



**FACULDADE DE DESPORTO**  
**UNIVERSIDADE DO PORTO**

## **Aprendizagens e desafios de uma professora estagiária**

**Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 344/89 de 11 de outubro e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de Maio).

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

**Filipa Daniela Vieira Miranda**

**Porto, setembro de 2018**

### **Ficha de catalogação**

Miranda, F. (2018). *Aprendizagens e desafios de uma professora estagiária*. Porto: F. Miranda. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO APRENDIZAGEM, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

## **Dedicatória**

A ti, meu amor,  
por teres sido sempre o meu porto seguro.  
És a minha sorte grande.



## Agradecimentos

Ao longo dos últimos anos, as decisões pessoais e profissionais não foram fáceis e os últimos dois anos foram dotados de mudanças e aprendizagens, que me acompanharão para o resto da vida. Nesta aventura há pessoas e entidades a quem devo a minha profunda gratidão.

À Professora Orientadora, Professora Doutora Paula Batista, por toda a disponibilidade, compreensão e apoio nos momentos de incerteza que tanto me afligiram neste processo.

Ao Professor Cooperante, Mestre Pedro Marques, pela partilha de ensinamentos, por me ter acompanhado ao longo dos momentos em que me senti perdida, por me ter ajudado a definir o caminho e por me ensinar a ouvir.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, Sofia Tavares e José Xavier, pelos momentos de partilha e por terem sido sempre os primeiros a ouvirem os meus desabafos.

À FADEUP e ao IESF, que foram a minha casa no último 5 anos, por todas as experiências, por todas as conquistas, mas acima de tudo, por me terem tornado numa pessoa melhor.

Ao seu pessoal docente e não docente da escola que me acolheu, por me terem recebido todos os dias com grande simpatia e porque sempre me fizeram sentir parte integrante da escola.

Aos meus pais, por “me terem dado a cana e não o peixe”, por acreditarem em mim e me darem forças para nunca desistir dos meus sonhos.

Às minhas amigas, por todo o apoio, por me ouvirem, por me apoiarem e pelo tempo que estive ausente.

Aos meus colegas de trabalho da Pull&Bear, pelos 7 anos de amizade e companheirismo, por toda a compreensão, pela paciência, por terem sempre os melhores conselhos e por me acompanharem ao longo deste sonho.

Ao Ricardo, por ter sido o meu apoio todos os dias sem me deixar desistir, por toda a ajuda, por toda compreensão, pelos abraços confortantes e por todo o amor. De tudo que a vida me deu, és sem dúvida o melhor!

# Índice Geral

Dedicatória .....	III
Agradecimentos .....	V
Índice de quadros .....	XI
Índice de anexos .....	XIII
Resumo .....	XV
Abstract .....	XVII
Lista de abreviaturas .....	XIX
1. Introdução .....	1
2. Enquadramento pessoal .....	5
2.1 À conquista do sonho .....	7
3. Enquadramento da Prática Profissional .....	11
3.1 A escola enquanto instituição .....	13
3.2 O estágio profissional como parte integrante do processo de formação .....	15
3.3 As inseguranças iniciais .....	16
3.4 A escola que me acolheu .....	19
3.4.1 Enquadramento Legal .....	19
3.4.2 Plano de ação da escola .....	19
3.4.3 A escolha e as primeiras impressões .....	20
3.5 O núcleo de estágio .....	22
3.6 As Turmas em que lecionei .....	24
3.6.1 O 6º ano de escolaridade .....	25
3.6.2 O 10º ano de escolaridade .....	26
3.6.3 O 11º ano de escolaridade .....	27
4. Realização da Prática Profissional .....	31
4.1 Ensinar e aprender .....	32

4.1.1 Da conceção ao planeamento .....	33
4.1.1.1 Planeamento anual .....	35
4.1.1.2 Planeamento da Unidade Didática.....	38
4.1.1.3 Plano de aula .....	40
4.1.2. Do planeamento à realização .....	43
4.1.2.1. O planeamento colocado em prática .....	43
4.1.2.2 Regras e rotinas.....	44
4.1.2.3. O valor da comunicação no ensino-aprendizagem .....	47
4.1.3 Os receios e estratégias, rumo à identidade profissional.....	52
4.1.3.1 - Na aula propriamente dita .....	52
4.1.3.2 - Relação professora-alunos e sentido de justiça´ .....	65
4.1.3.3 - As dificuldades de ensinar numa turma complexa .....	67
4.2 Avaliação das aprendizagens em Educação Física .....	72
4.2.1 - Avaliação diagnóstica .....	72
4.2.2 – Avaliação Formativa .....	76
4.2.3 – Avaliação Sumativa e classificação .....	77
4.3 – Avaliar para a aprendizagem .....	78
4.4 Participação na escola .....	80
4.4.1 Reuniões.....	82
4.4.2 Corta Mato Escolar .....	85
4.4.3 Corta Mato Distrital .....	87
4.4.4 - Desporto Escolar .....	88
4.4.5 - Torneios.....	90
4.4.6 - Visita de Estudo – Lisboa .....	91
4.4.7- ExpoColGaia .....	92
4.5 – A integração e inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física .....	94

4.5.1- Introdução.....	94
4.5.2 - Enquadramento teórico .....	95
4.5.2.1 A consciencialização da igualdade .....	95
4.5.2.2 - A educação integrativa e a educação inclusiva .....	96
4.5.2.3 - O desporto e a Educação Física Adaptada .....	98
4.5.2.4 As pessoas com necessidades especiais perante a lei .....	98
4.5.3- Metodologia .....	99
4.5.3.1- Os intervenientes.....	99
4.5.3.2 Instrumentos .....	101
4.5.4- Resultados.....	101
4.5.4.1 - Perceções dos alunos .....	101
4.5.4.2 Perceção do <i>João</i> .....	108
4.5.4.3 Perspetiva enquanto professora .....	110
4.5.5 - Conclusão.....	111
4.5.6 Referências.....	112
5. Conclusão e perspetivas de futuro .....	115
6. Referências.....	121



## Índice de quadros

Quadro 1: Modalidades tratadas .....	37
Quadro 2: Atividades com participação dos EEs.....	82



## **Índice de anexos**

<b>Anexo 1:</b> Exemplo de cartaz de um torneio.....	127
<b>Anexo 2:</b> Exemplo de certificados de participação em eventos.....	128
<b>Anexo 3:</b> Exemplo de cartaz informativo das atividades da Expocolgaia.....	129



## Resumo

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da unidade curricular de estágio profissional, que é parte integrante dos planos de estudos correspondente ao 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O documento reflete a prática em estágio supervisionado, que decorreu no ano letivo de 2017/2018, numa escola no concelho de Vila Nova de Gaia. Este documento materializa uma reflexão final acerca do experienciado no contexto de prática profissional, com maior incidência na componente relativa ao processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a literatura e às vivências, na primeira pessoa, ao longo do estágio profissional. O intervalo de tempo em que assumimos as funções reais de professores de Educação Física é muito enriquecedor e funciona como uma aprendizagem constante, sendo supervisionado por um professor cooperante da escola, que nos acolhe, e um professor orientador, que nos orienta não só na escola, mas também na faculdade. O desafio de encerrar as tarefas de professora apresentou-se mais complexo do que imaginava e os caminhos percorridos do início até ao final não se caracterizaram por facilidades. Com efeito, esta vivência englobou os elementos que perfazem o grande desafio de ser professor. Ao longo do documento procurei elencar os desafios, erros e vitórias que fui alcançando ao longo do ano letivo, nas várias áreas de intervenção. O documento divide-se em quatro partes: (1) enquadramento biográfico, (2) enquadramento da prática profissional, (3) realização da prática profissional – subdividida em organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, a participação na escola e relações com a comunidade e o desenvolvimento profissional e, por fim, (4) a conclusão e perspetivas de futuro. Este foi um ano repleto de aprendizagens, mas tenho consciência que este é apenas o fecho de um capítulo, que muitos são os desafios que nos esperam.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO APRENDIZAGEM, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.



