A aprendizagem no contexto da formação inicial de Professores

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Ana Sofia Tavares Almeida

Porto, setembro 2018

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Almeida, A. S. T. (2018) A aprendizagem no contexto da formação inicial de Professores. Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Almeida. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ESTÁGIO PROFISSIONAL, INSTRUÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo deste percurso académico, por terem acreditado em mim e por estarem sempre presentes nos bons e maus momentos.

Sem eles este sonho não teria sido concretizado.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, por terem sido aos meus melhores amigos ao longo destes anos, por todo o apoio. Por terem contribuído para ser a pessoa que sou hoje, e por apoiarem todas as minhas decisões afirmando que devia seguir sempre o meu coração.

Ao meu irmão, por me apoiar em todas em decisões e me acompanhar nas viagens semanais entre Arouca e Porto.

À FADEUP e ao IPB, por me terem transmitido valores e conhecimentos essenciais do desporto, e acima de tudo, por aumentarem o meu gosto pela profissão docente.

À professora Paula Batista, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, exemplo, pelo acompanhamento cuidado e pela paciência e apoio na reta final, ajudando e dando conselhos para o nosso sucesso académico e profissional.

Ao professor Pedro Marques, por toda a confiança depositada, pelos momentos partilhados, por me ter incentivado a aprender cada vez mais e por ter apoiado todo este percurso de situação de Estágio Profissional.

À Filipa Miranda, pelo apoio incondicional neste ano de estágio, pelas conversas sem fim, brincadeiras, conselhos e por todos aqueles momentos de partilha de angústia e felicidade que proporcionaram uma amizade para a vida.

À Catarina Alves, por ser uma amiga que sempre me acompanhou desde o início da minha vida académica, por ter sido uma irmã que ouvia os meus desabafos, por conhecer mais do que ninguém todo o processo da minha vida enquanto estudante e não estudante. E acima de tudo por ser a minha salvação a nível informático.

Às minhas três turmas no ano de estágio, que me obrigaram a crescer em todos os sentidos, por me fazerem de rir, por me cumprimentarem sempre que me viam

e por me reconfortarem com palavras que nunca irei esquecer, afirmando constantemente que era a melhor professora do colégio.

A todos, um enorme obrigada!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA III

AGRADECIMENTOS V

ÍNDICE DE FIGURAS IX

ÍNDICE DE TABELAS XI

ÍNDICE DE ANEXOS XIII

RESUMO XV

ABSTRACT XVII

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS XIX

1. INTRODUÇÃO 3

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL 7

2.1. Apresentação da Estudante - Professora Estagiária 7

2.2. Sonhar é inventar algo desejado 9

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL 15

3.1. O estágio profissional enquanto espaço formativo 15

3.2. A escola Cooperante: Só com a luz do saber se alcança a vitória 17

3.3. Instalações e Recursos Materiais de Educação Física 19

3.4. Os alicerces do estudante – estagiário: Professora Orientadora e Professor Cooperante 21

3.5. Núcleo de estágio 23

3.6. A turma de 10º: O desafio constante 24

3.7. A turma de 11º: O sonho de qualquer estagiário 26

3.8. A turma de 6º ano: Experiência única 27

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL 33

4.1. Organização e gestão do processo Ensino-Aprendizagem 33

4.1.1. O valor da Educação Física no contexto curricular 33

4.1.2. Planeamento anual 34

4.1.3. Unidade Didática 36

4.1.4. Plano de Aula 38

4.2. Realização do Processo Educativo 39

4.2.1. As turmas, os dilemas e os desafios 39
4.2.2. Os modelos de ensino prevalecentes no ano de estágio 45
4.2.3. O Feedback Pedagógico 48
4.2.4. O conteúdo substantivo da informação nas aulas de Educação Física: Estudo numa turma de décimo primeiro ano de escolaridade 52
4.2.4.1. Resumo 52
4.2.4.2. Abstract 54
4.2.4.3. Introdução 55
4.2.4.4. Enquadramento teórico 56
4.2.4.5. Objetivos 57
4.2.4.5.1. Objetivo Geral 57
4.2.4.5.2. Objetivos específicos 57
4.2.4.6. Metodologia 58
4.2.4.6.1. Participantes 58
4.2.4.6.2. Gravações 58
4.2.4.6.3. Conhecimentos 58
4.2.4.6.4. Perfil Instrucional 59
4.2.4.7. Resultados 59
4.2.4.7.1. Apresentação da tarefa – Conteúdo, sequência e extensão 59
4.2.4.7.2. Natureza do Feedback Pedagógico 61
4.2.4.7.3. Conhecimentos 63
4.2.4.8. Conclusões 66
4.2.4.9. Referências 67
5. A Avaliação 69
5.1. Avaliação Diagnóstica 69
5.2. Avaliação formativa 70
5.3. Avaliação Sumativa 70
6. Participação na Escola 73
6.1. Torneios 73
6.2. Desporto Escolar: Multi-atividades 74
7. Considerações Finais 77
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 81
ANEXOS XXI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Pavilhão A 20
Figura 2 – Pavilhão B 20
Figura 3 – Sala de musculação 20
Figura 4 – Piscina 20
Figura 5 – Campo sintético 20
Figura 6 – Campo de Basquetebol 20
Figura 7 – Pista de Atletismo 20
Figura 8 – Lançamento do Peso 20
Figura 9 – Turma de 10ºAGD 2017/2018 26
Figura 10 – Turma de 11ºDP-AE 2017/2018 27
Figura 11 – Turma de 6ªB 2017/2018 29
Figura 14 – Exemplo de Ficha caracterização individual do Aluno 36
Figura 12 – Prémios do Modelo de Educação Desportiva 48

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Gravações das aulas de Badminton 62

Tabela 2 – Gravações das aulas de Futebol 62

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Exemplo Ficha caracterização individual do Aluno. XXIII

Anexo 2. Teste Inicial de Badminton XXIV

Anexo 3. Teste Final de Badminton XXVII

Anexo 4. Teste Inicial de Futebol XXIX

Anexo 5. Teste Final de Futebol..... XXXI

RESUMO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, inserido no 2º ciclo em Ensino da Educação Física, no Ensino Básico e Secundário. Este relatório visa refletir o ano de estágio, relativamente a cada estudante-estagiário de acordo com as suas vivências e experiências na escola onde foi acolhido/a. Este estágio teve lugar numa escola localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, sob a supervisão de um Professor Cooperante, docente nessa mesma escola, e uma Professora Orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Relativamente à construção deste relatório, este está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, está espelhada a minha experiência pessoal, onde relato a minha experiência pessoal a nível desportivo e académico, o porquê de ter escolhido este caminho, e a expetativa pessoal confrontada com a realidade na prática. No segundo capítulo, referente ao Enquadramento da Prática Profissional, é relatado algo mais dentro do contexto enquanto Estudante-Estagiária, sobre a própria escola em si e todos os agentes nela envolvidos direta e indiretamente. O terceiro capítulo, na Realização da Prática Profissional, diz respeito a todo o processo dentro da minha experiência enquanto prática pedagógica numa escola, todas as experiências e organização e gestão de todo esse processo. No quarto capítulo, Desenvolvimento Profissional, está espelhado o estudo de investigação ação, sobre o conteúdo substantivo da informação nas aulas de Educação Física na turma de décimo primeiro ano. Por fim, no quinto capítulo são referidas algumas perspetivas futuras.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM. ESTÁGIO PROFISSIONAL, INSTRUÇÃO.

ABSTRACT

This document report has been made aiming the Curricular Unit of the school Placement of the Faculty of Sport of the University of Porto, within the 2nd cycle of Physical Education Teaching on the Primary and Secondary School. Each practicum report has the objective of giving a written account of the pre-service teacher year, according to the lived experiences at school. My school placement has taken place in a school in Vila Nova de Gaia, under the supervision of a Cooperating teacher from the school and a Supervisor from the Faculty of Sport of the University of Porto. This report is divided into five chapters: the first reports my sportive and academic personal experience , the reason to have chosen this path and the personal expectations versus reality/ practice; the second refers to the Setting of Professional Practice, the living experience while Student-trainee within the school context, with all the direct and indirect agents; the third mentions the Professional Practice Performance and is about my experience during the pedagogical practice at school, the set of all my experiences, the organization and management of all this process; the fourth, Professional Development, centres around the research of investigation-action, on the substantive contents of Physical Education classes in the 11th grade class; the fifth is a final sum up of the further perspectives.

KEYWORDS: INSTRUCTION, PHYSICAL EDUCATION SCHOOL PLACEMENT, TEACHING-LEARNING.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AD	Avaliação Diagnóstica
AS	Avaliação Sumativa
DE	Desporto Escolar
EC	Escola Cooperante
EF	Educação Física
EP	Estágio Profissional
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FB	Feedback
IPB	Instituto Politécnico de Bragança
MED	Modelo de Educação Desportiva
MID	Modelo de Instrução Direta
NE	Núcleo de Estágio
PA	Plano de Aula
PAA	Plano Anual de Atividades
PC	Professor Cooperante
PNEF	Plano Nacional de Educação Física
PO	Professor Orientador
UD	Unidade Didática

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), inserido na Unidade Curricular do Estágio Profissional (EP).

Esta é uma etapa primordial no contexto da formação inicial de Professores, na medida em que o Estágio é um espaço muito importante de socialização e de integração na profissão docente (Batista & Queirós, 2013). A operacionalização desta prática inclui a supervisão e orientação de um(a) Professor(a) Cooperante (PC) e de um(a) Professor(a) Orientador(a) (PO) em cada núcleo de estágio, constituído (no máximo) por três estudantes estagiários por escola.

A proximidade com a profissão docente concede aos estudantes um espaço para colocar algumas ferramentas em prática e, de certa forma, um espaço para "errar", construir e desconstruir estratégias de ensino-aprendizagem. Deste modo, o estudante estagiário tem a oportunidade de vivenciar uma formação com qualidade. Uma formação que passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico e pela reflexão crítica sobre todo este processo (Batista & Queirós, 2013).

O presente documento espelha o experienciado por uma estudante-estagiária (a autora) durante este ano de formação profissional, estando organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, denominado de "Enquadramento Pessoal", descreve o passado desportivo até ao ingresso no Mestrado em Ensino na FADEUP. No segundo capítulo - "Enquadramento da Prática Profissional" – reflito sobre a minha perceção do Estágio Profissional, da escola cooperante (EC), da Professora Orientadora e do Professor Cooperante, do Núcleo de Estágio (NE) e, por fim, das turmas que ficaram a meu cargo. O terceiro capítulo é dedicado à Realização da Prática Profissional, onde englobo a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, o processo educativo e também a parte do estudo de caso. Esta área pretende envolver o estudante

estagiário na comunidade escolar, promovendo-se para isso atividades dirigidas, não apenas aos alunos, mas igualmente à comunidade escolar. Atividades que lhe proporcionem o sentimento de pertença, ao mesmo tempo que contribuam com algo novo e com significado para a escola em que está inserido. A parte do estudo de caso é direcionada para o estudante estagiário, desenvolver e construir a sua competência profissional, estimulando o seu interesse pelo saber e pela reflexão crítica. Acima de tudo, é uma área com a qual se pretende que o estudante estagiário compreenda a importância do processo de investigação em contexto de formação. O tema do estudo é intitulado - “O conteúdo substantivo da informação nas aulas de Educação Física: estudo numa turma do décimo primeiro ano de escolaridade". O quarto capítulo é referente ao processo de avaliação nas turmas e participação na escola. Por fim o quinto capítulo - “Considerações finais” – onde descrevo o que aprendi ao longo deste processo, para futuramente vir a aplicar de acordo com os contextos em causa.

A redação deste Relatório é o corolário de um ano de estágio que pretende corresponder ao objetivo proposto por Carreiro (cit. por Batista & Queirós, 2013, p.42), no que concerne à formação inicial. Ou seja, é expectável que, "no final do curso, se terá formado alguém que sabe por as suas competências em ação, em qualquer situação, que é capaz de refletir na e sobre a ação".

ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. Apresentação da Estudante - Professora Estagiária

Chamo-me Ana Sofia Almeida e sou natural de Arouca. O gosto pelo desporto nasceu comigo, no dia 23 de setembro de 1994. Ao longo destes 23 anos de vida, foram várias as experiências que me conduziram à situação em que me encontro hoje. É sobre essas vivências que me debruçarei seguidamente.

Tudo começou no ensino primário. As minhas brincadeiras incidiam, sobretudo, em jogar à bola com os rapazes da turma, ou em atividades que implicassem muito movimento. No ensino básico, mal escutasse o toque para o intervalo, que hoje me provoca uma certa nostalgia, direcionava-me rapidamente para o lugar mais sagrado daquela escola: o campo de Futebol. As corridas entre os intervalos eram constantes. Chegar primeiro era o objetivo de qualquer um de nós. Desejávamos desfrutar do verdadeiro prazer da prática desportiva, de sentimentos exclusivos, que só os verdadeiros apaixonados por desporto são capazes de sentir. Posso dizer que o meu lugar favorito sempre foi na rua, ao ar livre. Não havia mais nada nesse nosso mundo.

Por volta dos quinze anos, já no ensino secundário, ingressei no desporto por vontade própria, numa modalidade individual, o Ténis. Sempre retirei imenso prazer da prática desportiva, mas as atividades na escola não eram suficientes, pois o meu gosto pelo Desporto era algo muito mais abrangente, do que essas brincadeiras de recreio. Mas ao fim de um ano, o Ténis foi substituído pelo Futebol, pois surgiu a oportunidade de praticar este desporto federado perto de casa. Deste modo, os meus pais não tinham a preocupação das deslocações constantes e de uma mensalidade mais reduzida.

Através do Futebol, cresceu o interesse pelo desporto a nível profissional, algo que envolvesse o meu futuro. Este gosto decorreu igualmente do facto de ser a mais nova, numa equipa com estudantes da FADEUP. Essas mesmas estudantes, despertavam em mim aquele “Bichinho”, conversando sobre as suas vivências na faculdade e o quanto era prazeroso fazer parte daquela “casa” de

desportistas. Infelizmente, passado um ano, a equipa desfez-se devido à falta de atletas, o que me levou a experimentar um novo desporto individual, a Natação.

Esse desporto nunca me cativou muito, todavia pensei ser importante aprimorar as minhas capacidades nessa modalidade, uma vez que já tinha uma ideia do que desejava para o futuro: ingressar na faculdade de desporto.

Mais tarde, com o ingresso no curso de desporto do Instituto Politécnico de Bragança, na Escola Superior de Educação (IPB-ESE), a prática desportiva ficou limitada às modalidades integradas na formação. Todavia, na nova cidade não havia muitas oportunidades a nível desportivo, por isso decidi dedicar-me apenas ao curso.

O gosto pelo ensino do "desporto" teve origem no ensino secundário. Onde sempre desejei estar no lugar do Professor, para assim ensinar o que eu realmente gostava e, acima de tudo, para incutir valores desportivos aos alunos. Resumidamente, sempre quis que a Educação Física fosse valorizada pelas pessoas que detêm esse poder, os Professores. Aqueles que podem estimular e motivar os alunos para a disciplina, uma vez que a Educação Física exige esforço, dedicação, suor e aprendizagem por parte dos alunos, assim como dos próprios docentes.

A licenciatura foi um espaço onde alimentei ainda mais o gosto pelo ensino. Comecei a desejar ensinar num nível superior, num nível onde estava inserida. As experiências, pessoas e locais que vivi nesse tempo, ficaram guardados no meu coração, transmitindo-me o que eu realmente queria ouvir. Observava em mim uma vontade crescente em vir a estar, futuramente, no lugar desses profissionais do Desporto.

Quando concluí a licenciatura, decidi finalmente concretizar um sonho: entrar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Concorri para o mestrado em ensino e fui aceite! A primeira vez que entrei nesta faculdade senti que estava no meu mundo. Nunca tinha visto um espaço cheio de pessoas amantes do desporto, um espaço onde respirava verdadeiramente o ar que necessitava.

2.2. Sonhar é inventar algo desejado

Tenho tanto sentimento
Que é frequente persuadir-me
De que sou sentimental,
Mas reconheço, ao medir-me,
Que tudo isso é pensamento,
Que não senti afinal.

Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vivida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.

Qual porém é a verdadeira
E qual errada, ninguém
Nos saberá explicar;
E vivemos de maneira
Que a vida que a gente tem
É a que tem que pensar.

(Fernando Pessoa, in "Cancioneiro, p. 102.)

Assim que recebi a notícia de ter entrado na primeira escolha para o local de Estágio Profissional, senti-me um pouco ansiosa: finalmente iria dar-se início a uma nova etapa na minha vida, seguramente marcante.

As expectativas em relação ao estágio surgiram muito antes da aproximação ao contexto real. Como sempre tive interesse pelo ensino, sabia que iria enfrentar grandes desafios nesta etapa fundamental, na qual teria a oportunidade de aperfeiçoar muitas competências específicas, ao mesmo tempo que teria como construir e desconstruir estratégias, de acordo com os contextos de ação. Desde logo, por estar inserida no contexto real da profissão. Como afirma Nóvoa (2009), é necessário construir uma formação de professores

dentro da profissão; e, por isso, o estágio profissional deve ser considerado como um terreno privilegiado para o início dessa construção.

