecting the creation of a new ecology in a boys-only physical education class at a military school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 62-73.
- Hewson, P., & Hewson, M. (1989). Analysis and Use of Task for Identifying Conceptions of Teaching Science. *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 191-209.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control : Concepts and applications* (9 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Marques, D. F. A., & Reis, P. G. R. d. (2011). *A entrada na profissão docente : Contributos para uma reflexão sobre o período de indução*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada a Instituto de Educação Física da Universidade de Lisboa.
- Mesquita, I. (2003). A importância da intervenção do treinador: elogiar para formar e treinar melhor. *Horizonte*, 8(108), 3-8.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Paixão, F., & Jorge, F. R. (2014). Formação de Professores do Ensino Básico: abertura do Estágio a contextos não formais de Educação. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 41-58). Porto: Editora FADEUP.
- Postic, M., & Ketele, J.-M. d. (1988). *Observer les situations éducatives* (1 ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

- Reina, M. (2013). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida.... In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 85-89). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2 ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. E. (1996). Effective instruction in physical education In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rodrigues, E. (2013). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 91-104). Porto: Editora FADEUP.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 53-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-19). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (Vol. 39, pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education : quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D. (1998a). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. (1998b). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 113-141). Porto: Editora FADEUP.
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 435-451.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities : A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zenhas, A. M. (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Braga: Armada Martins Zenhas. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade do Minho.