## **Abstract**

The following internship report comes within the framework of the subject concerning the professional traineeship. This subject is a key element in the study plans of the 2<sup>nd</sup> term of the major in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Schools of the Faculty of Sports of the University of Porto. This document reflects the practice of a supervised traineeship which happened in the school year of 2017/2018 in a school in Vila Nova de Gaia. Therefore, this document reflects the final thoughts concerning the professional practice experience, emphasising the teaching-learning process. The teaching-learning process was enabled by a intensive literature research as well by personal experiences during the whole traineeship. It is important to enhance that the time frame in which we assume the role of a Physical Education, teacher is astonishingly enriching, and it is a constant learning experience. Bearing in mind the importance of the traineeship, we were helped and supervised by a cooperative teacher from the school we were working with, as well as by a orienting teacher that guides us to the best of his abilities. The obstacles of being a teacher have proven to be much more challenging than I initially anticipated. Hence the tough path I had to face. However, the hardship are a part of being a teacher. On that account I tried to mention not only the victories I conquered and the milestones I reached, but also all the mistakes and difficulties I endured during the last year. Furthermore the document was divided in four parts: (1) the first one is the biographic framing, (2) the second one concerns the framing of the professional practice, (3) the third one addresses the fulfillment of the professional practice and it is, once again divided in three sections: the organization of the teaching-learning process, the relationships between the school and the overall community and the professional development, and lastly, (4) the fourth is the conclusion and the overall future perspectives. In summary this was a year full of learning experiences, but I am aware that this is only the end of a chapter and that I have many more challenges yet to come.

**KEYWORDS:** EUDUCATION; PHYSICAL EDUCATION, TRAINEESHIP;  
TEACHING; LEARNING; SPECIAL NEEDS EDUCATION



## **Lista de abreviaturas**

**DE** – Desporto Escolar

**EE** – Estudante Estagiário

**EF** – Educação Física

**EP**- Estágio Profissional

**FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**GIVA** – Gabinete de Inserção na Vida Ativa

**MAPJ** – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

**MEC** – Modelo Estrutura do Conhecimento

**MED** – Modelo de Educação Desportiva

**MEEFBS** – Mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**MID** – Modelo de Instrução Direta

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PC** – Professor Cooperante

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física

**PO** – Professora Orientadora

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação



# **1. Introdução**



## 1. Introdução

A unidade curricular de estágio profissional (EP) do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário surge após um ano letivo repleto de aquisição de conhecimento específico, no que se refere a meios didáticos, conhecimento do conteúdo e estratégias educacionais. É no estágio que o candidato a professor tem oportunidade de estar na prática profissional, assumindo o papel de professor de Educação Física (EF).

A profissão de professor desempenha uma tarefa importante no seio da sociedade. Como afirma Bulgraen (2010), o professor deve ser uma ponte entre o conhecimento e o estudante, de forma a auxiliá-lo na forma de pensar e a questionar as matérias de ensino e acerca da sociedade em que vive.

Quando ingressamos nesta aventura, devemos ter consciência que iremos trabalhar com humanos e para humanos, sendo deles que depende o futuro da nossa sociedade. Bulgraen (2010) afirma que o professor deve ter a consciência que, além dos conteúdos, é importante dotarmos os alunos com capacidades para perceberem as suas experiências e a sociedade que os rodeia.

A função docente é complexa, principalmente para professores de primeira viagem, como é o nosso caso. Com a inexperiência é fácil, prendemo-nos rigorosamente aos conteúdos e a planificação das aulas sem que sejamos capazes de associar todo o meio envolvente. Mediante esta inexperiência, o papel do professor cooperante (PC) que me acompanhou ao longo de todo o processo, em todas as aulas e nos momentos de dúvidas, teve um papel fundamental para a consciencialização de todo o processo de ensino aprendizagem.

Tanto o PC como o professor orientador (PO), são fundamentais e auxiliam-nos em todo o processo, inclusivamente no processo reflexivo sobre a nossa prática, que exige uma reflexão constante sobre o papel de professor. Flores (2010) cita Loughran ao realçar a importância dos professores formadores no *“que implica a tomada de consciência dos aspectos “visíveis” e “invisíveis” na experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática (p.185).*

O presente documento relata as minhas inseguranças e conquistas como uma professora-estagiária, que ao longo deste ano assumi funções numa escola

## 1. Introdução

no concelho de Vila Nova de Gaia, onde fiquei responsável, na íntegra, por duas turmas, uma do 10º ano e outra do 11º ano. Adicionalmente, partilhei uma turma do 6º ano com os meus colegas de estágio e fui-me colocado ainda, o desafio de acompanhar um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O aluno acompanhado não faz parte das turmas que me foram atribuídas. Este acompanhamento deu continuidade ao apoio que o aluno teve também no ano anterior, em que foi acompanhado por professores estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Ainda associado às nossas atividades do EP, participamos também no Desporto Escolar (DE), que na escola assume um perfil de multiatividades que são desenvolvidas ao longo do ano letivo.

A entrada na profissão como professores estagiários, leva-nos também a assumir outras funções docentes, como participação em reuniões e organização de eventos, como foi o caso, do corta mato escolar, dos torneios e da ExpoColGaia.

De forma a relatar fielmente todos os aspetos importantes da minha prática pedagógica e da minha experiência como professora estagiária, organizei o relatório de estágio em quatro pontos fundamentais. O primeiro diz respeito ao enquadramento biográfico, onde exponho um pouco do que foi o meu percurso até chegar à FADEUP, onde incluo todos os momentos altos e baixos, até esse momento. No segundo ponto, há um enquadramento institucional, onde o estágio profissional é enquadrado e apresento a escola que me acolheu. No terceiro ponto, encontra-se a parte nuclear do relatório, onde apresento organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, a participação na escola e relações com a comunidade, e o desenvolvimento profissional. Por último apresenta as conclusões e perspetivas de futuro depois desta grande aventura.

## **2. Enquadramento pessoal**



## 2. Enquadramento pessoal

### 2.1 À conquista do sonho

*“Segue o teu destino,  
Rega as tuas plantas,  
Ama as tuas rosas.  
O resto é a sombra  
De árvores alheias.”*

Ricardo Reis, in "Odes"

A noite parecia longa demais devido à ansiedade, queria acordar cedo para que nada falhasse – gosto que tudo corra minimamente como planeio; escolhi cuidadosamente o que vestir, respirei fundo e tentei acalmar-me. Era início de setembro, o dia estava quente e todo o turbilhão de emoções do primeiro dia, no meu local de estágio fez-me lembrar como tinha chegado até ali.

Um quarto de século antes desta grande aventura, nascia eu, no ceio de uma família simples, sem que fosse previsível para os meus familiares, que o meu destino fosse este e que chegasse até aqui.