Estas expectativas iniciais eram muito positivas, sonhava que iria ter alunos motivados e sempre disponíveis para a prática. Até porque havia a possibilidade de ter turmas de desporto, nas quais haveria certamente alunos ainda mais motivados. Esta era efetivamente uma probabilidade e uma mais valia da escola onde eu estava inserida, pois o ensino secundário era apenas constituído por cursos tecnológicos. Contudo, terei criado expectativas demasiado elevadas, talvez por ser muito sonhadora. Digo isto, porque inicialmente houve uma turma que me marcou pela negativa, pois deixava-me muito ansiosa e nervosa. Naquela altura, para mim, parecia que era evidente, que os alunos estavam sempre à espera que eu cometesse algum erro. Penso que a minha personalidade de natureza pacífica e reservada, influenciava os alunos, de modo a que abusavam da minha confiança, "destruindo" o que eu havia planeado para algumas aulas. Com isto, posso afirmar que me questionei várias vezes se queria continuar ou não em contexto de estágio, pois estava na fase de colisão entre a expectativa e a realidade. Ou, como é referido por Meinberg (1984), estava a viver a síndrome do "Choque da prática" que conduz à insatisfação pedagógica, quando os conhecimentos adquiridos e as expectativas construídas não correspondem à realidade.

Em relação à escola onde entrei, o sentimento foi totalmente distinto. Fiquei agradavelmente surpreendida com as instalações e condições que a escola oferece para a prática desportiva. A diversidade e a qualidade do material disponível sugeriam que não teria dificuldades na lecionação das aulas de Educação Física.

Em relação às turmas, logo no início do ano letivo, foram-me atribuídas duas turmas residentes: uma do décimo ano e outra do décimo primeiro ano, a quem lecionaria do início ao final do ano. Durante o segundo período, teria ainda outra turma à experiência, mas do segundo ciclo, mais concretamente, do sexto ano.

Quanto à turma do décimo primeiro ano, desde o primeiro dia que me senti muito confortável. Desde o início que esta turma, com vinte e dois alunos, se

mostrou bastante tranquila e receptível ao que eu transmitia. Ainda que integrasse um aluno com necessidades educativas especiais (NEE), com a designada síndrome de Noonan. Os indivíduos com esta síndrome apresentam baixa estatura, dismorfismo facial típico e defeitos cardíacos congénitos. Não obstante, este aluno nunca foi um “problema” nas minhas aulas, pois sempre foi integrado com os outros colegas. Além disso, nas primeiras reuniões com a direção de turma, fui-me apercebendo que este aluno tinha uma média muito elevada. A única questão em relação às aulas de EF, era a necessidade de ter especial atenção ao seu esforço, para que não fosse excessivo, evitando, assim, que o aluno se sentisse mal, devido à aceleração elevada do ritmo cardíaco.

No que à turma do décimo ano concerne, pode dizer-se que foi um desafio de tal ordem, que fez mudar a minha personalidade. Lecionar esta turma foi uma experiência que me 'obrigou' a ser outra pessoa. Foi como um “choque” que me fez “crescer” em alguns níveis. De facto, era uma turma muito difícil de controlar, com alunos a apresentarem muitos comportamentos desviantes, o que implicava uma intervenção constante do professor cooperante, que também era o coordenador do curso respeitante dessa mesma turma e também devido aos níveis motivacionais muito reduzidos.

No início, mais precisamente no primeiro período, esta turma deixava-me muito revoltada e com vontade de desistir, pois sentia que não tinha capacidades suficientes para a controlar e motivar. Mas ao longo do tempo, e à custa de algum “sofrimento”, a turma foi melhorando. A estratégia para controlar a turma incidiu em ganhar a confiança de alguns alunos. Comecei a conversar com certos alunos para entender a turma de uma forma geral. Paralelamente, quando tinha tempo disponível, ia assistir às aulas de outros professores, entabulando conversa com os alunos que não podiam realizar a aula, por motivos de doença. Sendo uma turma de desporto, havia a possibilidade de entender esse contexto nas outras aulas, uma vez que tinham várias aulas práticas. Quanto à motivação o problema incidia nos tipos de exercícios que eu realizava para os alunos. Teve que surgir uma ligeira alteração para exercícios com níveis de dificuldade mais elevados, que resultassem no envolvimento dos alunos com outro tipo de desafio e motivação.

Já no segundo período e como referido, foi-me atribuída outra turma residente, do sexto ano do ensino básico. Tendo em conta as informações da diretora de turma, também professora de Educação Física, procurei conhecer a turma ainda durante o primeiro período, assistindo às aulas dessa professora. Desse modo, tive mais tempo para observar e assim compreender a forma de estar dos alunos, evitando outro choque. Segundo a sua professora e diretora da turma, esta referia que os alunos eram bastante complicados e difíceis de controlar, cujos comportamentos vinham do ano letivo anterior, sem grandes melhorias. Ter assistido a estas aulas foi realmente uma mais valia, pois quando iniciei a lecionação, os comportamentos dos alunos já não eram novidade. Na verdade, adorava esta turma, porque os alunos envolviam-se com elevados níveis de motivação, em todos os exercícios que propunha. O único obstáculo decorria da competitividade inerente a determinadas propostas de trabalho, pois era frequente que os alunos se tornassem mais agressivos uns com outros, gerando inevitavelmente comportamentos desviantes.

Em suma, apesar das dificuldades iniciais, ao nível de controlo dos alunos, e da necessidade em tornar as aulas de certas modalidades mais motivantes para a turma de desporto, penso ter ultrapassado os desafios. De facto, sinto ter ultrapassado aquelas dificuldades, tendo chegado ao final com a sensação de ter vivido uma experiência muito rica, a partir da qual, alcancei aprendizagens muito positivas no ano de estágio. Como lembram Batista e Queirós (2013), as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas, também elas, únicas e sempre diferenciadas.

Sonhos determinam o que você quer. Ação determina o que você conquista.

Aldo Novak

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. O estágio profissional enquanto espaço formativo

O Estágio Profissional é um local de formação inicial de professores, onde estes irão construir a sua própria identidade, criando a suas próprias conceções. É neste contexto de formação que os estudantes estagiários vivem com muita aproximação e intensidade a realidade da Profissão Docente.

Zeichner e Gore (1990), referem três perspetivas muito distintas, na socialização do Professor com a formação inicial. A primeira é denominada como funcionalista, uma perspetiva que olha para o indivíduo de uma forma mais passiva que se adapta e se conforma às forças da socialização (Zheichner, 1979). Nesta perspetiva os estudantes levam os mesmos conhecimentos e as mesmas orientações profissionais que os seus formadores. Através da segunda perspetiva, uma aproximação interpretativa, assume-se que os estudantes são os próprios agentes de socialização e, como tal, são eles mesmos que devem criar a sua forma de ensinar, de acordo com a experiência pessoal nesse campo. Nesta perspetiva, a socialização do professor é vista como dialética, ou seja, este processo deve garantir a desconstrução de crenças fortes que os estudantes arrecadem consigo, ao confrontarem-se com profissionais mais experientes, neste caso os professores. Deste modo, os estudantes terão como construir outro tipo de conceções, ou até adequar as suas premissas de acordo com o contexto formativo em questão.

A última perspetiva, a Marxista, é mais autónoma e conduz o estudante a adotar uma atitude crítica. Quer isto dizer, que a experiência do quotidiano profissional é propícia ao desenvolvimento sustentado da capacidade crítica do estudante (Batista & Queirós, 2015).

Em termos institucionais, isto é, de acordo com as normas orientadoras da FADEUP [1], "o EP é entendido como um projeto de formação. Este "*projeto de*

[1] in Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2016-2017. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

formação 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".

Neste mesmo documento são descritas as três áreas de desempenho e de competências que o estudante estagiário terá de vivenciar e dominar para exercer a profissão de Professor de Educação Física, nomeadamente: área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade; e, por último, a área 3 – Desenvolvimento profissional.

A área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem – engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. A área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade – diz respeito a todas as atividades não letivas, ou seja, as atividades que ultrapassam a lecionação da turma ou turmas que o estudante estagiário acompanhe. Esta área promove o envolvimento do estudante estagiário em atividades direcionadas para os alunos e a toda a comunidade escolar, de forma a que este se integre no contexto educativo, estimulando-o igualmente a contribuir com algo novo e significativo. Por último, com a área 3 – Desenvolvimento profissional – pretende-se que o estudante estagiário desenvolva e construa a sua competência profissional, cultivando o interesse pelo saber e pela reflexão crítica. Acima de tudo, que apreenda a importância do processo de investigação em contexto de formação.

O Estágio Profissional é uma oportunidade única oferecida aos Estudantes do Mestrado em ensino da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Nesta experiência como docentes estagiários, estamos perante uma grande aproximação da prática profissional, que por vezes na minha opinião, o gosto por transmitir conhecimento do que realmente gostamos aos nossos alunos, nos torna distantes do pensamento que estamos perante uma formação que nos envolve intensamente. Ou seja, sentimos que fazemos parte daquela comunidade, já fora do contexto de estágio, leva-nos a sonhar por momentos,

que já fazemos parte daquela instituição de ensino onde estamos inseridos, de uma forma mais próxima, como qualquer estudante em formação, sonhava fazer.

Durante o EP, o estudante estagiário tem acesso a uma série de ferramentas, a partir das quais pode desenvolver a sua competência profissional. Espera-se que o estudante o faça de forma consciente e reflexiva, de modo a dotar significado à sua experiência. Dessa maneira, saberá, num futuro mais ou menos próximo, como colocar em prática os conhecimentos obtidos. Como refere Batista (2011), a competência é vista como um processo inovador de aprendizagem, cuja responsabilidade, caberá, naturalmente, ao principal ator que é o estudante estagiário.

Em suma, o EP é um espaço de construção e reconstrução de ideias, de aplicação de estratégias, de partilha e, acima de tudo, de aprendizagem com os Profissionais mais experientes, que nos acompanham ao longo deste processo, como por exemplo o/a Professor/a Orientador/a e o/a Professor/a Cooperante.

3.2. A escola Cooperante: Só com a luz do saber se alcança a vitória

A escola onde realizei o estágio, está localizada em Vila Nova de Gaia na freguesia da Mafamude. Esta instituição é um estabelecimento de ensino privado católico, que está sob a direção de um Padre. Esta serve uma população escolar com cerca de 1500 alunos, que frequentam níveis de ensino dos 3 anos até ao 12º ano de escolaridade.

Pode dizer-se que este estabelecimento tem uma localização privilegiada, dado situar-se junto a uma das principais artérias de comunicação da Área Metropolitana do Porto e estar a cerca de dois minutos a pé de uma estação de Metro. Ainda que privada, a escola é facilmente acessível em termos distanciais, o que resulta na integração de alunos vindos de vários pontos do país.

A oferta curricular estende-se do 1º ciclo do ensino básico, ao ensino secundário (Cursos Científico-Tecnológicos com Planos Próprios, de dupla certificação). O ensino secundário é gratuito, com financiamento do Ministério da Educação pelo programa POCH e de acordo com o previsto na Portaria n.º 262/2013, de 14 de agosto. A escola oferece treze cursos, nomeadamente:

administração e *marketing*, análises químico-biológicas, administração e gestão desportiva, comunicação e multimédia, contabilidade e gestão empresarial, desenhador de projetos e arquitetura e engenharia, eletrónica e telecomunicações, eletrónica industrial e automação, informática e tecnologias multimédia, produção e controlo industrial, tecnologias da saúde, tecnologias e segurança alimentar e tecnologias e sistemas de informação.

O que poderá diferenciar esta das restantes escolas, é o fato da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ser de frequência obrigatória, dado o caráter diocesano da escola. Como é referido no Projeto Educativo, esse está dirigido de forma sustentada a recorrer à implementação de novos modelos curriculares e culturais, profundamente alicerçados nos valores Católicos que serviram de base à criação da própria instituição. Também existem cinco valores de referência identificados no projeto, que são estes: responsabilidade, igualdade, fraternidade, alegria e lealdade. Todos estes valores são atribuídos, a toda a população que frequenta de forma direta ou indireta a instituição. Quando ao valor da responsabilidade diz respeito aos atos de cada um, todos serão responsáveis para responder aos seus atos em relação ao cumprimento de certas regras, funções e atribuições. Na igualdade, esta refere que não existe a diferença na instituição, todos têm os mesmos direitos e deveres e somos pertencentes a uma sociedade onde devemos ser tratados de modo igual. Na fraternidade, diz respeito à relação ao próximo, amor ao próximo e a convivência entre várias comunidades, etnias. A alegria, envolve que haja um estado de satisfação dentro da instituição, prazer e contentamento. Por fim, a lealdade, consiste em todos serem fiéis aos seus compromissos para consigo, ou alguém.

No que diz respeito a atividades extra - curriculares, esta instituição oferece um número significativo de atividades. Para os mais novos, como por exemplo o ensino básico, é oferecido o mini andebol, mini basquetebol, mini futebol, natação entre outras. Para as restantes faixas etárias, existe o andebol, o futebol, a natação e o xadrez. A instituição tenta sempre responder aos gostos e necessidades dos seus discentes, ainda providenciando de transporte quando as atividades não são realizadas nas suas instalações.

3.3. Instalações e Recursos Materiais de Educação Física

Quanto às instalações desportivas do colégio, foi algo que me impressionou no primeiro impacto presencial nesta instituição.

Para além de diversos recintos exteriores, o colégio possui dois pavilhões, o pavilhão A (Figura 1) e o pavilhão B (Figura 2). O primeiro, com piso em soalho flutuante, tem diversos campos marcados, sendo possível a prática das seguintes modalidades: Andebol, Voleibol, Futsal e Basquetebol. Este pavilhão tem ainda uma sala destinada à prática de musculação (Figura 3), bem equipada para esse fim, e uma piscina (Figura 4), com 16 metros de comprimento e 90 centímetros de profundidade. O Pavilhão B tem as marcações das modalidades de Andebol, Basquetebol, Futsal, Voleibol e Badminton. A sua dimensão resulta das medidas do campo de Andebol.

Quanto aos recintos exteriores, o colégio possui um campo de Futebol (relvado sintético) (Figura 5), um de Voleibol, um de Basquetebol (Figura 6), e uma pequena pista de Atletismo (Figura 7), com uma caixa de areia e um círculo para lançamento do peso (Figura 8).



Figura 1 – Pavilhão A



Figura 2 – Pavilhão B



Figura 3 – Sala de musculação



Figura 4 – Piscina



Figura 5 – Campo sintético



Figura 6 – Campo de Basquetebol

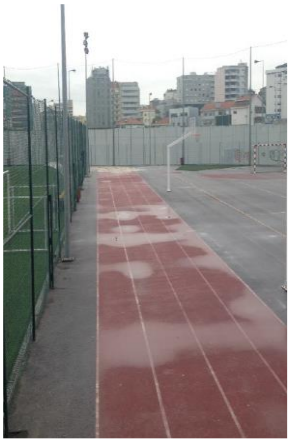


Figura 7 – Pista de Atletismo

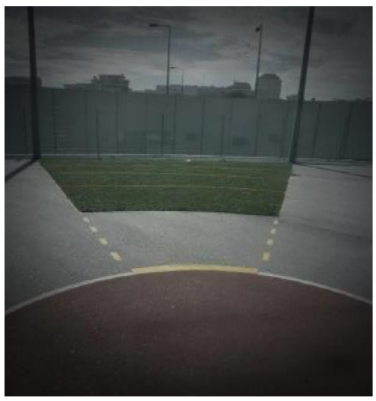


Figura 8 – Lançamento do Peso

Estas excelentes condições que o colégio oferece, tanto a nível de instalações e matérias, como já foi referido anteriormente, nunca foi uma agravante para a lecionação de aulas de EF, antes pelo contrário, ofereceu-nos uma experiência muito rica com os nossos discentes, podendo ir mais além, lecionando outro tipo de modalidade, que seria uma dificuldade em várias escolas do país.

3.4. Os alicerces do estudante – estagiário: Professora Orientadora e Professor Cooperante

O Estágio Profissional na FADEUP, é uma formação oferecida aos estudantes do segundo ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Esta formação, é uma formação supervisionada por um Professor Cooperante, que está integrado na escola que o estagiário da faculdade ingressa e por um Professor Orientador, que é docente, da Faculdade de Desporto.

O Professor Cooperante é um Professor experiente selecionado pela faculdade, para acolher e orientar um grupo de estudantes estagiários (núcleo de estágio, usualmente constituído por 3 ou 4 estudantes), durante um ano letivo integral, durante o qual estes assumem as tarefas do professor das turmas que lhes forem atribuídas.

É desejável que as intervenções, interações, e atitudes em conjunto ou em separado, do PC e do PO, sejam no sentido de promover, fomentar e proporcionar um ambiente de plena emancipação ao estudante estagiário. Se assim não for, "o EP deixará de ser um processo genuinamente formativo e verdadeiramente profissionalizante, passando a ser um simulacro artificial ou uma fotocópia mal tirada de um processo, sobre o qual nenhum estudante no final da sua formação, guardará boas recordações" (Rolim, 2013, p. 59).

Quando soube que entrei na escola que coloquei como primeira opção para a realização do estágio, ainda não tinha a certeza de quem seria o/a Orientador/a. A escolha recaiu sobre este colégio privado, dado ter obtido a informação de ser um local onde se trabalharia e aprenderia muito. Por conseguinte, com a expectativa de terminar o EP com uma formação inicial sólida para o futuro. Claro que não está em causa a qualidade dos outros locais de realização do estágio, mas o que escutei acerca do colégio cativou-me bastante, até pelas condições existentes.

Foi com muita satisfação que recebi a informação quanto à pessoa que seria a nossa Professora Orientadora, pela postura profissional que sempre lhe reconheci. No momento em que finalmente soubemos, senti que iríamos

aprender ainda mais, que iríamos ser acompanhados de uma forma positivamente exigente e que, no final, seríamos recompensados por todo o esforço com que nos empenhássemos.