Durante esse quarto de século, vivi na Cidade Berço, cidade bela que me trouxe muitos ensinamentos para o futuro, daqueles que nem sempre se encontram nas escolas, ensinamentos de respeito pelos outros e pelo meio, a paixão pela cultura e pela história, a capacidade de amar uma cidade pelo que é e pelo que nos faz viver. Será sempre o melhor lugar do mundo.

O meu percurso escolar levou um rumo normal até ao início do 3º ciclo. A transição não foi fácil, mas faço um *mea culpa*, devido ao desleixo que fez com que repetisse o 7º ano de escolaridade. Acredito sempre que há um motivo maior, para que as coisas que consideramos más aconteçam e embora ali não tivesse percebido, hoje sei, que foi o melhor para mim e para o meu futuro. Fez com que olhasse para os estudos de uma forma mais séria e que me inserisse numa turma com pessoas que me acompanham até hoje, que fizeram e fazem de mim, uma pessoa melhor.

## 2. Enquadramento pessoal

Nesta fase ainda não sabia qual o rumo a seguir, nem quais seriam os trilhos mais seguros para o futuro, sabia apenas que queria ter um papel ativo na sociedade com o intuito de a tornar melhor. Nesta fase de decisões, entrou na minha vida um professor de EF, o professor Júlio, que mudou toda a minha concepção das aulas de EF e a partir daí tive a certeza que tinha descoberto qual o meu caminho, eu queria ser assim, queria provocar as mesmas sensações nos outros, queria ser professora de EF.

Na passagem para o Ensino Secundário, esbocei o meu futuro centrando-me no meu objetivo. Embora quisesse ingressar no Curso Tecnológico de Desporto, não foi possível porque o curso não reabriu nesse ano, então optei pelo curso de Ciências e Tecnologias.

O curso pareceu-me bastante completo, mas haviam duas disciplinas que à partida me iriam condenar aqueles 3 anos e por mais que me tivesse esforçado para que não acontecesse, aconteceu mesmo – Química e Matemática, quase foram as destruidoras do meu sonho.

Pensei em desistir, mas a teimosia que me caracteriza não me deixou baixar os braços. Continuei a completar as disciplinas que me faltavam, porém senti que faltava algo, faltava alguma independência e a necessidade de me mostrar capaz depois do fracasso de não ter ido para a faculdade no tempo esperado e tal como tinha planeado. Não fazia sentido ocupar o meu tempo apenas com 2 disciplinas, então decidi procurar um trabalho.

Depois de algumas curtas experiências, consegui um trabalho, numa loja de roupa, que me acompanha até aos dias de hoje, que nunca tive coragem de deixar neste percurso do ensino superior, porque me deu mais que uma simples remuneração ao fim do mês. Costumo dizer que foi a minha faculdade fora da faculdade, fez-me aprender o que não se aprende na faculdade, mas que é fundamental para o nosso futuro, fez-me crescer e construir a maturidade que me fez chegar até aqui. É um trabalho que não me apaixona, mas com o tempo aprendi a gostar, deu-me algum tato social que hoje me ajuda em diversas situações.

A minha teimosia consegue persistir sempre, e mesmo depois de ter reprovado a matemática pelo amaldiçoado exame nacional, consegui arranjar

## 2. Enquadramento pessoal

estratégias para que naquele ano fosse para a faculdade. Lembro-me de falar com a minha mãe que estava completamente desacreditada no meu rumo académico e num ato de repúdio por essa posição, dela lhe ter dito: *Se tudo correr bem, eu vou para o ensino superior e se tudo correr mal, eu vou para o ensino superior na mesma*. Tudo correu mal. Reprovei no exame de matemática. Mas eu fui para o ensino superior.

O facto de não ter o 12<sup>o</sup> ano de escolaridade concluído, afastou-me das universidades públicas, mas ainda havia uma hipótese: matricular-me numa universidade privada e ao mesmo tempo numa escola secundária com Ensino Recorrente, que me permitia permutar a disciplina que estava em falta por outra não abordada. Passei horas em pesquisas na Internet e encontrei a minha solução. Estava mesmo na cidade ao lado da minha cidade, em Fafe.

Encontrada a solução era hora de tratar de tudo. Inscrevi-me no Instituto de Estudos Superiores de Fafe na Escola Superior de Educação de Fafe, como aluna externa. Inscrevi-me na Escola Secundária de Fafe no ensino recorrente. Durante esse ano dividi-me por duas instituições de ensino, pelo trabalho na loja e tudo correu como esperado. Esses 3 anos foram intensos, mas ao mesmo tempo prazerosos, ao contrário dos anos do secundário. Embora houvesse algumas unidades curriculares onde tivesse mais dificuldades, o estudo não era uma tormenta, era sempre visto como uma evolução.

A minha vida não foi muito rica na prática desportiva porque os meus pais nunca viram vantagens em estimular-me para a prática de algum desporto e mesmo quando essa vontade partiu de mim, rapidamente se desmoronou, porque dependia sempre dos meus pais para me transportar e nem sempre estavam dispostos a isso. No dia em que lhes disse que iria matricular-me em Educação Física e Desporto, disseram-me que era melhor repensar a minha decisão. Mais uma vez tive que ser incisiva e fazer valer a minha vontade. Ou era Educação Física e Desporto, ou não valia a pena avançar para uma licenciatura. E assim foi.

Depois da Licenciatura decidi, por questões de trabalho, parar um ano e organizar a minha vida antes de partir para o Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFBS). Durante este ano e tendo

## 2. Enquadramento pessoal

em conta o panorama atual, questionei-me muitas vezes se deveria ou não avançar. Tinha medo que nestes dois anos perdesse mais do que ganhasse. Mas aqui foram os meus pais ao contrário do que se tinha passado em anos anteriores, me convenceram a continuar e sempre me disseram que se cheguei até ali não era para ficar a meio do que tinha começado a construir.

*Apesar da sombra das árvores alheias, cheguei finalmente ao sítio onde desde o início queria estar, cheguei à FADEUP. No primeiro dia senti-me como uma criança que chega no primeiro dia a escola nova. Não conhecia a faculdade, não conhecia ao certo a sua a localização, mas vim à descoberta. Quando entrei a adaptação continuou, não conhecia ninguém, sentia-me perdida no espaço, sem saber o que fazer e a minha grande preocupação foi encontrar-me com os meus colegas da licenciatura que também estavam lá pela primeira vez.*

A primeira semana passou sem que se notasse e o pensamento no final da semana foi: isto não vai ser fácil, isto vai dar muito trabalho e na realidade assim foi.

A segunda etapa desta jornada começava ali, à porta da escola que me iria acolher. Tinha chegado a hora! Combinei com os meus colegas do núcleo de estágio e encontramos-nos na escola que nos acolheu. A nova e última jornada para a conquista do sonho começava ali.

*O primeiro dia na escola foi um misto de emoções. Não conhecia a escola, não conhecia o professor cooperante, ainda não tinha indicações da Faculdade, cheguei ainda às escuras, sem esperar nada, mas ao mesmo tempo a esperar tudo. (Diário de bordo - 1 de setembro a 15 de setembro)*

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**



### 3. Enquadramento da Prática Profissional

#### 3.1 A escola enquanto instituição

A escola com sistemas de ensino modernos, surgiu depois da revolução industrial que marcou o século XVIII, sendo desde então retirada a tutela do ensino a Igreja (Canário, 2005). Em Portugal, desde a revolução de abril de 1974, que a discussão sobre os percursos da escola e os caminhos dos alunos têm sido alvo de debate para que haja um combate à “*crise da escola*” (Torres, 2008), que ainda hoje se faz sentir, devido a implementação de um currículo que visa o utilitarismo e reduz a escolaridade, sendo centrado nos resultados dos exames e reduzindo a ação educativa, contribuindo assim para uma mera reprodução dos conhecimentos e para a desumanização do ensino (Batista & Queirós, 2015).

No nosso percurso escolar esta “*crise*” fez-se sentir, com o aumento das disciplinas sujeitas a Exame Nacional, como português e matemática, em detrimento de disciplinas como a Educação Física, contribuindo para a sua desvalorização. Esta desvalorização acentuou-se em 2012, quando a disciplina deixou de ser contabilizada para a média do ensino secundário e de acesso ao ensino superior, situação que entretanto se reverteu.

No decorrer deste ano, a medida que Nuno Crato, ministro da Educação em 2012, foi alterada e os alunos que este ano ingressarem no 10º ano de escolaridade, já terão a EF incluída na sua média do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

Na tentativa de combate à “*crise na escola*”, as estratégias têm vindo a fracassar, devido à falta de conhecimento da identidade da escola e dos fatores que influenciam a sua cultura organizacional (Torres, 2008), sendo as estratégias demasiado gerais e sem considerar as necessidades da escola pública de acordo com a suas identidades em particular.

Torres (2008) compara, a escola a um *entreposto cultural* a vários níveis pelo cunho cultural que está associada ao sistema educativo, afirmando que “*difícilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições (...) um*

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

*espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas”* (p.64), sendo a escola um local onde existem interações, seja de faixa etária, de classes sociais e até mesmo de etnias, que contribuem para a formação pessoal dos seus intervenientes.

Além da formação pessoal, a escola tem o dever cívico de formar cidadãos competos, de forma a que sejam referência na sociedade. Para que haja uma formação integral, quer a nível pessoal como social, existem disciplinas que trabalham com base nos valores, como é o caso da EF que usa o desporto como alicerce para essa formação pessoal e social.

A EF, cimenta a sua ação na educação através do corpo, que cada vez mais, é revalorizado na sociedade, devido à estética, à imagem de sucesso e pelo seu papel na socialização e reprodução cultural (Bento,1999), sendo, assim, um meio de transmissão de valores essenciais a inserção das crianças e jovens na sociedade.

A desvalorização da EF desvirtua as três dimensões da escola, apresentadas por Canário (2005): (i) a forma, pelo modo de conceber a aprendizagem; ii) a organização, pelos tipos de ensino e a instituição e (iii) pelo papel central, na transmissão de valores e na integração social, sendo este último o mais penalizado, pelo desrespeito que a disciplina tem sido alvo.

A EF, na sua capacidade de educar pelo corpo e transmitir valores através do desporto, desempenha um papel fundamental na formação e maturação dos indivíduos. Savater (2006) destaca o nosso nascimento imaturo, que os antropólogos chamam de *neotenia*, onde dependemos de um processo educativo informal no caso da família e formal no caso de grupos socialmente estipulados para o efeito, para que haja uma maturação, afirmando que “o homem, torna-se homem, através da aprendizagem” (p.36), a escola desempenha assim, um papel importante no crescimento dos sujeitos e para o seu crescimento enquanto cidadãos.

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

#### 3.2 O estágio profissional como parte integrante do processo de formação

O EP é uma unidade curricular, que se encontra no último ano do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e deve ser considerado como um processo consciente e inequívoco, prolongado e profundo, diariamente construído, desconstruído e reconstruído novamente, com muitos avanços e alguns recuos (Rolim, 2015). Faz parte do processo de formação de professores, e segundo Cunha (2008), esta formação tem vindo a ser modificada devido a evolução de orientações conceptuais, de acordo com “envolvimentos sociais, políticos e ideológicos a que os sistemas educativos têm estado sujeitos” (p.97). Assim, o plano de ação dos professores e a sua conseqüente formação é orientada para o rumo da situação educativa atual e futura.

Este processo tem como objetivo a formação e desenvolvimento profissional, alicerçado a valorização, a seleção e a forma de conteúdos crítico-reflexivos sobre o papel do professor e as suas práticas pedagógicas vivenciadas (Sérgio, 2014), visando um envolvimento na profissão docente e permitindo estudar o papel ativo dos professores quer em contexto de escola, mas também perante a sociedade. Além disso, é no EP que se transpõe da teoria para a prática, aplicando o que se foi assimilando ao longo dos anos de faculdade, ou como defende Bento (2012) passando do conhecimento adquirido na universidade para ação, sendo a escola o nosso palco.

Este processo de formação passa pela experimentação, pelos modelos e novas forma de trabalho pedagógico, estando estritamente ligado a uma componente de reflexão crítica de todo o processo (Lima, et al., 2014), que se torna fundamental para o estudante estagiário no decorrer da sua prática pedagógica, ajudando-o no entendimento das suas práticas e no que elas refletem para a aprendizagem dos alunos.

O EP é realizado numa escola com protocolos com a FADEUP e é acompanhado pelo PC, da escola e pelo PO, da faculdade. Neste processo “o *estudante estagiário (EE) assume a condução do processo ensino/aprendizagem e tudo que o envolve (...) não obstante a turma ser da responsabilidade do professor cooperante*” (Batista & Queirós, 2013, p.43), ou

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

seja, apesar de o EE assumir todo o processo relativo à sua turma residente, a turma é da responsabilidade do PC que o acompanha no EP.

A realização do EP é direcionada por três áreas de desempenho descritas nas normas orientadoras<sup>1</sup>, sendo elas: área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem; área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade e área 3 – Desenvolvimento Profissional. A área 1, inclui a conceção, o planeamento, a realização e avaliação de todo o processo. A área 2, abrange as atividades não letivas desenvolvidas pelos EE. A área 3, pretende que o estudante desenvolva a competência profissional com capacidade de reflexão, investigação e ação.

Nesta etapa, os estudantes estão num período de conclusão onde “se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão” (Flores, 1999, pp. 171-172), tendo assim, no futuro, mais facilidade de ingresso na profissão, pelas experiências adquiridas ao longo deste ano de estágio, que ajuda a construção da identidade profissional.

#### 3.3 As inseguranças iniciais

O percurso para chegar a este patamar da minha vida académica começou a ser desenhado na adolescência, o tempo foi passando e o objetivo manteve-se sem que pudesse imaginar que os trilhos desse caminho fossem tão complicados. Com a chegada do estágio e com começo desta nova etapa, que se apresentou mais assustadora do que confortante, passei a ser, no palco que noutro era “espetadora”, a “personagem principal” com toda a responsabilidade que aporta.

Os anos em que nos apresentamos na escola, na condição de alunos originou que ficássemos, ingenuamente, com conceções sobre o papel do

---

<sup>1</sup> Normas Orientadoras do Estágio Profissional de Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2017/2018. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

professor. Como defende Queirós (2014), as aprendizagens da docência iniciam-se antes do ingresso na profissão, este processo é construído ao longo da vida, chegamos até a pensar que sabemos todos os segredos que o ofício esconde, sem imaginar o quanto estamos errados. Aquando do ingresso nesta aventura, várias foram as questões que se colocaram. Estas pareciam básicas, mas acabaram por ficar mais claras. Exemplos disso são: *O que é ser professor? O que é ser professor de Educação Física?*

A primeira dificuldade começa logo por perceber o que é a profissão, o que pode parecer até irónico, mas quando confrontados com o assunto percebemos que vai mais além do que uma atividade remunerada. Reis Monteiro (cit. por Queirós, 2012) associa o carácter profissional da atividade, a natureza ou distinção ao conceito de profissionalidade.