Quanto ao Professor Cooperante, deixou-nos muito à vontade, afirmando desde o início que cada um poderia ter a sua opinião, mas acompanhada da devida justificação e fundamentação. O PC ofereceu-nos várias oportunidades muito gratificantes dentro desta escola, contribuindo para sermos quem somos hoje. Admito que no princípio andava um pouco desanimada, pela imensa carga que trabalho e pela sensação de fazermos "asneiras atrás de asneiras". Com o passar do tempo, fomos aprendendo a gerir todas as tarefas, ao mesmo tempo que íamos apreendendo a sua razão de ser. Começámos a perceber que tudo o que nos era proposto realizar, contribuía para o nosso crescimento e para a construção da nossa identidade profissional. Acima de tudo, começámos a compreender que este ano de formação também era para errarmos e para aprendermos com os próprios lapsos.

De uma forma geral, é sabido que nós, os estagiários, somos professores inexperientes e com vários receios. Uns mostram vontade de inovar e desejam ter espaço para experimentar e testar os seus conhecimentos, enquanto outros se mostram inseguros, preferindo restringir-se às 'ordens' dos professores cooperante e orientador. Apesar disto, sinto que tanto o PC, como a PO, aceitaram as diferenças de cada estagiário, apoiando-nos em todas as decisões. Como refere Rodrigues (cit. por Alarcão & Tavares, 1987), as escolhas das estratégias de acompanhamento ao estagiário cabem ao orientador. Sendo que este terá sempre em consideração, que não se deve tratar da mesma maneira todos os estagiários, nem se deve utilizar a mesma postura e o mesmo tipo de acompanhamento, nas diferentes fases da sua formação. Como refere Rolim (2013), "(…) o relacionamento do PC e PO para com o estagiário, sem deixar de ser vigilante, passa a ser um relacionamento de cooperação, de colaboração, de facilitador, de mediador, em que o estagiário tem oportunidade de apresentar as suas conceções, defender os seus pontos de vista e as suas crenças, refletir e justificar as suas opções, apresentar e ensaiar as suas soluções e, por último, avaliar e confirmar o êxito ou 'inêxito' das suas propostas e realizações" (p. 29).

3.5. Núcleo de estágio

O Núcleo de Estágio do Colégio era constituído por três elementos, provenientes de três instituições de ensino diferentes – Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Superior de Estudos de Fafe e Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Logo no início da atividade letiva, cada estudante estagiário, ficou responsável por uma ou duas turmas residentes, tendo de elaborar planos de aula, unidades didáticas e um planeamento anual. Para além destas atividades, teríamos que refletir todas as semanas realizando um diário de bordo com todas as nossas dificuldades, facilidades e sentimentos. E por fim, também teríamos que assistir pelo menos a 10 aulas uns dos outros, realizando uma reflexão acerca de aspetos que tínhamos definido desde o início do ano. Estas aulas serviram para ajudar o professor estagiário que estava a lecionar, mas acima de tudo para os observadores que poderiam retirar uma aprendizagem significativa, para diversas situações que poderiam surgir, mas no contexto dos colegas.

O NE começou unido, mas com o decorrer do tempo a ligação foi enfraquecendo; por um lado, devido aos horários distintos; por outro, pelas preocupações fora do contexto de estágio. As tarefas começaram a acumular-se e as preocupações exteriores prejudicavam o pouco tempo que poderíamos ter para nos reunirmos. Chegou um ponto em que o nosso PC, começou a atribuir tarefas individuais, pois só assim conseguíamos gerir o que nos era proposto a tempo e horas, já que não estávamos dependentes dos horários uns dos outros.

No entanto, esta desagregação marcou-nos de forma negativa, mas ao longo do tempo, começamos a gerir melhor estas advertências, pelo que procurámos melhorar o trabalho em grupo. Neste sentido, o diálogo entre o grupo foi incrementado, a fim de aumentar a iniciativa e inovação durante o percurso que nos restava.

Em suma, apesar de podermos ter aproveitado melhor as vantagens de pertencer a um grupo de estágio, penso que partilhámos muita coisa entre nós, contribuindo com opiniões sinceras e críticas construtivas, de maneira a

promover uma evolução positiva. Como afirma Rolim (2015), quanto mais profícua for a cooperação entre os elementos do núcleo, melhor será o desfecho final.

3.6. A turma de 10º: O desafio constante

A turma de 10º ano, do curso de desporto, era constituída por 28 alunos, sendo que 13 eram do género feminino e 15 do género masculino. Inicialmente, a turma era constituída por 30 alunos, mas, entretanto, houve uma desistência de uma aluna e outra nunca compareceu às aulas de EF.

Desde o início que foi possível verificar que a maior parte dos elementos da turma apresentava elevados níveis de prestação motora; o mesmo não se podia dizer em relação ao comportamento. Com efeito, durante as primeiras aulas, os alunos da turma eram incontroláveis, não demonstrando interesse pela prática desportiva. Questionava-me com frequência se os alunos estariam bem informados quanto ao que seria o curso de desporto. Entretanto, com o decorrer do tempo esta situação foi-se alterando, como irei referir, posteriormente.

O nível de aptidão física desta turma, desde o início, foi demonstrado pela parte dos alunos, que se encontravam num nível elevado para o ano que frequentavam, assim como os conhecimentos acerca das modalidades abordadas. Trabalhar com esta turma foi um grande desafio. Foi a turma que mais me deu “dores de cabeça”, por dois motivos: o comportamento da maioria dos alunos e a sua fraca motivação.

Em relação às atitudes da turma, no início do ano, tive imensas dificuldades no controlo da turma. Este primeiro impacto e a necessidade de encontrar estratégias para ultrapassar esta situação, resultaram numa aprendizagem que levo para toda a vida. É possível que esta dificuldade tenha sido influenciada pela circunstância de muitos alunos. Efetivamente, através da ficha individual de cada aluno para a caracterização da turma, verifiquei a proveniência distinta dos alunos, assim como o facto de muitos serem novos

na escola. Estando por isso a viver uma nova realidade, ao mesmo tempo que ainda se encontravam naquela fase de se conhecerem mutuamente.

Com o passar das semanas, sinto que consegui controlar a turma, ao utilizar certas estratégias como por exemplo, procurar ganhar a confiança de alguns alunos, conversando com eles antes e depois das minhas aulas, e até mesmo nos intervalos. Adicionalmente, sempre que me era possível, assistia, por minha iniciativa, às aulas que a turma tinha com outros Professores. Esta observação auxiliou-me a entender melhor o comportamento dos alunos.

Outro fator muito desafiador, foi o facto de muitos alunos estarem desmotivados para as modalidades que não lhes agradavam. Foi por exemplo, no Badminton, que senti mais dificuldades, apesar de ser uma das modalidades em que me sinto mais à vontade, até pelo meu gosto pessoal.

Em vinte e oito alunos, apenas cinco, tinham alguns conhecimentos em relação ao Badminton, sendo que os restantes não tinham qualquer contato prévio e muito menos motivação para a aprendizagem. Uma das estratégias utilizadas foi envolver-me nas aulas, jogando com os alunos. Dado o nível de ensino em que os alunos se encontravam, foi necessário começar do zero. Como tal, o problema da motivação não estava, de todo, na repetição de conteúdos que, com frequência, acontece na disciplina de EF.

Segundo Carlson (1995), os conteúdos ensinados são um dos aspetos fundamentais na criação de um ambiente de aprendizagem, talvez o mais importante, e a sua seleção deve basear-se em critérios que potenciem a motivação dos praticantes.

> "Nas aulas de Badminton decidi começar a envolver-me mais, jogando com alguns alunos, para verificar se o nível de motivação começava a ser diferente. Em alguns alunos notei que já sentiam outro tipo de experiência e que estavam mais motivados, talvez por estarem a jogar com a professora..."
>
> (Diário de bordo, 1ª semana de fevereiro, Pavilhão B)

Em suma, esta turma foi a que mais me fez "crescer" neste contexto de formação inicial, obrigando-me a questionar constantemente o que estaria ao meu alcance para alterar determinados comportamentos.



Figura 9 – Turma de 10ºAGD 2017/2018

3.7. A turma de 11º: O sonho de qualquer estagiário

A turma de 11º ano era uma turma de artes, sendo constituída por 22 alunos, 15 do género masculino e 7 do género feminino.

Esta turma transmitiu-me uma boa imagem desde o início do ano. Em termos gerais, os alunos apresentavam um bom comportamento. Se por ventura surgisse um ou outro comportamento desviante, bastava um aviso para que os alunos retirassem ilações para as aulas seguintes. Quanto à sua prestação motora, o que mais me impressionou foi o facto de todos se envolverem em todas as atividades propostas com muito empenho e dedicação, estando sempre disponíveis para a prática e para arrecadarem conhecimentos acerca das modalidades abordadas.

Refiro-me a esta turma como sendo o sonho de qualquer estagiário. Efetivamente, apesar dos alunos saberem que a disciplina de Educação Física não fazia qualquer diferença na sua média final, esforçavam-se com toda a motivação e tinham interesse em aprender os conteúdos. Outro aspeto que me deixava muito feliz, era o facto destes alunos chegarem à minha aula muito mais

cedo, abdicando do intervalo. Sentia-me muito satisfeita, porque se eles vinham antes da hora, era sinal que eu estava a conseguir envolvê-los e motivá-los.

Como nunca tive problemas de motivação, não foi necessário procurar meios e estratégias para esse fim. Adicionalmente, o bom ambiente que a turma providenciava, fez com que eu me envolvesse ainda mais com os alunos, o que permitiu que se criasse uma relação de proximidade, naturalmente com a devida distância inerente à relação aluno-professor.

Finalmente, é de destacar a existência de um aluno com síndrome de Noonan, que se caracteriza por dismorfismo facial, cardiopatia congénita e baixa estatura, apresentando grande variabilidade fenotípica. Devido à sua debilidade cardíaca, era necessário dar especial atenção aos seus esforços durante a aula, em todos os exercícios que faziam parte do planeamento. Apesar de ser um aluno com NEE, nunca foi um problema nas minhas aulas, uma vez que se envolvia tanto ou mais que alguns dos seus colegas, realizando todas as atividades propostas.



Figura 10 – Turma de 11ºDP-AE 2017/2018

3.8. A turma de 6º ano: Experiência única

A turma de 6º ano era constituída por 21 alunos irrequietos e "rufias", dos quais 16 eram do género masculino e 5 do género feminino.

Esta turma foi-me atribuída no segundo período, com o objetivo de vivenciar uma experiência enriquecedora noutro nível de ensino.

Tendo em conta o curto período de lecionação, o tempo para conhecer bem os alunos era reduzido. Neste contexto, a conselho do Professor Cooperante, sempre que podia, ia assistir às aulas, de modo a conhecê-los um pouco antes de começar a minha prática docente.

Há que dizer que ter seguido esta sugestão foi algo que me ajudou imenso. Esta não era uma turma fácil, antes pelo contrário, era uma turma muito difícil de controlar, com comportamentos desviantes em todas as aulas. A maioria dos alunos adotava comportamentos agressivos entre si, em praticamente todas as aulas. O grupo das meninas era a exceção e salvação da turma. De qualquer modo, a problemática do comportamento não me impressionou, pois, o facto de ter observado as aulas durante o primeiro período, preparou-me psicologicamente para o eventual cenário.

No início das aulas a turma estava controlada, talvez por ser o primeiro impacto com outra Professora, mas, no decorrer do período, os alunos começaram a mostrar realmente quem eram.

> "Por fim, na turma de 6º ano, sinto que estes alunos já se sentem mais à vontade comigo, mas este pode ser um aspeto negativo. Os alunos têm mostrado comportamentos desviantes em todas as aulas. Mas como já tinha assistido às aulas da Professora desta turma, no primeiro período, sabia que esta era uma situação normal e, que mais cedo ou mais tarde, os alunos iriam começar a relevar-se comigo. No início, não me mostraram realmente quem eu achava que eles eram, mas agora já estou a verificar quem são os verdadeiros "rufias".
>
> (Diário de bordo, 5ª semana de janeiro, Pavilhão B)

Quanto ao nível da prática motora e ao nível de motivação, gostei imenso da experiência com esta turma, porque os alunos realizavam tudo o que era proposto, envolvendo-se em todas as atividades com muita euforia. Apesar de ser notório que o grupo das raparigas possuía mais dificuldades na prática, a

turma em geral, era uma turma que se podia trabalhar no mesmo nível, pois não haviam aquelas diferenças drásticas nos níveis de prestação motora.

Em suma, foi uma turma que esgotou imenso a minha paciência, obrigando-me a procurar estratégias para a controlar, como por exemplo, colocar os alunos mais problemáticos no grupo das meninas, pois por incrível que pareça, esses mesmos meninos problemáticos eram muito respeitadores em relação às meninas da turma.



Figura 11 – Turma de 6ªB 2017/2018

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Organização e gestão do processo Ensino-Aprendizagem

4.1.1. O valor da Educação Física no contexto curricular

Quando o assunto é a formação de um Professor de Educação Física, é imperioso partir de um entendimento claro desta disciplina, quanto à sua natureza, essência, dimensões e ofícios da profissão.

Como é referido por Bento (2014, p. 37), “Se pretendemos, de facto, que em todos os locais de prática desportivo cultural, na escola, no clube e entidades afins, os conceitos e ideias não sofram trato de polé, há que formar todos eles pedagogos à altura do empreendimento”. Também outras fontes fidedignas referem que, é o nosso dever, formados na área do desporto, interpretar e dignificar esta área de modo correto, para saber dar resposta aos indivíduos que deturpam, sem fundamento, os benefícios que esta área pode oferecer à sociedade.

Muitos professores de Educação Física vivem num círculo vicioso de autorreprodução da “debilidade” da Educação Física. Círculo, este, que não corresponde às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por vezes, os princípios de entretenimento e do treino provocam o esquecimento do princípio essencial: o ensino da Educação Física. Para que se rompa este círculo, é necessário que seja implementada uma inovação curricular, assim como uma mudança de práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física. Todavia, é fundamental que os próprios agentes da área “abram os olhos” para esta triste realidade que a disciplina enfrenta (Crum,1993, p. 346).

Na perspetiva de Queirós (2014), um profissional de Educação Física é um profissional de desporto, um profissional com uma unidade identitária centrada na competência de conhecimento e competência ética, coadjuvada pela competência pessoal e social em íntima articulação com a competência funcional”. (p.95).

Infelizmente, não basta a vontade de mudança para que esta disciplina seja valorizada. Para muitos professores de outras áreas disciplinares, a Educação Física está longe de possuir uma exigência de aprendizagem elevada. Na realidade, esta desvalorização estende-se à maioria dos agentes pertencentes, direta ou indiretamente, à escola; por vezes, até aos docentes desta disciplina.

Para Graça (2015), a inclusão da Educação Física, ou de qualquer outra disciplina no currículo escolar, afirma a sua legitimidade, o seu valor educativo, e o poder do individuo adquirir capacidades, para compreender e agir.

Pelo exposto, percebe-se que a Educação Física ultrapassa o desenvolvimento da aptidão física, sendo, obviamente, muito mais que um espaço de recreação e lazer. Como defende Crum (1993), a EF detém três papéis principais. O primeiro diz respeito à aquisição de condição física, o segundo concerne à estruturação do comportamento motor (corporalidade consciente) e, o terceiro, à formação pessoal, cultural e social. Importa, assim, incorporar na EF, práticas desportivas sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto (Batista & Queirós, 2015).

Em suma, como é referido por Bento (cit. por Batista, 2012), “Prescindir do desporto ou afrouxar na sua promoção e no cultivo do seu ideário, equivale a empobrecer os cidadãos nas dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais”.

4.1.2. Planeamento anual

O planeamento anual foi proposto desde o início do ano letivo pelo PC, de forma a que organizássemos o nosso percurso, em termos das modalidades a abordar, em cada turma. Ou seja, de forma a organizar a lecionação da disciplina de Educação Física.

Para este nível de planeamento, tive em consideração o planeamento anual já realizado pelos órgãos docentes do departamento de EF do colégio,

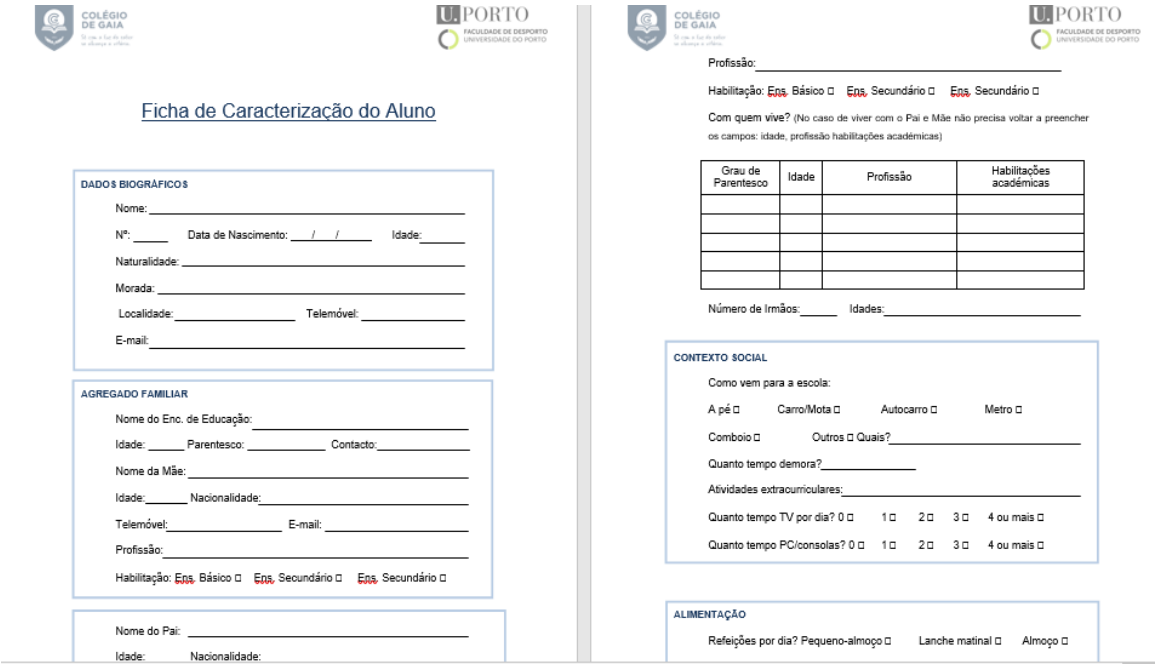
onde já estavam discriminadas as modalidades a lecionar, assim como o respetivo número de aulas. Apesar disso, o PC deu-nos a oportunidade de criarmos o nosso planeamento, com as modalidades que gostaríamos de abordar em cada período e respetivo número de aulas.

O plano anual elaborado por mim, em termos da ordem das modalidades, foi idêntico para as minhas duas turmas principais, uma vez que teria que realizar quatro planos de aula semanais, em ambas as turmas. Este fato facilitou a seleção da mesma modalidade, com as devidas adaptações no que concerne aos objetivos, já que as turmas eram de anos distintos. Assim sendo, em ambas as turmas, no primeiro período abordei o Voleibol e o Andebol, em conjunto com o Atletismo, trabalhando a resistência – uma forma de preparação para o corta-mato que se realizaria nesse mesmo período. O segundo período foi dedicado ao Basquetebol e ao Badminton, enquanto no terceiro período estava previsto abordar o Futebol e o triplo salto, na modalidade de Atletismo. Todavia, as condições meteorológicas instáveis obrigaram ao prolongamento do Futebol, não tendo sido possível lecionar o triplo salto.

Como refere Bento (2013, p.13), “A organização planificada e coordenada das atividades humanas, a direção pedagógica de pessoas e grupos de pessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional de personalidades”. Com isto, quero dizer que o planeamento anual é um aspeto primordial tanto de apoio ao Professor, como para os restantes agentes educativos.

Apesar de ter analisado o programa nacional e o planeamento específico do colégio, o planeamento que realizei foi orientado de acordo com os espaços e materiais disponíveis, condições meteorológicas e dificuldades pessoais. A seleção das modalidades também se centrou nas respostas dos alunos ao questionário individual que apliquei no início do ano letivo. De fato, não basta que a aula seja rica para o professor, o resultado pode revelar-se insignificante, quando os alunos não se sentem motivados. Como afirma (Bento, 2003), se no final de cada aula questionássemos os alunos acerca do assunto nuclear nela tratado, talvez a pergunta conhecesse uma diversidade de respostas; uns não

saberiam responder, outros refeririam apenas aspetos secundários, não correspondendo ao assunto principal (Bento, 2003).



Ficha de Caracterização do Aluno

DADOS BIOGRÁFICOS

Nome: _____

Nº: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: _____

Naturalidade: _____

Morada: _____

Localidade: _____ Telemóvel: _____

E-mail: _____

AGREGADO FAMILIAR

Nome do Enc. de Educação: _____

Idade: _____ Parentesco: _____ Contacto: _____

Nome da Mãe: _____

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

Profissão: _____

Habilitação: Ens. Básico ☐ Ens. Secundário ☐ Ens. Secundário ☐

Nome do Pai: _____

Idade: Nacionalidade:

Profissão: _____

Habilitação: Ens. Básico ☐ Ens. Secundário ☐ Ens. Secundário ☐

Com quem vive? (No caso de viver com o Pai e Mãe não precisa voltar a preencher os campos: idade, profissão habilitações académicas)

Grau de Parentesco	Idade	Profissão	Habilitações académicas

Número de Irmãos: _____ Idades: _____

CONTEXTO SOCIAL

Como vem para a escola:

A pé ☐ Carro/Mota ☐ Autocarro ☐ Metro ☐

Comboio ☐ Outros ☐ Quais? _____

Quanto tempo demora? _____

Atividades extracurriculares: _____

Quanto tempo TV por dia? 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais ☐

Quanto tempo PC/consolas? 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais ☐

ALIMENTAÇÃO

Refeições por dia? Pequeno-almoço ☐ Lanche matinal ☐ Almoço ☐

Figura 14 – Exemplo de Ficha caracterização individual do Aluno

4.1.3. Unidade Didática

A construção das unidades didáticas (UD) teve como base a estrutura de Vickers (1990). Como defende Bento (2013), é na UD que reside todo o trabalho de criatividade do Professor. Em torno da UD decorre a maior parte da atividade de planeamento de docência do Professor.

O objetivo do módulo 4 (Determinação da extensão e sequência da matéria), do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), é desenvolver uma sequência lógica de conteúdos, referentes à unidade curricular a ser abordada, conduzindo os alunos a usufruírem de uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

De acordo com Bento (2003), as unidades didáticas são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina, pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino-aprendizagem.

"É necessário verificar qual o contributo específico (e talvez insubstituível), fornecido por uma unidade no âmbito do ano em causa, neste sentido, é bom que o professor se interrogue sobre que tipo de componentes de competência motora (formação de determinadas habilidades e capacidades), se a preferência recai também na transmissão e apropriação de conhecimentos e quais são eles, que atitudes, comportamentos, interesses se deve privilegiar e qual o tipo de relações e conjugações entre aquisição de conhecimentos, desenvolvimento da competência motora e formação de atitudes e valores se devem gerar" (Bento, 2013, p. 76).

Numa fase inicial do estágio, a elaboração das UD's foi um processo complexo, pelos vários aspetos a considerar, nomeadamente, a seleção dos conteúdos para o ano de escolaridade em questão, verificar se o nível dos alunos correspondia aos do Plano Nacional de Educação Física, as condições materiais e espaciais da escola, entre outros.

Estas dificuldades foram diminuindo, mas tal exigia muito de mim, pois havia diversas componentes que ainda não dominava, como por exemplo: não tinha tempo suficiente para consolidar conteúdos que pensava estarem anteriormente consolidados; outras vezes, só posteriormente percebia ser muito cedo para abordar determinadas matérias. Por outro lado, as condições meteorológicas também condicionavam a utilização de um espaço, impedindo o cumprimento do planeamento.

Como anteriormente referido, a planificação destas Ud's teve em conta o Plano Nacional de Educação Física, mas também a consulta de livros e documentos fornecidos essencialmente pela FADEUP e pelos seus docentes.

De acordo com Bento (2013), um bom planeamento de uma UD deve ser algo mais do que simplesmente a distribuição da matéria pelas aulas que lecionamos em cada período; tem que ser uma grande base para uma excelente qualidade e eficácia do processo real de ensino.

4.1.4. Plano de Aula

Para Bento (2003, p.101), “as aulas exigem uma boa preparação. Devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento e devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão”.

Uma aula de EF, antes de ser realizada, deve conter uma estruturação organizada, normalmente dividida em três partes: inicial, fundamental e final. Como refere Bento (2013), a parte principal da aula não deve ser entendida como um “aquecimento”, mas sim uma forma de criar uma situação pedagógica, psicológica e favorável à realização de toda a aula. Nesta parte inicial, devemos despertar o interesse dos alunos e a sua disponibilidade para o resto da aula, é ainda uma forma de os alunos adaptarem funcionalmente o seu organismo às cargas sequentes.

Na estruturação da parte inicial da aula/plano de aula, tive sempre em atenção a seleção dos exercícios, sabendo que deveria criar situações de aprendizagem ligadas à modalidade em ensino e que motivasse os alunos para toda a aula. Não obstante, a minha maior preocupação foi sempre a motivação, pois se os alunos não aderissem ao exercício inicial, dificilmente ficariam predispostos para a continuidade da aula.

Na verdade, como afirma Bento (2003, p. 158), “É na parte principal da aula que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina, pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são particularmente colocadas à prova”. Esta parte da aula – denominada de parte fundamental, no meu planeamento – apresentava o processo principal da aula, com mais tempo de exercitação e mais conteúdos de aprendizagem.

Na parte final, destinava sempre exercícios para que os alunos pudessem aplicar o que teriam aprendido na parte fundamental. Deste modo, poderia verificar se o que tinha ensinado tinha algum significado para outros contextos,

como por exemplo, o jogo formal. Na realidade, segundo Bento (2013, p. 160), “é necessário que a aula termine de modo a possibilitar a transferência para uma outra forma de atividade de aprendizagem, uma outra forma de organização de ensino. No final da aula o professor procede ao seu balanço, avalia a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destaca aspetos relevantes e faz a ligação com as próximas aulas”.

Em suma, para mim, este planeamento é um dos mais importantes para a eficácia de todo o processo de ensino-aprendizagem. O plano da aula implica um estudo prévio sobre o que abordar ou não, a sua sequência, sendo fundamental ter sempre em atenção os conteúdos das aulas passadas para que o planeamento tenha sua lógica e promova uma aprendizagem favorável. Para mim, este tipo de planeamento foi o mais exigente, aquele que me obrigou a melhorar dia após dia e a pensar e repensar todas as aulas, de acordo com as dificuldades e facilidades dos alunos em cada modalidade. Para que a minha progressão fosse possível, foi necessária uma ação reflexiva no final de todas as aulas. Pois professor que é professor, reflete sobre toda a sua prática!

4.2. Realização do Processo Educativo

4.2.1. As turmas, os dilemas e os desafios

Numa fase inicial do estágio, o controlo das nossas turmas é um fator primordial para nos conferir segurança, ao mesmo tempo que nos motiva a providenciar qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Porém, no início do ano, posso dizer que me sentia um pouco desmotivada na turma de 10º ano. Era a turma que me dava “aquele frio” na barriga e que me provocava insónias ou que me despertava muito mais cedo que a hora prevista – sentia uma grande ansiedade ao pensar no que poderia correr mal naquele dia.

Por proposta do PC, o ano letivo começou com uma apresentação às turmas que iríamos lecionar EF, sendo este o momento em que apresentaríamos algumas regras de funcionamento das aulas, como por exemplo: depois do toque, os alunos teriam sete minutos para se equiparem e estarem no local da aula; não seria permitido o uso de adereços, como brincos e *piercings*, etc. Logo nessa apresentação notei expressões faciais de desagrado em muitos alunos. Reparei, pois, que as informações não lhes interessavam e percebi que não consegui cativar a sua atenção.

Comecei as aulas com esta turma no dia a seguir àquela apresentação, sem estar à vontade com os alunos, sentindo um certo desconforto, quer da minha parte, quer da parte deles. Era uma turma complicada, com alunos com inúmeros comportamentos desviantes. A título de exemplo, no primeiro mês de aulas, houve uma vez que o PC teve de parar a minha aula devido a um comportamento desviante de um aluno, que eu não tinha reparado.

> "(…) a turma aumentou os comportamentos desviantes nesta aula e enquanto eu tirava duvidas a alguns alunos, não tive a perceção que algo errado se estava a passar. Sendo a aula interrompida pelo PC que optou por sancionar toda a turma pelo comportamento de alguns. Na minha opinião não me importei que o Professor tivesse essa atitude, mas por outro lado, fiquei um pouco desanimada pelo fato de ver que a minha aula foi um fracasso. Com isto, este erro foi bom para aprender a melhorar dia após dia."
>
> (Diário de Bordo, 2ª semana de setembro, Pavilhão B)

Nesse dia senti uma angústia muito grande, senti que não tinha capacidade suficiente para controlar aquela turma e que se não mudasse de atitude nunca mais conseguiria ter a turma nas mãos. Ao longo do tempo, fui escutando os conselhos do PC sobre como lidar com a turma, como por exemplo: tentar criar grupos com os alunos mais problemáticos da turma e também aumentar a dificuldade dos exercícios para que não se dispersassem tanto da aula.

> "De uma forma geral, penso que esta aula não foi tão positiva quanto eu imaginei que seria. Os rapazes, mal eu me afastava deles tinham comportamentos desviantes. Com as raparigas isso não era tão frequente, mas por vezes havia umas brincadeiras pelo meio.
>
> Com isto, quero dizer que, por falta de experiência, torna-se complicado para mim controlar uma turma de trinta alunos, que não mostram interesse em aprender quando eles próprios estão no curso que escolheram..."
>
> (Diário de bordo, 3ª semana de setembro, Pavilhão B)

Entretanto, nas reuniões de final de período percebi que não era apenas comigo que aquela turma era difícil, mas que tal também se observava nas outras disciplinas.

Com o tempo, o PC foi conversando comigo, sugerindo que o plano de aula poderia estar desadequado ao nível da turma, o que, consequentemente, fazia com que os alunos não se sentissem motivados para realizar algo que já sabiam fazer. Segui o conselho do PC, introduzindo tarefas de maior nível de complexidade e observei algumas mudanças, ainda que não muito significativas.

Ao longo do tempo fui impondo regras, como por exemplo: quem chegasse tarde teria de correr à volta do campo, entrando na aula somente depois da minha permissão; só podiam pegar no material quando eu desse autorização para tal; e tinham que esperar sentados até se dar o início da aula. Estas regras contribuíram para a melhoria dos comportamentos, mas nunca foi uma turma totalmente disciplinada.

No segundo período abordei o Badminton; apenas cinco dos alunos tinham experienciado a modalidade em anos anteriores, enquanto o resto da turma não tinha conhecimento algum. À medida que ia ensinando a modalidade, fui sentindo que a sua motivação não era suficiente. Ou seja, os alunos não conheciam, mas não gostavam da modalidade e também não estavam dispostos a aprender. Face a este quadro, conversei com o PC de modo a que ele me ajudasse a perceber a situação e chegamos à conclusão que o problema não seria da matéria abordada, pois para maior parte dos alunos da turma era algo novo que estavam a aprender, mas a questão residia na falta de motivação para a prática. Depois disto adotei algumas estratégias, como por exemplo, jogar com

os alunos em algumas aulas e introduzir o jogo de pares mais cedo que o previsto de modo a que as aulas se tornassem mais motivantes e competitivas. Com isto, senti algumas melhorias, mas nunca como desejava.

> "Na última aula, levei uma folha para cada aluno com os diferentes tipos de serviços que iríamos trabalhar e também exemplifiquei para que eles entendessem melhor. Mas sinto que esta estratégia não resultou da forma que eu esperava. Os alunos só se preocupavam em jogar, mesmo sabendo que o primeiro exercício era mais analítico, a fim de treinar o serviço longo. Uma dificuldade nesta aula, foi verificar que alguns alunos não estavam a fazer a tarefa proposta, quando eu desviava o olhar".
>
> (Diário de bordo, 3ª semana de janeiro, Pavilhão B)

Foi no terceiro período que me senti a superar as dificuldades relativas à turma do 10º ano. Tal decorreu da aplicação do MED na modalidade de futebol, cuja implementação deu um ótimo resultado, pois os alunos adaptaram-se e aplicaram-se de uma forma que não esperava.

> "Quando dei a informação de como iriam funcionar as aulas, senti que os alunos ficaram mais entusiasmados e que gostaram da ideia de haver um treinador, de haver nomes de equipas e de serem eles a trazerem os seus próprios exercícios nas próximas aulas, de acordo com o tema a abordar em cada aula".
>
> (Diário de bordo, 2ª semana de abril, Campo Exterior)

O MED foi a base, mas este não foi aplicado na integra. Assim, na competição optei por dividir a turma em dois grupos, um de rapazes, que competiam entre si e outro de raparigas, que também competiam entre si. Por sua vez, estes dois grandes grupos tinham três equipas participantes. Esta opção justifica-se pelo facto de ao longo dos segundo e terceiro períodos quando constituía grupos heterogéneos, as raparigas desmotivavam-se muito facilmente face ao nível de desempenho mais elevado dos rapazes e os rapazes desmotivavam-se com o nível de desempenho fraco das raparigas. Outro fator foi a informação oriunda de outro professor que também lhes lecionava aulas práticas, que referiu que também tinha tentado adotar esta estratégia e não

obteve bons resultados. Face a este quadro, na procura de conseguir uma prática mais motivadora para os alunos, adotei a formação de grupos pelo critério género.

Relativamente aos papéis dos alunos, apenas incluí as funções de treinador, que era o responsável pela organização da equipa no início da aula, as de delegado, que era o responsável por entregar o plano de aula no início da aula e as funções de arbitragem, que era realizada pelos alunos que não podiam realizar a aula por motivos de doença ou similar. Nas primeiras quatro aulas da unidade, fui eu que planeei as aulas e as orientei. Nas aulas seguintes os alunos foram responsáveis por planear a aula de acordo com os conteúdos que eu indicava.

No final da unidade, senti que tinha superado um grande desafio com esta turma, o que me permitiu a acreditar em mim e nas minhas capacidades enquanto professora.

Quanto à turma do 11º ano, foi a turma que mais me mostrou que ser Professora é algo inexplicável. Com efeito, logo no primeiro dia senti que esta turma era muito recetiva à informação que transmitia e que os alunos eram muito atenciosos.