A profissão atribui-nos um estatuto na sociedade, sendo muitas vezes reconhecidos por isso, quando estamos perante a profissão de docente isso é muito vincado porque lidamos com vários alunos ao longo do tempo, marcando mais uns que outros, mas sempre desenvolvendo um papel importante na vida deles, quer académica, quer a nível cívico e social.

A definição de profissão de docente não é assim tão clara como outrora imaginávamos e está em constante evolução. Como descreve Roldão (2007), a profissão de professor é caracterizada pela *ação de ensinar*, sendo que a ela está associado um conjunto de questões, história e conceções acerca do que significa *ensinar* podendo ser designada por “*professar um saber*” ou “*fazer aprender alguma coisa a alguém*” (p.95).

Os tempos têm evoluído em larga escala e num curto espaço de tempo. Com a evolução tecnológica as formas de aceder ao conhecimento estão agora mais fáceis através dos *media* sendo que a tarefa primordial do professor, da transmissão de conhecimento, ficou um pouco esvanecida sendo agora “caraterizada (...), pela figura de *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*.” (Roldão, 2007, p. 95).

Atendendo a sociedade em que vivemos hoje, que está constantemente em renovação, o conhecimento profissional do professor deve também ser alvo de renovação, Camilo Cunha (2008) afirma que o este tipo de conhecimento

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

não é limitado nem se pode dar por concluído, estando sempre em transformação, tendo em conta os contextos de ação e a sua adaptabilidade sendo para isso fundamental uma prática refletida e assente nas questões: «“a quem ensinar?”, “Em que sentido?”, “Como?”, “A quem?”, “Onde?”, “Porquê?”» (p.63).

Além dos conhecimentos profissionais, Alonso (1987) caracteriza os critérios de profissionalismo docente, pelas técnicas e valores da profissão; a autonomia profissional para colocar em prática decisões responsáveis e saber agir em determinadas situações; o sentido de pertença e identidade profissional que vai além das fronteiras da escola e abertura a inovação associada a adaptação às mudanças sociais e tecnológicas.

O que desejamos quando começamos um caminho como professores é desenvolver o nosso trabalho e sermos bons professores, mas *o que é um bom professor?*, normalmente associamos o conceito a docentes que se encaixem nos adjetivos de motivador, criativo, interessado; novamente respostas típicas da minha experiência enquanto aluna. Nóvoa (2009) sugere que através de disposições é possível caracterizar o trabalho docente na sociedade contemporânea definindo que um bom professor tem que ter: (1) conhecimento, (2) cultura profissional, (3) tato pedagógico, (4) capacidade de trabalho em equipa e ter um (5) compromisso social sem descartar a sua identidade pessoal “*profissionalidade docente* não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (Nóvoa, 2009, p.212 ).

Nesta nova etapa da minha vida, a entrada na docência fez-se ainda numa dualidade aluna-professora e as características de um bom professor ficam ainda à procura de algum sentido, que só terá respostas com o decorrer da prática. Segundo Bullough (cit. por Flores, 1999), a experiência como aluna pode nesta fase criar uma falsa segurança que, em choque com as dificuldades pode gerar sentimentos de instabilidade e desmotivação.

Ao contrário de outras profissões, em que a entrada na profissão é gradual, ou seja, vão acumulando funções ao longo do tempo; a docência é uma entrada repentina e numa completa entrada em funções sem auxílio. Veenman (cit. por Flores, 1999) intitula esta fase com um “*choque da praxis*”.

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

Nesta fase inicial do EP, tudo era relativamente novo, embora já abordado na faculdade, mas agora ali tudo era real. Lidamos com o ensino de alunos reais e esses alunos mereciam o melhor que lhes conseguisse dar, para que a sua experiência nas aulas fosse enriquecedora para a sua vida, quer escolar, quer pessoal.

Tinha chegado a hora de não esquecer o passado, trabalhar no presente e preparar o futuro.

#### **3.4 A escola que me acolheu**

##### **3.4.1 Enquadramento Legal**

A escola cooperante é propriedade da Diocese do Porto, foi fundada no ano letivo de 1933/1934, sendo um estabelecimento de ensino particular cooperativo com Entidade Titular representada pelo seu Diretor Pedagógico Padre António Barbosa.

A instituição possui autonomia pedagógica ao abrigo do Decreto-lei nº 152/2013 de 4 de novembro, com autorização de funcionamento para educação pré-escolar, para todos os ciclos do ensino básico e, relativamente ao ensino secundário a escola funciona com Cursos Científico-Tecnológicos com Planos Próprios, aprovados pela Portaria n.º 262/2013, de 14 de agosto.

##### **3.4.2 Plano de ação da escola**

A escola apresenta no seu Projeto Educativo<sup>2</sup> os valores de referência que têm como objetivo partilhar a identidade da escola e as linhas orientadoras das práticas educativas, sendo eles: responsabilidade, igualdade, fraternidade, alegria e lealdade. Tem como finalidade, a formação integral dos seus alunos e

---

<sup>2</sup> Projeto Educativo do Colégio de Gaia de 2015 a 2018. Colégio de Gaia. Vila Nova de Gaia

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

a excelência no desenvolvimento das capacidades e aprendizagens dos conteúdos de ensino.

Com vista à formação integral, a escola disponibiliza dois apoios para os alunos, o Gabinete de Inserção na Vida Ativa (GIVA) e o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). O GIVA informa, apoia e acompanha os alunos na sua inserção escolar e profissional, mediando a sua ligação ao mundo do trabalho e trabalha em conjunto com os Coordenadores de Cursos nos protocolos com empresas para que os alunos realizem a Formação em Contexto de Trabalho (FCT). O SPO apoia os alunos, de todos os níveis de ensino, de forma gratuita, ao nível psicológico e psicopedagógico, em consonância com os encarregados de educação e professores.

A escola está assente em pilares da Igreja Católica, mas aceita alunos com outras escolhas religiosas embora exija alguma tolerância por parte das famílias, pois há atividades aos princípios Diocesano.

#### **3.4.3 A escolha e as primeiras impressões**

Desde que comecei a minha formação superior, previa que o dia de escolher uma escola, para realizar o EP iria chegar. Sempre que esse tema se atravessava nos meus pensamentos, lembrava-me de estagiários que marcaram a minha vida escolar, sonhando poder estagiar numa escola onde tivesse sido aluna anteriormente (provavelmente será o desejo de todos os professores estagiários).

Chegada a altura de escolher, de uma lista de 43 escolas que tinham protocolo com a FADEUP, apenas conhecia a que pertencia a Guimarães, as outras eram totalmente desconhecidas – este foi um elemento que dificultou o processo. A escolha foi ordenada pela facilidade de deslocação, para que fosse mais fácil conseguir conciliar as deslocações para a escola e para o trabalho.

A escolha foi feita um pouco às cegas, o que não me deixou muito confortável, pois as escolas cooperantes são um elemento importante no processo de construção da identidade do estagiário, influenciando a forma como

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

aprendem a ser professores (Batista, 2014), as experiências vividas neste contexto, serão referências para as nossas práticas profissionais no futuro. A escola que nos acolhe terá também um papel importante na nossa identidade profissional. Como defende Batista (2014) ser professor faz-se também pela compreensão da instituição e pela aprendizagens assimiladas com professores mais experientes, sendo importante que haja conhecimento através da escola com integrações no seu meio, para que o EE consiga recolher frutos ao longo do ano de estágio.