Ao longo do tempo, fui conhecendo melhor os alunos da turma, que me iam surpreendendo pela positiva. Esta turma era do curso de Artes e a classificação da disciplina de EF não contava para a média final. Por conseguinte, antes mesmo de lecionar as modalidades pensei o pior. Contudo, ao longo do tempo, verifiquei que todos os alunos tinham muito interesse pela disciplina e que se esforçavam dia após dia para serem melhores. A minha relação com eles não era só de Professora-alunos, mas também de amizade, sempre disposta a ouvi-los e a atender às suas necessidades. É, sem dúvida, uma turma que me irá marcar para toda vida, pois estes alunos deram-me sempre abertura para lhes ensinar o que eu propunha. Isto, ao ponto de prescindirem dos seus intervalos, para virem para a minha aula dez minutos mais cedo. Esse tipo de atitude leva-me a crer que terei conseguido envolver a turma nas minhas aulas de um modo responsável.

De uma forma geral, nunca tive problemas com esta turma e os comportamentos desviantes nunca foram motivo de reflexão, uma vez que não aconteciam. Quanto aos níveis de aprendizagem dos alunos da turma, o grupo das raparigas mais dois rapazes, levou-me a refletir e a planear para dois níveis distintos em algumas modalidades, pois havia uma discrepância enorme entre os rapazes e as raparigas. Nas modalidades de Basquetebol e de Voleibol tive de separar a turma em dois grupos e planear duas aulas distintas, pois o grupo das raparigas, tinha um nível muito baixo em relação aos rapazes nessa modalidade. Chegavam ao ponto de não conseguirem construir uma jogada, pois nem um passe conseguiam realizar com sucesso.

A turma de 6º ano foi uma turma que lecionei apenas um período, e foi também uma turma que meu deu aquelas "dores de cabeça". Antes de iniciar o segundo período com esta turma, o PC aconselhou-me a assistir às respetivas aulas para conhecer o ambiente, de maneira a facilitar o processo. Fui assistindo às aulas até terminar o primeiro período e entendi que teria ali mais um grande desafio ao nível do controlo da turma. Ao longo das aulas visualizadas, vi que esta turma era muito pior que a minha de 10º ano e que os alunos tinham comportamentos desviantes em todas as aulas, à exceção de um grupo de cinco alunas – a salvação da turma. Fui ouvindo conselhos da professora e da diretora de turma, o que auxiliou e simplificou o processo. Conselhos como o de constituir grupos de raparigas, com os rapazes mais problemáticos da turma.

> "Sinto que estes alunos já se sentem mais à vontade comigo, mas até pode ser um aspeto negativo. Os alunos têm mostrado comportamentos desviantes ao longo de todas as aulas. Mas como já tinha assistido às aulas da Professora Helena no primeiro período, sei que esta é uma situação normal nesta turma e que mais cedo ou mais tarde os alunos iriam começar a relevar-se comigo. No início eles não mostraram realmente quem eu achava que eles eram, mas agora já estou a ver os verdadeiros "rufias" que são.
>
> (Diário de bordo, 5ª semana de janeiro, Pavilhão B)

Esta era a turma em que não se podia desviar o olhar nem por um segundo, pois se isso acontecesse já estava a haver confusão em algum grupo e nunca iríamos saber o que tinha gerado essa mesma confusão. Foi algo

desafiante para mim, mas algo que se foi resolvendo, integrando os rapazes mais problemáticos com raparigas, ou seja, organizando os grupos de maneira a separar os alunos mais difíceis, a fim de melhorar minimamente a situação, pois parecia não haver solução. A professora Helena já estava com esta turma há dois anos, sendo provável que separem os alunos no próximo ano letivo, uma vez que as queixas de todos professores da turma eram constantes, registando-se ocorrências de comportamentos desviantes todas as semanas.

Nesta turma apenas lecionei um período e abordei as modalidades de Basquetebol e Futebol. Nesta turma, apenas os comportamentos desviantes foram um desafio, pois ao nível da motivação foi algo que me surpreendeu imenso pela positiva, pois realizavam todas as propostas que eu tinha para cada aula, com níveis de motivação e competição extraordinários.

De uma forma resumida, todo o meu processo com estas três turmas foi desafiante e gratificante para mim, enquanto estagiária, pois aprendi muito com isto e foi algo que me fez crescer a nível profissional. Na minha perspetiva, todos os estudantes deveriam passar por uma prática tão rica como a que eu passei, pois acredito que temos de saber lidar com todas as adversidades, procurando e colocando em prática estratégias diferentes, pois cada turma é um caso específico e os alunos de cada turma são todos diferentes.

4.2.2. Os modelos de ensino prevalecentes no ano de estágio

Os modelos de ensino têm vindo a ganhar destaque em várias áreas. De acordo com Metzler (2005), um modelo de ensino é um grande avanço relativamente às noções de método, estratégias e estilos de ensino, porque promove uma perspetiva mais compreensiva e integral do processo aos alunos. Para o mesmo autor, “o modelo: (1) fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender; (2) clarifica prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e as suas interações; (3) fornece uma ideia central para o ensino; (4) permite ao professor e aos alunos entenderem o que está acontecer e o que virá a seguir; (5) fornece uma estrutura teórica unificada; (6) apoia-se na investigação; (7) fornece uma linguagem técnica aos professores;

(8) permite que a relação entre instrução e aprendizagem seja verificável; (9) permite uma avaliação mais válida da aprendizagem; (10) facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida" (Metzler, 2005, p.12).

Discorrendo acerca do valioso Modelo de Educação Desportiva (MED), criado por Siedentop 1994, pode afirmar-se que este modelo promove um processo de ensino distinto do ensino tradicional, como por exemplo, o ensino através do modelo de instrução direta. O MED tem vindo a revolucionar de forma positiva o ensino-aprendizagem da EF. Este é um modelo autêntico, que substitui as tradicionais unidades didáticas por uma época desportiva mais longa, promove a criação de clubes, claques, registos de resultados e estatísticas, atribuição de vários papéis e funções (ex.: capitão, árbitro, treinador, diretor, jornalista, etc.), contribuindo para a integração desportiva de todos os alunos. Tudo isto estimula a competição saudável, fomenta a autonomia, a responsabilidade, a liderança, dividindo intencionalmente a turma em grupos heterogéneos, para que a aprendizagem seja mais rica.

Vários estudos de investigação confirmam que o MED potencia climas de motivação autênticos e um grande empenho e participação por parte dos alunos. Mas, como afirmam McMahon e MacPhail (2007, cit. Por Mesquita e Graça, 2015, p. 60), não basta o professor conhecer tecnicamente o modelo, é necessário que o conheça na totalidade, que ganhe experiência para depois aplicá-lo na prática com confiança. E, para isto acontecer, escusado será dizer, que o professor deverá deter um conhecimento pedagógico aprofundado do conteúdo, para dar orientações, esclarecer, selecionar conteúdos adequados ao nível dos alunos, criando um clima de trabalho que promova a equidade.

O Modelo de Instrução Direta (MID) tem prevalecido ao longo do tempo nas aulas de EF, continuando a ser usado nos dias de hoje. Este modelo já teve três designações distintas – instrução explícita, ensino ativo e instrução dirigida pelo professor. Depois, apareceu a denominação mais comum, criada por Rosenshine (1979): o MID.

Segundo Mesquita e Graça (2015, p. 48), "o modelo de instrução direta é caraterizado por centrar no professor todas as tomadas de decisões no processo

de ensino-aprendizagem. Neste modelo, o professor realiza todo o controlo administrativo, determinando todas as regras e rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia, no decorrer da aula em todas as atividades propostas."

Na minha opinião, este modelo continua a predominar no contexto de Estágio Profissional, em especial numa fase inicial, na medida em que confere uma certa segurança aos estudantes-estagiários. Com efeito, este é o primeiro impacto dentro do terreno docente, em que os estudantes-estagiários não conhecem os alunos, nem o contexto onde estão inseridos.

Falando da minha própria experiência, como tinha imensas dificuldades iniciais, tanto pessoais como no controlo da turma, optei por usar o MID para conhecer melhor a turma e para assegurar, dentro do possível, que nada correria mal durante o processo de ensino-aprendizagem. Admito, no entanto, que mesmo usando o MID, durante o primeiro e segundo períodos, sentia algumas dificuldades, principalmente na turma de 10º ano. Não me sentia confiante para usar um modelo que inclui a autonomia responsável dos alunos, numa turma com comportamentos desviantes. Na turma de 11º ano usei o MID no primeiro todos os períodos, porém, não foi possível abordar o MED, pois o estudo que realizei nesta turma englobava a transmissão de conteúdos em todas as aulas.

Relativamente à aplicação do MED na turma de 10º ano, posso afirmar que foi muito gratificante para mim, assim como para os próprios alunos. Numa fase inicial senti algum receio, mas, no decorrer do período esse sentimento desapareceu, pelo modo como os alunos reagiram. Senti que gostaram imenso da forma como a modalidade de Futebol foi abordada, envolvendo-se ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Também no momento de entrega de prémios (Figura 12) que tinha construído, notei uma alegria imensa, pelo facto de levarem algo que eu tinha feito para mais tarde recordarem.

> “Quando dei a informação de como iriam funcionar as aulas, senti que os alunos ficaram mais entusiasmados e que gostaram da ideia do fato de haver um treinador, de haverem nomes de equipas, um treinador e que nas aulas que se aproximam, eles próprios irão trazer os seus próprios exercícios de acordo com o tema que será abordado em cada aula.”
>
> (Diário de bordo, 2ª semana de abril, Campo exterior)



Figura 12 – Prémios do Modelo de Educação Desportiva

4.2.3. O Feedback Pedagógico

No contexto da instrução, o feedback pedagógico é um dos aspetos primordiais da aula. Pode afirmar-se que, o FB resulta de um conjunto de decisões a tomar pelo professor, decisões essas que passam pela observação e identificação dos erros no aluno; decidir se deve reagir ou não reagir; determinar a natureza e a causa do erro; intervir e seguir o seu FB que se traduz no comportamento após reação do indivíduo (Sarmento, 2004).

Frequentemente são identificados dois tipos de feedback, isto é, o intrínseco e o extrínseco. O intrínseco, no contexto da aula de Educação Física, diz respeito ao aluno, o que este recebe do seu próprio sistema sensorial durante determinada execução técnica. É a forma como o aluno vê o seu próprio movimento. Rosado e Mesquita (2009) afirmam que os FB intrínsecos são as informações sensoriais disponíveis durante e após a realização de uma determinada habilidade, fazendo parte da sua própria situação de desempenho

que ocorre naturalmente, ou seja, é a informação captada pelos órgãos sensoriais que, de certa forma, avaliam a execução da ação.

O feedback extrínseco diz respeito aos agentes externos, neste caso o professor e a observação dos seus alunos dentro de uma determinada tarefa. É a informação que o professor dá relativamente aos movimentos do aluno. Este feedback, que também pode ser denominado de feedback melhorado ou aumentado, diagnostica os erros e prescreve uma correção adequada aos alunos, de modo a verificar os efeitos favoráveis dessa mesma modificação.

O feedback extrínseco integra dois conteúdos informativos: o conhecimento da performance (CP), que diz respeito à informação sobre o processo, à eficiência de um determinado movimento; e o conhecimento do resultado (CR), que concerne ao produto final, ao resultado pretendido. Este CR não informa necessariamente sobre o sucesso do movimento como o CP, mas sim sobre o resultado que este movimento atingiu. Não obstante, o CP é fundamental, na medida em que se reporta à eficácia de todo o processo de aprendizagem; além disso, sem o refinamento da performance não haveria lógica no resultado.

Como é referido por vários autores, o feedback é uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem. Quando um aluno está a realizar uma tarefa motora, deve receber informação sobre o seu desempenho, ou até mesmo sobre o objetivo dessa mesma tarefa. Piéron (1986, cit. Cruz, 2002) define FB pedagógico como a informação fornecida, neste caso, ao aluno, com o objetivo de o ajudar, ou seja, para repetir os comportamentos motores corretos, eliminar os incorretos e tomar sempre em consideração os resultados alcançados.

Num estudo realizado sobre a prescrição de FB, Piéron e Forceille (1983) observaram que o êxito ou fracasso das tentativas do aluno determinam tipos de reação diferentes, reagindo os professores preferencialmente ao insucesso. Apesar de discordar com uma observação focada no e com reação ao insucesso, na prática acabei por estar incluída nesse grupo de professores. Não obstante, tive uma atitude mais atenta, tornei-me numa professora que perceciona melhor as dificuldades de um determinado grupo e que, consequentemente, teria a necessidade de criar mais ciclos de feedback a toda a turma, do que a apenas

um grupo com menos competências técnicas. Adicionalmente, como os mesmos autores constataram, a reação do professor varia de aluno para aluno. Os alunos menos dotados tendem a receber mais FB do que os alunos que se encontram num nível superior, o que por vezes poderá ser um fator negativo tanto para o aluno, como para o professor. Importa, por isso, ter sempre em consideração o contexto e o tipo de aluno, quando se pretende emitir um FB.

De facto, para a emissão de qualquer Feedback é fundamental dar atenção à sua frequência, especificidade, ciclo, direção, pertinência e relação com a informação. Na frequência, é importante encontrar o equilíbrio, para que este tipo de instrução não seja nem muito reduzido, nem muito exagerado, mas sempre com qualidade. Esta frequência também inclui a totalidade dos alunos, isto é, o feedback não deve ser sempre direcionado para alguns alunos em particular, mas sim para a totalidade da turma. Na especificidade, devemos atender aos feedbacks positivos e negativos, ou seja, não basta dizer a um aluno se está a realizar bem ou mal um exercício, há que informar os alunos e explicar o porquê do eventual insucesso na realização dos exercícios. Por conseguinte, deve-se dar sempre uma solução para esses erros, evitando centrarmo-nos apenas no erro.

Quanto ao ciclo de Feedback, devemos dar atenção à abertura e ao fecho da emissão do FB. Quer isto dizer que, quando corrigimos um aluno e lhe apresentamos soluções para que este melhore, é fundamental verificar se ele atingiu ou não o objetivo que nós pretendíamos. Deste modo, o ciclo será encerrado e será então viável abrir um novo ciclo, com novas informações. A direção do FB diz respeito ao nível da sua emissão, se é individual (um aluno), ou geral (toda a turma). A maior parte dos feedbacks são individuais, porque por vezes os alunos não cometem os mesmos erros. Para que haja um tempo de aprendizagem motora rica para os alunos, não devemos parar toda a turma. No entanto, se o erro for persistente na maioria da turma, é mais produtivo emitir um FB dirigido à turma, isto é, um FB geral.

A pertinência do FB refere-se ao tipo de informação a ser recebida pelo aluno durante a execução, ou imediatamente a seguir à execução. Neste contexto, há que analisar bem os movimentos que pretendemos dos alunos, a

fim de saber qual o feedback necessário, para que não persistam no mesmo erro, pensando que estarão a agir corretamente. Quando isto acontece, penso que o mais correto é apoiar o aluno durante algumas execuções até que este obtenha um resultado mais positivo. No caso do aluno se sentir pressionado, voltaríamos para ver os efeitos do nosso feedback, tentando motivá-lo a exercitar para que seja melhor dia após dia.

Por último, a relação com a informação está associada ao fato de, na explicação de determinada tarefa, nem toda a informação ser retida pelos alunos. Assim sendo, este tipo de feedback deverá ser feito durante essa mesma tarefa de uma forma replicada, ou seja, reforçando sempre a informação inicial, mas com aspetos mais específicos dessa mesma tarefa.

Quanto à minha prática pedagógica, a intervenção no decurso da exercitação (a emissão de feedbacks) foi uma das minhas principais dificuldades iniciais. Numa fase inicial, o PC referiu que contava pelos “dedos das mãos”, quantas vezes eu emitia um feedback à turma ou a um aluno em concreto. Foi um assunto de reflexão constante, na tentativa que eu melhorasse ao longo do tempo. Neste processo, uma das estratégias que me ajudou a melhorar foi a realização do estudo que me permitiu recolher dados factuais relativos ao meu perfil instrucional – objeto de apresentação no ponto que se segue. Para além disso, tive de estudar mais aprofundadamente as matérias, de modo a que me sentisse mais confiante para intervir nas aulas. Pois, as minhas dificuldades instrucionais prendiam-se não apenas com o facto de o estágio ser o primeiro impacto com a profissão, mas também pelo parco conhecimento que tinha das matérias de ensino.

> “Admito que a forma como idealizei este momento talvez não tenha sido como esperava, houveram algumas dificuldades principalmente em transmitir o conteúdo da aula, devido às minhas dificuldades na projeção da voz e também devido ao número elevado de alunos presentes na turma. O que me dificultou todo o meu processo de transmissão de conteúdo”
>
> (Diário de bordo, setembro 1ª semana, Pavilhão B)

Em termos de conclusão, podemos afirmar que o FB pedagógico permite direcionar e influenciar a atividade do aluno ou atleta, tornando-se assim uma importante variável na eficácia e na qualidade de ensino (Bloom, 1979; Mota, 1989), e uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica nas aulas de Educação Física.

Piéron (1984) vai mais longe, dizendo mesmo que o FB, para além de ter como objetivo fundamental oferecer aos alunos uma imagem, uma informação sobre a sua prestação na aula, também detém um papel afetivo importante. Com efeito, o FB tem o poder de criar nos alunos a sensação que o professor está com atenção ao que cada um deles está a fazer, isto é, que o professor reparou neles e que se importa com os seus resultados, sejam negativos, sejam positivos.

Com isto, concluo que consegui oferecer uma prática mais rica aos meus alunos superando as minhas dificuldades.

4.2.4. O conteúdo substantivo da informação nas aulas de Educação Física: Estudo numa turma de décimo primeiro ano de escolaridade

4.2.4.1. Resumo

O presente estudo teve como objetivos analisar as transformações do padrão instrucional de uma professora estagiária nas modalidades de Badminton e Futebol (segundo e terceiro períodos). Adicionalmente, procurou-se analisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao nível dos conteúdos lecionados. Os participantes neste estudo foram de uma turma de décimo primeiro ano, constituída por vinte e dois alunos (15 do sexo masculino e 7 do sexo feminino). Em termos de recolha dos dados, foram gravadas as duas primeiras aulas da Unidade Didática e as duas últimas, para analisar e poder estabelecer etapas indutoras de melhorias, para mim, enquanto Professora Estagiária, em que tive consideração a apresentação das tarefas e a natureza do feedback. Também

foram aplicados dois testes, no início e no final da UD. Estes testes foram uma mais valia neste estudo, pois eram verificados os conhecimentos iniciais dos alunos, e com isto, selecionava conteúdos que tinha de os levar a aprender, e no final realizava outro teste. Estes testes no final, serviram para verificar se estes tinham aprendido o que eu tencionava ensinar, relativamente a conteúdos da técnica individual, tática individual e tática coletiva. Quanto aos resultados, relativamente ao padrão instrucional, natureza do feedback e conhecimentos dos alunos foram visíveis melhorias em todas as componentes. Na apresentação da tarefa, as melhorias foram ao nível da transmissão do objetivo, da clareza das mensagens e aumento da extensão, mas de forma positiva. Na natureza do feedback, houve um aumento no terceiro período dos feedbacks prescritivos, descritivos e questionamento e diminuição dos negativos. Nos conhecimentos adquiridos pelos alunos, do primeiro para o segundo teste teórico em cada período, os resultados foram além das expectativas. Em suma, este estudo foi gerado devido a um fator de melhoria enquanto professora estagiária, devido a dificuldades iniciais na instrução de conhecimentos aos meus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM, CONTEÚDO SUBSTANTIVO, EDUCAÇÃO FÍSICA, INSTRUÇÃO.

4.2.4.2. Abstract

This study aimed to analyze the instructional pattern changes from a student-teacher in the badminton and football units. In addition, we tried to analyze the knowledge acquired by the students compared to the pedagogical objectives planned of each unit. A eleventh grade class participated in this study and it was composed by twenty two students (fifteen male and seven female). The data was recorded during the first two classes of each unit and then in the last two lessons. Then the images recorded were used to establish strategies to improve task presentation and feedback nature. Two written tests were delivered in the beginning and at the end of the badminton and football units. These tests, in a first step, allowed the student-teacher to check the class initial knowledge of each unit, so she could select the proper contents and establish objectives (technical and tactical) that students should achieve. In a second step, this tests allowed the student-teacher to verify if the class had attained those objectives that were established in the badminton and football unit. The results suggests an improvement in the instructional pattern, feedback nature and knowledge acquired by the students. In the task presentation, the improvements were identified in aspects like objective transmission; clarity (explanations that students understands); and in the extension of each explanation. In the feedback nature, there was an increase of prescriptive and descriptive feedbacks, and an increase on inquiry strategies. There was a decrease in the number of negative feedbacks. The results obtained by the class in the written test suggests, also, an improvement beyond the initial expectations of this study.

KEYWORDS: INSTRUCTION, LEARNING, PHYSICAL EDUCATION, SUBSTANTIVE CONTENTS.

4.2.4.3. Introdução

Nos contextos de Ensino ou Treino, quando é pretendido transmitir informação substantiva, recorre-se frequentemente ao termo “instrução”. Esta instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor, para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino (Rosado & Mesquita, 2015).

Ao longo deste ano de estágio fui, cada vez mais, consolidando que a instrução é um processo fulcral de todo o processo de ensino-aprendizagem. A transmissão de informação é uma competência fundamental tanto para professores como para treinadores.

Por vezes, nem sempre o que transmitimos é aquilo que os alunos entendem. Como é referido por Rosado e Mesquita (2015), importa sempre reconhecer que entre aquilo que o professor ou treinador pretendem dizer e aquilo que efetivamente dizem pode haver uma grande diferença, pois aquilo que o praticante ouve não é necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes, refletido ou, finalmente, executado.

Neste contexto, com o intuito de melhorar a minha instrução e os conhecimentos que transmitia aos alunos, decidi realizar um estudo sobre o conteúdo substantivo, onde estava incluída a avaliação da minha instrução e os conhecimentos que conseguia transmitir aos alunos até ao final da UD.

4.2.4.4. Enquadramento teórico

É inquestionável o papel que a comunicação exerce em toda a orientação do processo ensino-aprendizagem e em qualquer que seja o contexto que se estabelece (Rosado & Mesquita, 2015).

É referido por fontes fidedignas e na literatura referente à instrução, que a transmissão de informação é uma das competências fulcrais dos professores ou treinadores para que surja uma aprendizagem positiva. A nível de investigação centrada na análise da eficácia do ensino, constatou-se que a clareza da informação emitida e a emissão de *feedbacks* são variáveis preditivas da ocorrência de sucesso nas aprendizagens (Werner e Rink, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p.74).

A comunicação, por vezes, pode ser vista como um processo complexo, que na atualidade ainda enfrenta algumas barreiras tais como: a perceção seletiva (vemos e escutamos seletivamente de acordo com as nossas necessidades, motivos etc.), a sobrecarga de informação (em que devemos ter em conta que os alunos tem uma capacidade limitada para processar informações), as palavras (têm significados diferentes para diferentes pessoas) e o receio de comunicar (ansiedade dos alunos, como exemplo). (Rosado & Mesquita, (2015).

Uma das preocupações que os professores devem ter em conta é a de selecionarem a informação mais relevante a tratar, para que, de certa forma remova distrações nos alunos, sendo uma estratégia decisiva e eficaz para condições de ensino e aprendizagem favoráveis.

Como já foi referido, quando nos contextos de ensino e treino se pretende comunicar informação substantiva, recorre-se, frequentemente, ao termo instrução. Como é afirmado por Siedentop (1991), a instrução refere-se a comportamentos de ensino, que fazem parte do reportório do professor, para transmitir informação, diretamente relacionada com os conteúdos e objetivos de ensino. Sendo que, esta instrução também é designada como a “chave”, da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem, tal como foi dito por Silverman, (cit. Por Rosado & Mesquita, 2015, p.73).

Também é referido por Werner e Rink, (cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p. 74), que os professores e treinadores mais experientes, distinguem-se dos inexperientes no domínio de estratégias de comunicação, sendo que a clareza da informação e o fornecimento de *feedback* apropriado, foram descritos como essenciais na eficácia do ensino.

Em suma, uma frase que levo comigo para vida, é que um professor só é um bom professor, se conseguir levar os alunos a aprenderem, não basta apenas saber ensinar.

4.2.4.5. Objetivos

O interesse principal deste estudo, como já foi referido anteriormente, surgiu devido às minhas dificuldades no padrão instrucional, e de que maneira poderia influenciar a aprendizagem dos meus alunos nas aulas de Educação Física. Com base nestas dificuldades surgiu um programa de investigação delineado com os seguintes objetivos:

4.2.4.5.1. Objetivo Geral

Analisar as transformações do padrão instrucional de uma professora estagiária nas modalidades de Badminton e Futebol.

4.2.4.5.2. Objetivos específicos

1º Analisar as alterações no padrão instrucional (apresentação da tarefa e natureza do feedback) ao longo de duas unidades didáticas.

2º Analisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao nível dos conteúdos lecionados.

4.2.4.6. Metodologia

4.2.4.6.1. Participantes

No presente estudo, participaram vinte e dois alunos (15 do sexo masculino e 7 do sexo feminino), pertencentes a uma turma do décimo primeiro ano de escolaridade, de um colégio privado situado em Vila Nova de Gaia. A média de idades dos alunos desta turma era de 16 anos.

Todos os participantes foram informados sobre o propósito do estudo e todos aceitaram participar sem quaisquer restrições. Como este estudo apenas envolvia os conhecimentos aprendidos pelos alunos, não foi necessário a realização de uma autorização de participação no estudo, para entregar aos encarregados de educação.

4.2.4.6.2. Gravações

Apenas quatro aulas de cada Unidade Didática foram gravadas, duas iniciais e duas finais, excluindo a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa. Estas foram efetuadas com um telemóvel, Samsung Galaxy J5 2016 e uns auscultadores Samsung EHS61ASFWE STEREO 3.5MM JACK integrados com microfone. As gravações foram feitas em dois períodos distintos, em que analisava as primeiras aulas com conteúdo de ensino da Unidade Didática e verificava o que teria que melhorar até ao final da mesma, verificando assim as duas últimas aulas com conteúdo, vendo se tinham ocorrido melhorias, dando continuidade no próximo período.

4.2.4.6.3. Conhecimentos

O conhecimento dos alunos foi avaliado através de dois testes, um no início da unidade didática e outro no final. Foi realizado no início para verificar as dificuldades que os alunos tinham nessa modalidade, e que de certa forma eu aproveitasse essas dificuldades para selecionar conteúdos a ensinar durante as aulas de acordo com o Programa Nacional de Educação Física.

No teste final, o objetivo era verificar se o que pretendia que os alunos aprendessem, era concluído com sucesso.

4.2.4.6.4. Perfil Instrucional

Para análise do perfil instrucional ao nível da apresentação das tarefas na aula, foram definidas em três categorias: conteúdo (objetivo e organização), sequência da informação (ordem da apresentação da informação) e extensão.

No conteúdo foi avaliado se os objetivos dos exercícios e a organização da turma eram claras, na sequência da informação foi avaliada de acordo com a lógica de cada exercício e como começava a transmitir a informação. Por fim a extensão, reportava o tempo de explicitação de cada exercício.

Esta análise foi feita em dois momentos distintos, no segundo período foi gravada a primeira aula da unidade, assim como a última aula antes da finalização da UD. No terceiro período foi realizado o mesmo processo, de modo a que fosse possível efetuar uma comparação entre os dois momentos, na procura de identificar transformações, no sentido da melhoria. A análise da natureza do feedback foi efetuada igualmente nos dois momentos.

4.2.4.7. Resultados

4.2.4.7.1. Apresentação da tarefa – Conteúdo, sequência e extensão

No que concerne à apresentação da tarefa, tanto na primeira aula como na segunda aula, era incompleta em termos de conteúdo, pouco estruturada e muito pouco extensa, tornando a informação pouco explícita, principalmente na primeira aula, conforme espelham os excertos seguintes:

> "Jogo do elimina, em filas atrás de uma linha é para eliminar até ficar 1 para 1" (1º exercício, 1ª aula, 1º momento)

> "1 para 1 serviço longo e remate, só quero isso." (2º exercício, 1ª aula, 1º momento)

> "Pessoal para finalizar, vamos agora iniciar o jogo final do campo do céu e do inferno 1x1" (3º exercício, 1ª aula, 1º momento)

Na segunda aula gravada, no final da UD, foi notória uma melhoria da informação transmitida aos alunos, o conteúdo já estava mais completo do que na primeira fase, a sequência melhorou, pois começava pela explicação (objetivo) do exercício e depois a organização, a extensão aumentou, mas de modo a que tornasse a informação explicita, pois era referido apenas o essencial.

> "Pessoal primeiro exercício para aquecimento, vão realizar o número máximo de toques com o volante sem deixar cair ao chão. Podem realizar os batimentos que quiserem. Organizem em grupos de dois elementos 1 para 1 e podem começar." (1º exercício, 12ªaula, 2ªmomento)

> "Pessoal vão treinar a última sequência que demos na última aula que é serviço curto, encosto lob, todos os batimentos abaixo do nível da cabeça. Organizem 1 para 1" (2º exercício, 12ªaula, 2ºmomento)

> "último exercício é para fazerem jogo 1 para 1 e treinarem as respetivas sequências para a avaliação ok?" (3º exercício, 12ªaula, 2ºmomento)

Nas aulas da segunda unidade didática, as melhorias foram mais visíveis. Tanto na primeira aula do terceiro período, como na segunda, a apresentação da tarefa já era mais adequada, isto é, já transmitia o objetivo principal primeiro e a organização no final, ou seja, a ordem da apresentação já era mais correta e mais explícita. Quanto à extensão, houve um ligeiro aumento, contudo não aportou nada de negativo. Pois, o que transmitia era necessário para que os alunos compreendessem as tarefas que iriam executar. Estas alterações são visíveis nos excertos a seguir apresentados:

> "Primeiro exercício é o jogo da apanhada diferente em pares, ou seja, vão andar de mão dada com a bola controlada, sem soltarem as mãos. Quem não tem bola vai tentar apanhar quem tem bola e quem tem bola tem que fugir com a bola controlada. Organizem em pares." (1º exercício, 1ª aula, 1º momento)

> "Agora divididos pelos grupos rapazes e raparigas, vão estar cada grupo numa baliza grande. Vamos realizar o princípio da penetração ofensiva, o que é isto? Pode ser ultrapassar o adversário direto ou simplesmente fintar e passar para um colega. Quem está a defender cobertura defensiva, que já abordamos nas aulas anteriores. Três

defesas e três atacantes em cada baliza e vão rodando entre vocês." (2º exercício, 1ª aula, 1º momento)

"Pessoal vamos passar para a parte final. Jogo normal, onde vão aplicar os conteúdos abordados, organiza rapazes contra rapazes e raparigas contra raparigas, jogo 5 para cinco em meio campo." (3º exercício, 1ª aula, 1º momento)

"Primeiro exercício, jogo da apanhada diferente, vão andar de mão dada e cada grupo vai ter uma bola, tendo de controlar os dois a bola sem soltarem as mãos. Quem não tem bola, vai tentar apanhar quem tem bola, todos dois a dois. Podem iniciar!" (1º momento) (1º exercício, 13ª aula, 2º momento)

"Pessoal segundo exercício, deste lado do campo jogo normal, mas com dois apoios, ou seja, dois jogadores vão andar fora das linhas amarelas a dar apoio aos colegas que estão dentro de campo, dando profundidade ao jogo. Os apoios têm sempre posse de bola. Do outro lado do campo irão treinar o remate em filas, com oposição 1 para 1. Organizem raparigas de um lado do campo e rapazes do outro e ao apito trocam" (2º momento) (2º exercício, 13ª aula, 2º momento)

"Agora vamos realizar dez minutos de jogo onde vão aplicar o que aprenderam durante esta aula e as anteriores sim? Organizem rapazes contra rapazes e raparigas contra raparigas." (3º exercício, 13ª aula, 2º momento)

Como é referido por Siedentop (cit. por Rosado e Mesquita, 2015, p. 77) "(…) nos momentos de formação inicial o professor deve assegurar o desempenho de diversas tarefas, entre as quais a referência aos objetivos e ao interesse e à utilidade da sessão, a apresentação dos conteúdos fundamentais a desenvolver, as normas organizativas da primeira atividade, entre outras tarefas. Também considera, que essa preleção deve ser breve, focada sobre aspetos essenciais, adotando o professor formas de comunicação que garantam a manutenção da atenção e a compreensão da matéria transmitida."

4.2.4.7.2. Natureza do Feedback Pedagógico

Nas tabelas que se seguem (Tabela 1 e 2), pode ser observado a natureza do feedback transmitido aos alunos, no decorrer das aulas que foram objeto de gravação áudio.

No momento das gravações das aulas apenas a voz, foram gravadas as duas primeiras aulas da Unidade Didática que iria lecionar e as duas últimas para realizar uma comparação e aspetos a melhorar no início da lecionação da nova Unidade Didática.

Tabela 1 **– Gravações das aulas de Badminton**

FEEDBACK	**1º Momento**		**2º Momento**	
	Aula 1	**Aula 2**	**Aula 12**	**Aula 13**
Prescritivo	26	22	28	15
Descritivo	14	17	15	20
Questionamento	4	8	7	11
Reforço Positivo	18	16	12	14
Reforço Negativo	11	6	4	2

Tabela 2 – **Gravações das aulas de Futebol**

FEEDBACK	**1º Momento**		**2º Momento**	
	Aula 1	**Aula 2**	**Aula 14**	**Aula 15**
Prescritivo	22	21	20	25
Descritivo	19	25	27	20
Questionamento	5	4	8	9
Reforço Positivo	9	12	15	17
Reforço Negativo	6	0	1	0

Através da leitura da tabela da Unidade Didática de Badminton (Tabela1), verifica-se que, do primeiro para o segundo momento, os valores mais significativos foram um aumento dos feedbacks de questionamento, de reforço positivo e uma diminuição do reforço negativo.

Na leitura da tabela da Unidade Didática de Futebol (Tabela2), é possível observar uma melhoria mais acentuada. Com efeito, do primeiro para o segundo momento, nota-se um aumento dos feedbacks descritivos, dos prescritivos, dos de questionamento, do reforço positivo e uma diminuição do reforço negativo. Com estes dados, pode-se afirmar que terá ocorrido uma melhoria no perfil instrucional ao nível da emissão de feedbacks pedagógicos durante o segundo e o terceiro períodos.

Há que dizer que, durante este processo, fui aprendendo a gerir a informação que transmitia. Como lembram Rosado e Mesquita (2015), pode dar-se o caso de a quantidade de informação contida nos estímulos ser superior à que o aluno ou praticante pode realmente tratar, o que pode resultar de uma limitação na seleção da informação mais importante.