A escolha foi às cegas e confesso que os primeiros impactos foram estranhos. A escola cooperante estava sem alunos, com pouco ou nenhum movimento, a organização das infraestruturas nada tinha que ver com as escolas que frequentei no passado. Assim, foi ali, naquele primeiro contacto, que soube que havia uma grande adaptação pela frente.

Desde do primeiro dia que tivemos a possibilidade de conhecer as infraestruturas desportivas e, sem dúvida, tivemos uma agradável surpresa. A escola disponibiliza para a prática de EF, dois pavilhões (20mx40m) e um espaço no exterior: um campo sintético, um campo adaptável para voleibol e basquetebol e um campo em cimento adaptado para futebol e para basquetebol em campos reduzidos. No que se refere a material desportivo, cada pavilhão tem uma arrecadação, onde está armazenado todo o material necessário. A nível de instalações desportivas, mas nem sempre usado nas aulas de EF, a escola também possui uma piscina e uma sala de musculação, habitualmente mais usados pelos cursos com formação desportiva

Os primeiros dias foram complicados. Tivemos que nos habituar ao espaço, conhecer o pessoal docente e não docente. Neste processo, houve uma influência pela positiva, dos meus colegas EEs e do grupo de EF, que mantinham entre eles uma ótima cumplicidade e que nos integraram da melhor forma.

O facto de os professores se reunirem em todos intervalos no bar em muito ajudou a esta integração. A escola também ajudou, ao permitir que almoçássemos na cantina, pois criou condições para convivermos com os

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

professores e funcionários com quem normalmente não nos cruzávamos no decorrer dos intervalos e tempos mortos.

Depois do processo de adaptação e de muitas vezes se dirigirem a nós como se fossemos alunos, conseguimos ocupar o nosso espaço e sermos integrados na escola, como se realmente fizéssemos parte do corpo docente.

No meu caso isso ficou bastante vincado, em particular com a diretora de turma de 10º ano, que depois da primeira reunião da turma (à qual fui sozinha porque o PC tinha sobreposição de reuniões), tratou de todos os assuntos relativos à turma, diretamente comigo, cabendo-me a mim fazer a ligação ao professor cooperante. Estes pequenos pormenores, acabam por nos fazer sentir, realmente, parte integrante da escola o que para nós, nesta fase de incertezas, é muito importante.

#### **3.5 O núcleo de estágio**

Desde o início que somos alertados para a importância do núcleo de estágio, para que tenhamos um bom seguimento do nosso processo de prática pedagógica ao longo do estágio e para que sejamos capazes de discutir estratégias e problemas com os quais nos vamos defrontando, funcionando assim como uma “comunidade de prática – comunidade de aprendizagem” (Batista, 2014, p.36), dos quais fazem parte os EEs, o PC e a PO.

Apesar de nós, EEs, já nos conhecermos da faculdade, apenas eu e o Xavier partilhávamos a mesma turma, mas nunca tínhamos trabalhado em grupo. Com a Sofia, eu não tinha qualquer contacto.

Tenho que confessar que fiquei muito receosa quanto ao núcleo, tanto por não saber como é trabalhar com os meus colegas, mas também por não saber quem seria o PO.

No início de setembro, falamos pela primeira vez enquanto EEs do mesmo núcleo, por iniciativa própria e deslocamo-nos à escola para conhecermos o PC. Após a atribuição das turmas, iniciámos as tarefas do

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

estágio, como o estudo do Projeto Educativo e Regulamento da Escola, assim como o planeamento anual.

Desde aí até ao final do ano letivo, foram as pessoas que estiveram mais presentes neste percurso e com os quais mais desabafava os meus medos e frustrações, mas também todas as conquistas.

Desde o início que ficou definido que iríamos observar as aulas dos colegas de núcleo, como afirmam Cardoso, Batista e Graça (2014), essa observação, seja sistemática ou formal, beneficia tanto os EE que observam a aula, como o EE que está a lecionar a aula. Estas observações, sejam as 10 observações formais, ou as informais, devem ter uma componente reflexiva para que haja uma discussão que visa a resolução de problemas e a melhoria de estratégias de cada EEs.

Nos primeiros tempos, este acompanhamento foi fundamental, para percebermos como desempenhávamos o nosso papel como professores. O nosso papel perante os colegas, era o de transmitir uma opinião sincera, sobre os pontos fracos e fortes da atuação. Deste modo, conseguimos uma aprendizagem coletiva conseguida “através de processos de aprendizagem situada e de participação periférica legítima”, transcendendo, assim, a questão de aprender a ser professor (Cardoso, et. al, 2014, p.203).

Com o passar do tempo e com o acumular de trabalho, ao longo do segundo período, deixamos de assistir a todas as aulas e o trabalho em grupo, que até aí não era excepcional, começou a ficar mais debilitado.

Na realidade, apesar de sermos um núcleo que sempre se entreatudou, o trabalho em equipa foi quase inexistente e fomos alertados para isso, principalmente pelo nosso PC. O facto de termos vidas muito distintas e com diversas tarefas diárias, foi prejudicial para o trabalho em grupo.

O PC faz a ponte entre a escola e a FADEUP e assume um papel importante no acompanhamento do EE supervisionando todo “processo de conceção, planeamento, realização e avaliação (p.80)” (Batista & Pereira, 2012), neste caso, tivemos a mais valia de ter toda a autonomia e apoio para

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

experimentarmos estratégias e implementarmos rotinas nas aulas, de acordo com o que considerávamos necessário.

Esta autonomia que nos foi dada, após uma determinada altura, fez com que me deixasse de sentir professora estagiária e me sentisse realmente e apenas, professora de EF. O facto de o PC, raramente intervir no decorrer das nossas aulas, foi também importante para a construção da minha identidade de professora, pois os alunos olhavam para mim não como professora estagiária, mas sim como professora deles na íntegra e neste percurso de incerteza, ter esse reconhecimento é muito reconfortante.

Apesar de o PC estar mais presente no decorrer do EP, a PO teve também um papel muito importante para que não houvesse desleixo da nossa parte em relação as tarefa que desenvolvemos ao longo deste ano de estágio, sendo exigente na realização das tarefas, mas compreensiva nas dificuldades com que nos fomos deparando.

Sem dúvida que esta interligação entre EEs, PC e PO, foi fundamental no decorrer do EP, ajudando-me a atribuir-lhe um maior significado e a construir a minha identidade profissional.

#### **3.6 As Turmas em que lecionei**

Desde que ingressei no MEEFEBS, soube que para conclusão do ciclo teria que passar pelo EP e assumir, na íntegra, pelo menos uma turma. O meu grande receio relativamente a esta fase era a turma. O facto de saber que seriam alunos do ensino secundário, ainda me deixava mais receosa.

O meu maior receio era que, não vissem em mim uma professora, que me olhassem num “tu cá, tu lá” e houvesse um choque. Sempre quis que a relação com os meus alunos baseada numa cumplicidade respeitosa, que em tempos mantive com os meus professores de EF.

Na primeira reunião de núcleo de estágio havia duas coisas que eu queria muito saber e uma estava anexada a outra: a turma e o horário.