O feedback de questionamento foi utilizado como método de recordação dos conteúdos, ou seja, questionava constantemente os alunos sobre o que estava a abordar nas aulas, a fim de permitir uma aprendizagem positiva e a retenção da matéria. Como refere Kendler (cit. por Rosado e Mesquita, 2015, p. 72), a técnica mais eficaz para avaliar a capacidade de memória é a recordação, ou seja, repetir o que foi aprendido anteriormente. O aumento do feedback descritivo também foi gratificante, pois não me limitava a informar os alunos sobre o que teriam que realizar durante aula, justificava igualmente as suas ações, dizendo qual o meio para atingir o fim.

Werner e Rink (cit. Por Rosado e Mesquita, 2015, p. 174) dizem-nos que os professores/treinadores mais experientes, distinguem-se pelas estratégias de comunicação. De fato, o fornecimento do feedback apropriado e a clareza da transmissão de informação são meios eficazes e essenciais, em todo o processo de ensino-aprendizagem.

O aumento do reforço positivo e a diminuição do reforço negativo, deu-se devido ao fato dos alunos se tornarem mais autónomos nas atividades, ao longo do tempo, envolvendo-se, até, com mais interesse. No início utilizava frequentemente o reforço negativo, pois sentia uma certa desmotivação nas atividades. No entanto, essa desmotivação foi diminuindo, resultando na diminuição do reforço negativo e num aumento do reforço positivo, de modo a que os alunos melhorassem progressivamente.

4.2.4.7.3. Conhecimentos

No primeiro teste de Badminton (Anexo 2), senti que os alunos tinham imensas dificuldades. Para a análise do teste, utilizei apenas as três primeiras perguntas – as perguntas chave do teste. Na primeira pergunta: “Porque é que o serviço longo é usado essencialmente no jogo de singulares?”, dez alunos não

responderam, apenas um respondeu corretamente, seis responderam incorretamente e cinco tinham a resposta incompleta. Na segunda pergunta: “Quais são os batimentos acima da cabeça que conhece?”, seis alunos não responderam, quatro responderam corretamente, oito alunos responderam incorretamente e quatro deixaram a resposta incompleta. Por fim, na terceira pergunta, “Quais os batimentos abaixo e acima da cintura que conhece?”, cinco alunos não responderam, dois responderam corretamente, onze alunos responderam incorretamente e quatro responderam de forma incompleta.

Com estes resultados, concluí que a maior parte dos alunos não sabia os termos técnicos essenciais no Badminton, nem qual o objetivo de cada batimento.

Depois de lecionar a UD de Badminton, realizei outro teste (Anexo3), desta vez com questões cuja resposta era de escolha entre Verdadeiro e Falso. O teste estava dividido em três partes: uma parte relativamente à tática individual, outra sobre a técnica individual e outra sobre a tática coletiva. Na técnica individual, as perguntas estavam direcionadas para todos os tipos de batimentos no Badminton e respetivas trajetórias. Na tática individual, os alunos teriam de saber com que tipo de batimentos podiam responder a determinado tipo de batimento e ataque do adversário. E, na tática coletiva, ou seja, no jogo de pares, tinham que ter conhecimento acerca das pontuações, bem como do lado do serviço, tanto no ataque como na defesa.

Na análise do segundo teste, os resultados foram substancialmente diferentes, pois os alunos obtiveram melhores resultados. O teste era constituído por dezassete perguntas de V (verdadeiro) e F (falso). Dezassete alunos tiveram todas as perguntas corretas, dois tiveram duas respostas erradas, outros dois tiveram uma resposta errada e um aluno teve três respostas erradas.

Através da análise destes resultados, pode-se afirmar que concretizei com sucesso a transmissão do conteúdo substantivo, pois conduzi os alunos a aprenderem o que eu pretendia ensinar-lhes.

No terceiro período foram realizados mais dois testes no início e no final da Unidade Didática de Futebol. Quanto ao primeiro teste (Anexo 4), também de resposta do tipo Verdadeiro e Falso, com dezassete perguntas, dois alunos tiveram apenas uma resposta incorreta, nove tiveram quatro respostas incorretas, sete alunos tiveram oito respostas incorretas, três tiveram seis

respostas incorretas, outros três tiveram quatro respostas incorretas e um aluno teve sete respostas incorretas. Neste teste nenhum aluno respondeu a todas as perguntas de forma correta, ou seja, nenhum obteve 20 valores.

No segundo teste (Anexo 5) foi adicionada uma pergunta, perfazendo o total de dezoito questões. O objetivo foi corresponder à necessidade de avaliar os alunos que já estariam num nível superior. Quanto aos resultados, três alunos responderam corretamente a todas as questões, seis alunos tiveram uma resposta errada, outros seis duas respostas erradas, três alunos responderam erradamente a três perguntas, outros três responderam erradamente quatro vezes e um aluno apresentou cinco respostas erradas. As notas deste teste não foram tão positivas como o teste realizado no segundo período, mas foi visível uma grande evolução.

Para o teste de Futebol, selecionaram-se conteúdos técnicos, táticos individuais e coletivos. Na técnica, os alunos teriam de saber que técnicas defensivas e ofensivas poderiam utilizar contra o adversário, para terem sucesso em jogo (ex.: desarme, interceção). Na tática individual, os alunos teriam de saber as diferenças entre estar a defender e a atacar de forma individual. Na tática coletiva, os alunos teriam de saber os princípios ofensivos e defensivos para a organização coletiva. A título de exemplo, os alunos teriam de saber o que fazer coletivamente na cobertura defensiva e ofensiva, quer no ataque, quer na defesa.

Na minha opinião, o Futebol possui termos técnicos mais complexos que o Badminton – neste, os termos são mais intuitivos em relação à própria modalidade. Assim, ao referir-me ao termo técnico, o aluno já sabe o que tem de realizar. Contrariamente, por vezes no Futebol, o termo técnico não dá a resposta direta à solução que pretendo do aluno. Para que o aluno compreenda, é necessário explicar o termo de uma forma mais simples. Mesmo assim, sei que foi atingido o objetivo, verificando uma melhoria do primeiro para o último teste. Foi gratificante, pois tenho a certeza que os alunos terão retirado algo do que eu lhes pretendi transmitir.

4.2.4.8. Conclusões

Quanto aos objetivos do estudo, relativamente à minha instrução e perfil instrucional, sinto que consegui melhorias acentuadas. Numa fase inicial, não foi muito notória a evolução, mas no terceiro período, houve melhoria ao nível da apresentação da tarefa e na emissão de feedbacks pedagógicos. Na apresentação da tarefa, as melhorias foram ao nível da transmissão do objetivo, da clareza das mensagens e da extensão, que apesar de ter aumentado foi de forma positiva. Na natureza do feedback, houve um aumento no terceiro período dos feedbacks prescritivos, descritivos e questionamento e diminuição dos negativos. Assim, posso considerar que melhorei o meu perfil instrucional, conseguindo um desenvolvimento positivo ao nível da comunicação nos exercícios apresentados nas aulas. Um dos principais fatores que me ajudou a sentir mais confiante para atingir os resultados que pretendia, foi o estudo sistemático das matérias abordadas.

Nos conhecimentos adquiridos pelos alunos, do primeiro para o segundo teste teórico em cada período, os resultados foram além das expectativas. Sinto que contribuí para uma aprendizagem positiva em todas as turmas. A turma alvo era apenas a do 11º ano, mas tudo o que ia aplicando nas aulas era aplicável nas outras turmas. Era também uma forma de progredir nas técnicas de transmissão de conhecimento aos alunos. Os resultados foram muito positivos, pois os testes escritos dos alunos foram evoluindo, quer no segundo, quer no terceiro período. O fato de ter comunicado aos alunos que o teste não seria utilizado como elemento de avaliação, servindo apenas de aferição dos seus conhecimentos finais, também me ajudou a entender melhor se os alunos tinham ou não aprendido o que tencionava lecionar. Sei que numa fase inicial poderia prejudicar os resultados que tencionava verificar, mas também foi uma forma de testar o interesse dos alunos pelos conteúdos aprendidos.

Sei que, ao longo deste tempo de estágio, fui melhorando aspetos em que sentia dificuldades, notando maior evolução ao nível da instrução, quer no tipo, quer no modo de transmissão da informação. Esta era, aliás, uma grande dificuldade e como o estudo incluía a sua análise, teria de ver obrigatoriamente alguma melhoria ao longo do período de lecionação. Era, por conseguinte, alvo de avaliação individual, pois sentia uma grande necessidade em evoluir nesta

dimensão. A realização das gravações de voz nas aulas e a análise pormenorizada de todos os aspetos, dia após dia, eram contributos para melhorar ainda mais.

A realização deste estudo foi muito gratificante para mim como futura docente. Ao mesmo tempo, creio que também contribuí para a aprendizagem dos alunos.

Em suma, a realização deste estudo consciencializou-me ainda mais, acerca da importância da transmissão simplificada dos conhecimentos aos alunos, de modo a que haja uma aprendizagem significativa, pois um bom professor, não é aquele que ensina bem, mas sim, aquele que consegue levar os seus alunos a aprenderem os conteúdos pretendidos.

4.2.4.9. Referências

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. In P. Batista & P. Queirós (Eds.), O Estágio Profissional enquanto espaço de Formação Profissional. (pp. 33-36). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-102). Porto: Editora FADEUP.

Ferraz, C. (2016). O feedback pedagógico nas aulas de educação física: Perceções dos alunos e professores sobre a sua importância. Vila real. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 2009..

Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento da informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto* (Vol. 2, pp. 115-149). Porto: Centro de investigação formação inovação e intervenção em desporto. Universidade do Porto.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH edições.

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

5. A Avaliação

A avaliação constitui-se como um instrumento importante para a organização e controlo do processo de ensino/aprendizagem, bem como para a mensuração dos seus resultados. Centra-se, assim, na eficácia da análise do processo e do produto de ensino (resultados).

Bento (2003), diz-nos que, se não houver um trabalho de reflexão aprofundando da parte do professor, não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor.

A avaliação não é apenas o testar as capacidades dos alunos no final de cada período/semestre, a cada disciplina/cadeira, não é definida apenas como um processo de resultados de testes e provas finais. A avaliação deverá ser um processo contínuo que ocorre dia após dia, visando a correção de erros dos alunos e que com eles se tornem autónomos para a resolução dos seus problemas de modo a que atinjam os objetivos pretendidos. O professor deve ser ativo no papel ensino e aprendizagem para entender as capacidades e dificuldades dos seus alunos, e as suas respetivas evoluções durante o tempo de lecionação da sua área específica. E para que no fim de tudo, a avaliação seja justa, a prestação na avaliação final deve ser uma aliada à prestação do aluno durante todo o processo de ensino aprendizagem.

5.1. Avaliação Diagnóstica

Relativamente à análise dos alunos em todas as modalidades abordadas, foi realizada uma AD onde pude, de uma forma resumida, verificar os seus níveis de desempenho. Para a realização desta avaliação realizei “check lists”, onde colocava os conteúdos de acordo com o PA da escola e o PNEF. (Anexo 1) Recordo-me que a primeira tabela que realizei da AD, ficou um pouco incompleta pois vi-me um pouco atrapalhada para preencher tantos critérios em sessenta minutos, pois as aulas naquela escola, eram apenas de sessenta minutos.

Depois desse acontecimento, tentei melhorar essas tabelas ao longo do tempo, de modo a que não acontecesse um afunilamento de conteúdo numa só tabela e que não conseguisse verificar um a um.

Ao longo do tempo fui conhecendo melhor os alunos e esse também foi um fator facilitador nas restantes AD'S, pois por mais que as modalidades fossem diferentes, havia sempre uma transferência de competências que me poderia permitir diagnosticar um desempenho próximo da própria realidade.

5.2. Avaliação formativa

A Avaliação Formativa, para mim, é sem dúvida, uma das mais importantes. Este tipo de avaliação é realizada ao longo de toda a UD, ou seja, enquanto estamos a abordar uma determinada modalidade, vamos verificando o nível de cada aluno em específico, vamos dando estratégias para ele melhorar, caso seja necessário, e vamos verificando se o aluno conseguiu chegar a um nível que não se encontrava numa fase inicial.

Com isto, no final da UD, tinha uma noção do nível em que cada aluno se encontrava, sendo que, a Avaliação Final, apenas me servia como uma confirmação do nível do aluno. De mosto a que isto acontecesse, fui realizando reflexões aulas após aulas, como já tinha referido anteriormente, e apesar de em todas a aulas não chegar a todos os alunos, era o suficiente para criar um perfil mental de cada aluno até ao final de cada UD.

5.3. Avaliação Sumativa

É exteriorizada como avaliação final, porque acontece no fim de um processo de ensino-aprendizagem e tem uma função classificatória, é um valor final. Esta avaliação, tendencialmente não promove a equidade entre os alunos, pois todos são avaliados da mesma forma e estabelecidos objetivos iguais para

todos. Mas, apesar disto, esta pode introduzir fatores diferenciadores, tendo em conta o nível de empenhamento do aluno durante o ano letivo.

Neste tipo de avaliação realizava um quadro idêntico ao quadro de avaliação diagnóstica, apenas alterava de acordo com as dificuldades ou facilidades apresentadas inicialmente. Este tipo de avaliação, era encarada por mim como uma avaliação muito mais rigorosa, onde poderia ser decisivo o desempenho de um aluno, apesar de verificar todo o processo ao longo de toda a Unidade Didática de cada aluno em específico, dava sempre oportunidade aos alunos que gostariam de melhorar o seu desempenho ou mostrar que estavam dispostos a isso. Um fator facilitador neste tipo de avaliação, era o facto de eu realizar uma reflexão aula após aula, verificando o nível de desempenho dos alunos nessa aula e se iam melhorando ao longo do tempo.

> "Na turma de décimo ano na modalidade de basquetebol, estes alunos estão a evoluir mais do que estaria à espera, então na próxima aula já irei abordar o 3x3 a campo inteiro, pois sinto que estes necessitam de passar por novas aprendizagens.
> Na modalidade de badminton, sinto que já se envolvem mais nas aulas, devido à introdução do jogo de pares já em aulas anteriores, mas por também ter que insistir todas as aulas que eles serão avaliados por sequências e que se não as souberem eu não poderei ajuda-los naquele momento, porque as aulas que abordo os conteúdos são para isso mesmo, para eles aproveitarem para refinarem a técnica e questionarem-me se houverem eventuais dúvidas"
>
> (Diário de bordo, 3ª semana de fevereiro, Pavilhão B

Além desta tabela final de avaliação, o cálculo que daria origem a uma nota dita final, era estabelecido essencialmente pelos critérios de avaliação da escola em questão (55%, 20%, 10% e 5%).

Para os 55% dos conhecimentos, era realizada a média das modalidades abordadas durante o período. Além disso, era tida em conta a avaliação dos períodos anteriores, sendo a avaliação um processo contínuo. A parcela correspondente ao interesse era avaliada através da assiduidade (5%), pela autonomia (10%) e pela motivação, o empenho e a concentração demonstrada pelos alunos ao longo das aulas (5%). Os 10% correspondentes ao material, dizia respeito ao uso de equipamento necessário para a prática desportiva, quer

o aluno realizasse a aula, ou estivesse dispensado da prática de exercício físico. Por fim, os últimos 5%, diziam respeito ao Domínio da Língua Portuguesa, tendo em conta o uso de linguagem específica e dos termos técnicos da modalidade.

As classificações finais de cada turma residente antes de serem lançadas no sistema eram refletidas com o PC da escola, onde nos estagiários, teríamos de justificar as notas perante o Professor, caso fosse necessário haver algum ajuste.

Em suma, caso houvesse algum aluno que por ventura, não realizasse as minhas aulas por motivos de saúde, era submetido a um plano de recuperação (trabalho), para compensar as aulas que não compareceu na prática.

6. Participação na Escola

6.1. Torneios

Dentro da nossa atividade como professores estagiários, foi-nos proposta a realização de torneios de diversas modalidades, para toda a comunidade estudantil, como por exemplo Voleibol, Badminton (Figura 13), Basquetebol e Andebol. Os torneios eram realizados à quarta-feira, pois sendo o dia em que todos os alunos tinham dispensa das aulas no período da tarde, não havia constrangimentos ou impedimentos para o efeito.

Esta atividade foi de extrema importância para nós, estagiários, pois éramos responsáveis pela divulgação atempada do torneio, pelas inscrições dos alunos e pela organização e controlo do próprio torneio. Praticamente eramos os responsáveis de todo o processo, só recorríamos da ajuda do PC, caso houvesse alguma dificuldade ao nível da gestão de espaço e materiais. Para nós, foi muito gratificante, uma vez que esta experiência contribuiu para afirmar a nossa posição enquanto docentes na escola. Paralelamente, proporcionou momentos de convívio com mais alunos, em contexto de competição. Acima de tudo, permitiu que vivenciássemos o desporto escolar enquanto docentes.

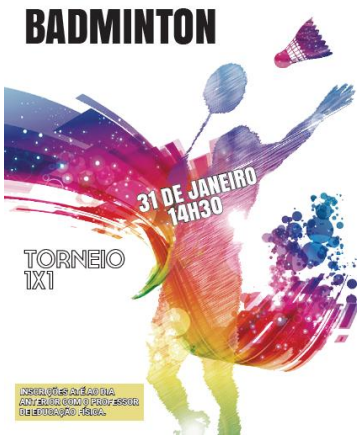


Figura 13 – Torneio de Badminton

6.2. Desporto Escolar: Multi-atividades

O desporto escolar tem como objetivo proporcionar experiências ricas aos seus alunos que os acompanharão durante todas as suas vidas.

O Desporto Escolar, sendo uma atividade de carácter facultativo constitui uma boa aposta no sentido de conferir alguma credibilidade e valor às atividades físicas, pelo carácter de complementaridade ou de reforço das atividades curriculares (Mota, 1997).

Segundo Bento (1989), o DE é o sector da vida escolar em que são criadas oportunidades para ação orientada e organizada, para atividades autónomas e espontâneas, para competições intra e inter escolas e fomento e desenvolvimento de talentos.

Este ano o desporto escolar foi um leque amplo de atividades para todos os alunos, como tal, foram oferecidas aos alunos, vários tipos de atividades em alguns pontos do país, e nós Estudantes Estagiários, íamos sempre acompanhar os alunos juntamente com os Docentes da escola, para vivenciar o funcionamento deste tipo de atividades. Como por exemplo, o Paddle em Vila do Conde, o Surf em Matosinhos e também o Corta Mato que foi realizado dentro das próprias instalações da escola. Neste tipo de atividades, o objetivo enquanto estagiários era entender o funcionamento e responsabilidades deste tipo de organização do desporto escolar. Não tínhamos autonomia para realizar este tipo de atividades, pois estas já estavam agendadas desde o início do ano letivo para os alunos se deslocarem aos respetivos locais. Resumidamente, estávamos responsáveis pelos alunos das nossas turmas e podíamos participar, porquanto era uma experiência enriquecedora para nós.

Considerações Finais

7. Considerações Finais

Relativamente a todo este processo enquanto PE de três turmas no ano de estágio oferecido pela FADEUP, sinto que esta experiência e a realização do estudo com uma turma em específico, contribuiu muito para o desenvolvimento das minhas capacidades enquanto professora de EF.

No início, refleti várias vezes se era mesmo este o caminho que queria seguir, devido às minhas dificuldades iniciais. O primeiro mês, enquanto lecionava aulas às minhas turmas, foi um mês de desilusões, relativamente às expetativas iniciais que tinha idealizado, expetativas estas, de ter alunos sempre dedicados e interessados nas minhas aulas.

Sei e tenho noção, de que fui uma estagiária com imensas dificuldades e que com esta experiência houve uma transformação enorme e muito positiva, que me irá ajudar futuramente, pois irei, sem dúvida, aplicar tudo o que aprendi.

Agora, no final de tudo, arrependo-me de tudo o que não fiz por medo, arrependo-me por todas as lamentações devido ao excesso de trabalho e dos alunos mal comportados. Só não me arrependo de tudo o que aprendi na grande escola que me acolheu, do PC e da PO que me apoiaram sempre em tudo e que me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje.

Agora sim, tenho a certeza que a melhor profissão é, sem dúvida, ser Professor de Educação Física.

"(…) Saudade – o que será…não sei…procurei sabê-lo
em dicionários antigos e poeirentos
e noutros livros onde não achei o sentido
esta doce palavra de perfis ambíguos (…)"

(Pablo Neruba, em "Crepusculário, 2004, p.34)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. d. S. (2001). Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: Edições ASA.

Barros, D. M. C. (2014). Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada – Influência da prática de Desporto Escolar no sucesso escolar. Maia: Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Universitário da Maia.

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. In E. Rodrigues (Eds.), Revisitar o baú de orientador de estágio: indignações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. (p. 59). Porto: FADEUP.

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. In E. Rodrigues (Eds.), Ser Professor Cooperante: em modo de despedida. (p. 100). Porto: FADEUP.

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. In P. Batista & P. Queirós (Eds.), O Estágio Profissional enquanto espaço de Formação Profissional. (pp. 33-36). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-102). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P. (2012). *O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular*. Consult. 22 Ago 2018, disponível em http://www.barometro.com.pt/2012/07/06/o-lugar-da-educacao-fisica-na-nova-proposta-de-composicao-curricular/

Bento, J. (2003) Planeamento e avaliação em Educação Física: Elaboração do Plano Anual. Lisboa.

Bento, J. (2003) Planeamento e avaliação em Educação Física: Planeamento e preparação da unidade temática ou didática. Lisboa

Bento, J. (2003) Planeamento e avaliação em Educação Física: Planeamento: condição básica da direção pedagógica do ensino pelo professor. Lisboa.

Bento, J. (2012). Carta ao Ministro da Educação e Ciência. FADEUP.

Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143-180). Porto: FADEUP.

Desporto Escolar (s.d.) "Desporto escolar". Consult. Dia 21 de julho de 2018, disponível em http://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/pde_2017_2021_dge_final.pdf

Ferraz, C. (2016). O feedback pedagógico nas aulas de educação física: Perceções dos alunos e professores sobre a sua importância. Vila real. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.

Graça, A. & Mesquita, I. (2011).Ensino dos jogos desportivos: conceções, modelos e avaliação. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 131–163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, Z. (2013). Normas orientadoras do estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Matos, Z. (2017). Regulamento da Unidade Curricular do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário. 2017/2018. Porto: FADEUP

Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 2009.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 2009.

Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa EF de Atletismo (pp. 26-42). *Motricidade.*

Ministério da Educação. (2001). Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º Anos.

Pessoa, F. (2002). *Cancioneiro.* (p. 102). Ciberfil Literatura Digital.

Piéron, M., & Sarmento, P. (1996). Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH – UTL.

Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented feedback in teaching physical education: Responses from the athletes. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teacher in physical education* (pp. 141-150). Liége: Universitéde Liége.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física (pp. 67- 83). Porto: FADEUP.

Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento da informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto* (Vol. 2, pp. 115-149). Porto: Centro de investigação formação inovação e intervenção em desporto. Universidade do Porto.

Siedentop, D. (1983). Developing teaching skills in physical education. Palo Alto: Mayfield Publishers.

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. 91-104). Porto: Editora FADEUP.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-2006). Lisboa: Edições FMH.

ANEXOS

Anexo 1 – Exemplo da ficha caracterização individual do Aluno.

ALUNO	SUPERIORIDADE NUMÉRICA – VANTAGEM					IGUALDADE NUMÉRICA/PRESSÃO ALTA	
	Com bola				Sem bola	Com bola	Sem
	Em situação de progressão(3)	Em situação de finalização		Com colega em situação de vantagem(3)	Cria possibilidades de jogo (3)	Cria possibilidades de jogo (3)	Cria possibilidades de jogo (3)
		Ataque da baliza/espaco(3)	Remate(2)				
Ana Leonor							
André	3	3	2	2	2	2	3
Angélica	3	2	2	3	2	2	3
Beatriz	2	2	1.5	3	2	1.5	2
Dário	3	2.5	2	3	2.5	2	2.5
Flávio	2.5	2	2	2.5	2	2	2
Francisco R	3	3	2	3	3	3	3
Francisco B	3	3	2	2.5	2.5	2	2.5
Joana	1	2	1	2	2	2	2
João	3	2.5	2	3	2	2	2.5
José	3	3	2	3	2.5	2.5	2.5
Mariana	1	2	1	2	2	1	2
Pedro Santos	3	2.5	3	2.5	2.5	2	2.5
Pedro Soares	1	1.5	0	2	1.5	1	2
Ricardo	3	2.5	3	2.5	2.5	2	2.5
Rita	2	2	1	3	2	1.5	2

	SUPERIORIDADE NUMÉRICA – VANTAGEM					IGUALDADE NUMÉRICA/PRESSÃO ALTA	
	Com				Sem bola	Com bola	Sem bola
	Em situação de progressão	Em situação de finalização		Com colega em situação de vantagem	Cria possibilidades de jogo	Cria possibilidades de jogo	Cria possibilidades de jogo
		Ataque da baliza/espaço	Remate				
1	→Não se orienta para a baliza; →Passa a bola sem explorar o espaço de progressão; →Denuncia o passe.	→Não se orienta para a baliza; →Passa a bola sem explorar o espaço de penetração; →Denuncia o passe.	→Tende a receber parado e/ou rematar parado; →Releva elevadas dificuldades coordenativas e/ou inadequada amplitude do movimento do braço de remate. **(0)**	→Não procura passar a bola ao colega *desmarcado. (0valores)*	→Aproxima-se demasiado do portador da bola e/ou não procura explorar o espaço vazio.	→Não procura "ler" a situação de jogo, passando a bola de imediato; →Passa a bola sem revelar qualquer intenção de ataque.	→Aproxima-se demasiado do portador da bola e não procura explorar o espaço vazio/ultrapassar o defensor direto.
2	→Hesita e demora a agir pelo que perde a vantagem.	→Hesita e demora a agir pelo que perde a vantagem	→Realiza o movimento com alguma fluidez mas releva dificuldades/inconsistência na técnica de remate em salto. **(1)**	→Passa ao colega, mas revela dificuldades ao nível do *timing* e/ou técnica de passe. (1valor)	→Hesita e tem um comportamento errático ou inconsistente.	→Procura ler o jogo e agir em conformidade, mas revela falta de recursos técnicos.	→Hesita e tem um comportamento errático ou inconsistente.
3	→Tira partido da situação de vantagem, recorrendo adequadamente ao ciclo de passos e ao drible.	→Empreende iniciativa de penetrar/rematar e ajusta a decisão à resposta do adversário.	→Opta pelo remate mais adequado (em salto), e fá-lo com correção técnica e fluidez. **(2)**	→Passa ao colega, ajustando o *timing* e o tipo de passe. (2valores)	→Ajusta a decisão: Com vantagem, avança para receber e rematar; Sem vantagem, abre espaço e garante linha de passe.	→Ajusta a decisão: Passa a colega melhor posicionado ou empreende ações que lhe permitem ganhar vantagem (ultrapassar o defensor).	→Ajusta a decisão: Desmarca-se em profundidade, garante linha de passe de apoio ou posiciona-se para aumentar espaço de ataque.

Anexo 2. Teste Inicial de conhecimentos de Badminton

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE BADMINTON
Nome:_____Nº____

Questões de resposta aberta

1- Porque é que o serviço longo e usado essencialmente no jogo de singulares?

_____
_____
_____
_____

2- Quais são os batimentos acima da cabeça que conhece?

_____
_____
_____
_____

2.1- E abaixo e ao nível da cintura?

_____
_____
_____

3- Assinale com um **(X)** quais destas sequências estão corretas:

Serviço longo-encosto-lob ☐

Serviço longo-amorti-lob ☐

Serviço longo- lob-clear-amorti ☐

Serviço longo- Clear-amorti-lob ☐

Serviço longo- remate-bloqueio-lob ☐

4- Assinale as respostas verdadeiras com **V** e as falsas com um **F**

No serviço os jogadores deverão encontrar-se dentro das áreas diagonalmente opostas, sem pisar as linhas limites respetivas. __

Posso movimentar os pés durante a execução do serviço. __

No jogo de singulares os jogadores devem servir e receber dentro da área de serviço do lado direito respetivo, sempre que a pontuação do servidor seja par nesse jogo, ou ainda não tenha sido marcado nenhum ponto. __

Sempre que a pontuação do servidor for ímpar deve servir na área de serviço do lado esquerdo__

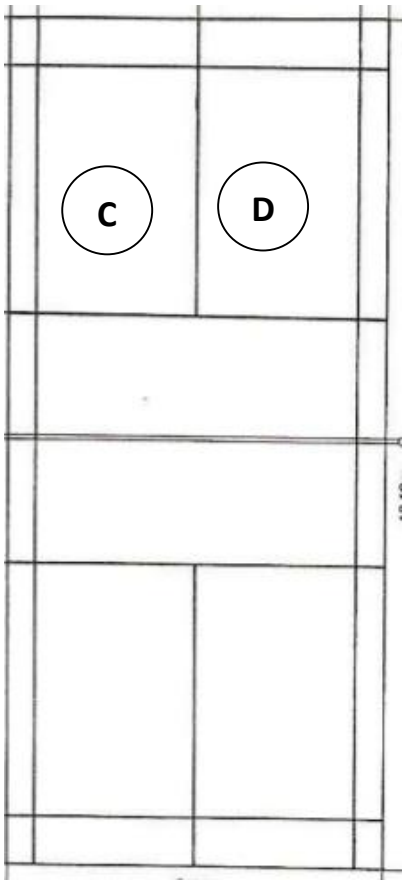
No jogo de pares, o servidor deve servir do lado direito do campo, quando ainda ninguém pontuou ou quando a pontuação nesse jogo é par. __

Se a pontuação do servidor for ímpar no jogo de pares, ele deve servir do lado esquerdo. __

Os jogadores não podem mudar as suas posições em campo até que termine a jogada. __

O campo de pares é mais comprido do que o de singulares. __

5- A minha equipa (A / B) esta a jogar contra (C /D) e esta a ganhar (12-9). Sou eu a servir (Jogador B), de que lado devo iniciar o serviço? Faça o Desenho na Figura.



Anexo 3. Teste Final de conhecimentos de Badminton

FICHA DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS - BADMINTON
Nome:_____Nº____

1- Assinale as respostas verdadeiras com **V** e as falsas com um **F**

Tática individual

O Serviço longo é um batimento a cima da cabeça com uma trajetória baixa para o fundo do campo___

O Serviço curto é um batimento alto para o final do campo adversário__

O Clear é um batimento acima da cabeça com uma trajetória alta para o final do campo adversário__

O Amorti é batido a baixo da cintura__

O Bloqueio é um batimento a cima da cabeça para o fundo do campo adversário__

O Remate é um batimento acima da cabeça com uma trajetória “picada” direcionado para os pés dos adversários__

O Lob é batido a baixo da cintura com uma trajetória alta para o final do campo adversário__

Técnica individual

O Bloqueio pode ser a resposta a um Remate__

Posso responder a um serviço longo com o batimento Clear__

Posso responder a um Amorti com um Lob__

O serviço longo-clear-amorti-lob é uma sequência incorreta__

O serviço longo-clear-bloqueio é uma sequência correta__

O serviço curto-encosto-lob é uma sequência correta__

Tática coletiva

Existem três tipos de organização no jogo de duplas que se designam de: jogo em paralelo (lado a lado), jogo frente-trás e jogo misto/combinado___

Quanto a pontuação está ímpar devo servir do lado direito__

Quanto a pontuação está zero igual (0-0) devo servir do lado esquerdo__

Quanto a pontuação é par devo servir do lado direito__

Anexo 4. Teste inicial de conhecimentos de Futebol

FICHA DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS - FUTEBOL
Nome:_____Nº____

O jogo de futebol é dividido em duas fases: Ofensiva e defensiva ___

Uma finta cria uma ilusão com os movimentos do corpo, que fazem com que o oponente hesite, ter os olhos da bola e perca o equilíbrio, ficando em desvantagem___

O ato de enviar a bola para um colega de equipa é designado de remate__

O desarme tem como objetivo retirar a bola do adversário e “lutar” para ficar com a posse da mesma__

O remate é a ação exercida pelos atacantes sobre a bola, com o objetivo de introduzir a mesma na baliza adversaria___

Retirar a posse de bola do adversário sem necessariamente ficar com a sua posse, dá-se o nome de interceção__

A penetração é um princípio defensivo___

A cobertura ofensiva é um princípio defensivo__

A Mobilidade é um princípio ofensivo___

A contenção é um princípio defensivo___

A cobertura defensiva é um princípio defensivo___

O Equilíbrio é um princípio defensivo____

A Penetração é definida por atacar o adversário direto ou simplesmente a baliza__

A contenção tem como objetivo condicionar o portador da bola com o objetivo de lhe retirar espaço e tempo para criar situações de contra-ataque___

Na cobertura defensiva devo relacionar-se com a baliza, zona do campo e adversários__

Na cobertura ofensiva devo apoiar o portador da bola e condicionar a ação dos defensores__

Mobilidade no futebol é definida como a ocupação de ocupar espaços livres e de criar linhas de passe, variando o posicionamento para criar ruturas e desequilíbrios da defesa___

O princípio ofensivo do espaço baseia-se em ações afastadas do portador da bola, amplitude ___

Anexo 5. Teste final de conhecimentos de Futebol

FICHA DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS - FUTEBOL
Nome:_____Nº____

O jogo de futebol é dividido em duas fases: Ofensiva e defensiva ___

Uma finta cria uma ilusão com os movimentos do corpo, que fazem com que o oponente hesite, ter os olhos da bola e perca o equilíbrio, ficando em desvantagem___

O ato de enviar a bola para um colega de equipa é designado de remate__

O desarme tem como objetivo retirar a bola do adversário e “lutar” para ficar com a posse da mesma__

O remate é a ação exercida pelos atacantes sobre a bola, com o objetivo de introduzir a mesma na baliza adversaria___

Retirar a posse de bola do adversário sem necessariamente ficar com a sua posse, dá-se o nome de interceção__

A penetração é um princípio defensivo___

A cobertura ofensiva é um princípio defensivo__

A Mobilidade é um princípio ofensivo___

A contenção é um princípio defensivo___

A cobertura defensiva é um princípio defensivo___

O Equilíbrio é um princípio defensivo____

A Penetração é definida por atacar o adversário direto ou simplesmente a baliza__

A contenção tem como objetivo condicionar o portador da bola com o objetivo de lhe retirar espaço e tempo para criar situações de contra-ataque___

Na cobertura defensiva devo relacionar-se com a baliza, zona do campo e adversários__

Na cobertura ofensiva devo apoiar o portador da bola e condicionar a ação dos defensores__

Mobilidade no futebol é definida como a ocupação de ocupar espaços livres e de criar linhas de passe, variando o posicionamento para criar ruturas e desequilíbrios da defesa___