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

Durante a reunião, o PC elucidou-nos sobre a matriz da escola que conta com aulas de sessenta minutos, pelo que iríamos ficar não com uma, mas com duas turmas residentes e uma turma partilhada. Nos 2 minutos seguintes nem conseguia ouvir o que me era dito e as únicas questões que me surgiam era: *Duas turmas residentes? Mais de 50 alunos para me relacionar? Planeamentos a duplicar?* Como habitual, comecei a imaginar o que seria o futuro e não me esperavam facilidades: a minha teoria confirmou-se com o passar do tempo.

As turmas que me foram atribuídas encaminharam-me a muitos desafios, o que fez com que esta experiência ficasse muito enriquecida devido às diferentes frentes em que tive oportunidade de trabalhar.

O que foi encarado no início do ano como “muito trabalho”, hoje é encarado com uma mais valia, devido a todas as valências em que nos foi permitido atuar. No futuro, estas realidades poderão fazer parte do nosso trabalho como docentes e a nossa capacidade de resposta terá vantagens devido a experiência que nos foi dada no EP.

#### 3.6.1 O 6º ano de escolaridade

Assumi a turma de 6º ano apenas no terceiro período, durante o 2º período a turma tinha sido assumida por uma colega de estágio, o que já me deu a vantagem de ter um *feedback* antecipado para saber com o que iria contar no terceiro período.

A turma era composta por 21 alunos, com apenas 5 raparigas e 16 rapazes. A professora de EF da turma era também a sua Diretora de Turma, e ajudou-me a perceber as particularidades de cada aluno, para que pudesse com antecedência, saber que estratégias usar para que as aulas tivessem um bom rumo sem que houvessem conflitos, choros e birras ... mesmo assim houve alguns casos isolados. Houve também uma transmissão dos casos com problemas familiares mais vincados, que, por vezes, se refletiu no comportamento deles durante as aulas.

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

A turma tinha 6 focos de instabilidade, que através das suas atividades fora das tarefas da aula, conseguem destabilizar os restantes elementos da turma, que se deixam influenciar e tornam a aula ruidosa e com muitos focos de conflito.

Apesar de ser uma turma complicada, por falta de atenção e pelo comportamento insatisfatório, gostei imenso de trabalhar com eles. Para compensar os pontos negativos, de realçar que era uma turma muito predisposta para a prática desportiva e mantinham níveis de envolvimento nas tarefas elevados, sendo muito agradável assistir a uma aula da turma, pelo seu empenhamento.

Os problemas de comportamento surgiam muitas vezes do gosto que nutriam pelo jogo e pela vitória. Os conflitos surgiram normalmente nas tarefas da aula entre jogadores da mesma equipa e entre jogadores de equipas diferentes, isto porque muitas vezes não conseguiam suportar a frustração da derrota e brigavam com os colegas, porque depositavam sempre a culpa nos outros.

As conversas individuais foram muitas vezes usadas nesta turma para procurar que os alunos se consciencializassem e soubessem lidar com esta frustração, para que percebessem que não podiam depositar as culpas das coisas más que aconteciam, nos outros, quando eles próprios não faziam nada para que as tarefas levassem um bom rumo. No entanto, é de salientar o empenho com que aceitavam as tarefas e a capacidade de assimilação e evolução nas matérias que me cativou e me fez sentir capaz de ensinar.

#### **2.6.2 O 10º ano de escolaridade**

Com esta turma, o relacionamento professora-alunos foi fácil de estabelecer, sendo facilitado pelo facto de a turma ser muito afável e de trato fácil.

A turma era formada por 15 raparigas e 11 rapazes, na sua maioria, ingressaram na escola neste ano, surgindo de escolas diferentes e sendo este

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

o primeiro ano que se encontram todos juntos. O comportamento final da turma foi por isso um pouco diferente do inicial, designadamente a existências de alguns grupos, em que um deles foi foco de alguma instabilidade no decorrer de algumas aulas

A turma tinha 2 alunas com casos particulares a nível de saúde, tendo uma delas problemas ortopédicos que a limitam a atividade intensa que implicasse o contato com o solo (saltos, corridas, chutos) e outra que sofria da doença de *Behçer*, de onde advém complicações ao nível das articulações, o que impedia de praticar exercício físico quando tem inflamações ativas.

Apesar de ter sido uma turma dedicada, a nível da aptidão física a turma, exceto alguns alunos devido a experiências desportivas extracurriculares, tinha um nível considerado baixo, para uma turma de 10<sup>o</sup> ano. Existiam mesmo alguns casos em que pode considerar que a aptidão física era muito baixa.

Nos casos mais complicados haviam algumas fragilidades a nível de habilidades motoras e ao longo do tempo fui notando que alguns alunos tinham défices no desenvolvimento motor que se manifestam em alguns padrões motores, como é o caso do correr e do lançar. Ao longo do ano esses défices mantiveram-se quase inalterados embora houvesse uma pequena evolução desses alunos em tarefas como alcançar, deslocar-se e lançar.

Na primeira aula do ano, quando os alunos se apresentaram, fiquei alarmada ao perceber que tinha uma aluna que nunca teve aulas de educação física porque tinha frequentado uma escola de dança e pertencia ao ensino articulado. Com o passar do tempo, a aluna revelou-se pela positiva e relativamente aos restantes alunos, não se sentiam diferenças a nível de habilidades motoras.

#### 3.6.3 O 11<sup>o</sup> ano de escolaridade

O 11<sup>o</sup> foi a minha grande batalha ao longo do EP. Quando o PC me atribuiu a turma já me tinha alertado para os problemas que dela advinham, mas encarei a turma como um desafio ... e que desafio!

### 3. Enquadramento da Prática Profissional

A turma era composta por 27 alunos, sendo 11 raparigas e 16 rapazes e na sua maioria, todos tinham atividades desportivas extracurriculares nas mais diversas modalidades, desde o remo, aos desportos coletivos e karaté. A turma é, por isso, composta por alunos muito motivados para a prática, mas nem sempre motivados e dispostos a realizar as atividades propostas nas aulas.

A turma tinha um passado associado ao comportamento insatisfatório. Este ano não foi exceção e contou com um historial de diversas participações disciplinares colocadas aos alunos.

Os alunos não eram perturbadores na totalidade, mas eram muito influenciáveis por cerca de 7 focos de perturbação, fazendo com que a aula se tornasse num “campo de batalha” (e uso esta expressão porque em alguns dos casos eles chegaram mesmo a agredirem-se em aula). Como seria de esperar, desde o início, as dificuldades para mim, enquanto professora neófitas foram muitas, desde o planeamento até as estratégias para o controlo da turma.

O meu grande receio estava consumado e foi de fácil perceção no início do ano letivo que a relação com estes alunos não seria fácil ... e não foi!

As situações de conflito surgiam aula após aula e ao longo do tempo tive que introduzir algumas estratégias para conseguir isolar os focos de conflito, em alguns casos com sucesso, noutros casos não, conforme reportarei no capítulo 4 do presente relatório.

Ao longo do ano letivo, houve aulas muito boas e aulas muito más, mas as aulas em que havia sistematicamente situações de comportamento fora das tarefas, eram as mais complicadas para mim.

Houve situações que fiquei muito desmotivada e os problemas com a turma, iam comigo da escola para casa e de casa para a escola. Tive que conseguir racionalizar um pouco tudo o que se passava para não desmotivar na totalidade e para isso muito me ajudou o facto de o PC referir que nunca tinha tido uma turma como esta.

Isto fez-me acreditar mais na minha posição enquanto professora e perceber que a turma não era normal, tinha as suas especificidades, mas que não era generalizado e que as turmas não eram assim normalmente.

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

O caminho que tracei não foi fácil, mas a minha ação também ficou dificultada pelas experiências anteriores que eles tinham na disciplina. O facto de estarem habituados a jogar em jogo formal fez com que vissem as aulas de EF dessa forma e o facto de lhe apresentar matérias de modalidades individuais, como o atletismo, ou jogos modificados nos desportos coletivos fazia com que ficassem desmotivados. A minha luta durante este ano foi recorrer a exercícios que envolvessem competição para que os alunos se sentissem mais motivados e empenhados.

Não foi fácil! Esta turma foi realmente um desafio, mas muniu-me de experiências e estratégias que me serão úteis no futuro como profissional e ajudando-me a construir a minha identidade profissional.



## **4. Realização da Prática Profissional**



## 4. Realização da Prática Profissional

### 4.1 Ensinar e aprender

#### 4.1.1 Da concepção ao planeamento

A formação inicial, assim como as vivências anteriores, influenciam a concepção que cada um de nós tem acerca do que é ser professor de EF, sem nos darmos conta. No início do primeiro ano, esta temática foi muito debatida na unidade curricular de Desenvolvimento Curricular em EF, dotando-nos de noções que para mim não eram transparentes. Assim como Carreiro da Costa (1996), que afirma que os alunos iniciam a sua profissão docente antes do formação inicial de professores, devido a sua experiência como alunos que molda a sua forma de olhar para as finalidades e práticas em EF. Também eu, assumo que chegamos a esta fase da formação inicial, com algumas ideias, embora desconstruídas, mas com o avançar dos anos, começamos a montar o *puzzle*, que se constroí em bases fixas da nossa concepção e molda, consequentemente, a nossa identidade enquanto professores.

Na fase inicial do EP tive necessidade de visitar alguns documentos do primeiro ano do MEEFEBS, para lembrar alguns conceitos acerca da concepções da EF, não fosse este, o ano em que, finalmente, iria colocar em prática aquilo que construí até ao início do EP e para o qual, as unidades curriculares do primeiro ano, em muito contribuíram.

Siedentop (1998) apresenta três tipos de crenças associadas ao ensino, sendo elas: (i) os conteúdos ensinados, (ii) as orientações do professor mediante o que pensa ser mais importante os alunos aprenderem e (iii) as suas convicções sobre o ensino e a aprendizagem. Estas crenças variam de professor para professor e podem ser modificadas mediante a experiência e as orientações curriculares estipuladas pelo governo. As concepções do professor sobre as matérias de ensino juntamente com conhecimentos, concepções e crenças do processo de ensino aprendizagem, influenciam a forma como o professor atua na sua prática pedagógica (Graça, 1999).

Rosado (2009) defende que o sistema educativo e desportivo são determinantes para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens. A

#### 4. Realização da Prática Profissional

disciplina de EF apresenta o que o autor chama de “*currículo oculto*”, que se incorpora numa formação integral, cimentada em valores associados à ética e ao civismo. A transmissão destes valores, que não estão explícitos no currículo, surgem mediante as convicções e orientações de cada professor.

Para reunir todos fatores que precisava para iniciar a minha prática, além da análise das nossas convicções e orientações, é necessário analisar alguns documentos para que conhecesse o contexto e as condições da prática pedagógica. Para isso houve uma análise e conseqüente reflexão acerca do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano anual de Atividades da Escola, que serviu de base para o planeamento e para que todo o processo da prática pedagógica fosse conivente, não só com as minhas concepções, mas também com as diretrizes da escola que nos acolheu.

Por último, e tendo as análises e reflexões anteriores que vão ao encontro a especificidade da escola, surge a necessidade de analisar e refletir acerca do Programa Nacional de Educação Física (PNEF)<sup>3</sup>, cujas diretrizes são de ordem central e transversais a todas as escolas. O PNEF “*concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada - intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.*”<sup>3</sup>(p.6), contemplando assim um desenvolvimento harmonioso entre os padrões motores, sociais e culturais.

Analisados os documentos a níveis geral e específico, surgiu a necessidade de construir um planeamento sólido que me orientasse ao longo do processo. Bento (2003) defende que o planeamento “*do processo educativo é extremamente complexo, pluridimensional e multiforme*” (p.19), elucidando-me, assim, para a ambigüidade que está em volta de todo o planeamento. Com efeito, para que o planeamento seja consistente é importante analisar todos os fatores que influenciam a prática.

---

<sup>3</sup> Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Secundário (2001). Departamento de Ensino Secundário. Ministério da Educação

## 4. Realização da Prática Profissional

### 4.1.1.1 Planeamento anual

O planeamento anual é construído e refletido tendo em conta os documentos centrais e os específicos da escola, para que ao longo do ano e mediante as condições que dispomos, sejam elas: materiais, temporais ou ao nível de infraestruturas; consigamos tirar o melhor partido da nossa prática pedagógica, reunindo as melhores condições para que os alunos aprendam, sendo assim um plano com uma visão global, que visa dispor e concretizar no local e com as pessoas envolvidas (Bento, 2003).

Na primeira semana de EP e ainda envolvida num turbilhão de emoções e de gestão, quer tempo, na realização de todas as tarefas que iam surgindo, quer da procura de relacionamento com a escola e com as pessoas que a compõe; foi-nos proposta a realização do planeamento anual.

Apesar de ter noções do que seria o PA, tive que visitar documentos do primeiro ano de mestrado para me auxiliar nesta função, mas mesmo assim a tarefa não estava facilitada. Antes de entrar em pânico, revi novamente alguns documentos que já tinha analisado a pedido do PC, para que servissem de orientação para as escolhas das modalidades e a sua distribuição ao longo do ano.

O PNEF recomenda que no 11º e 12º anos se lecionem “*duas (matérias) de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes*” (p.17)<sup>4</sup> e que no 10º ano haja uma consolidação do que foi abordado no ensino básico. O PNEF sugere ainda que as matérias abordadas sejam da preferência dos alunos, mas depois de interrogar os alunos e assinalar as suas preferências e não preferências, não foi fácil ordená-las, quer numa turma, quer noutra, porque surgiam sempre grupos que não gostavam de uma matéria e outro que gostava. Tentei, tendo em conta as preferências que predominavam, organizar o ano letivo, tendo também em conta as minhas preferências.

---

<sup>4</sup> Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Secundário (2001). Departamento de Ensino Secundário. Ministério da Educação

#### **4. Realização da Prática Profissional**

Optei por ir ao encontro de matérias que fossem, tanto da preferência dos alunos (como refere o PNEF), como das minhas preferências, para que funcionasse como uma forma de auxílio ao longo de todo o processo. Um auxílio na motivação dos alunos, pois se praticarem as modalidades que gostam estão inevitavelmente mais motivados para a prática e um auxílio para mim, porque nas modalidades das minhas preferências estou mais confortável.

Ainda acerca das decisões, relativamente a condicionantes, como o espaço e materiais disponíveis para a prática das matérias abordadas, não surgiram contrangimentos, pois a escola está muito bem equipada nesses parâmetros.

Ao lecionar as mesmas modalidades nas duas turmas residentes, por decisão minha e com o acordo do PC, consegui ter o processo de revisão das matérias simplificado, assim como os planeamentos. Apesar de terem as mesmas matérias, na turma de 11º ano, no 1º e 2º período, foram lecionadas alternadamente, ou seja, na mesma semana no 1º período lecionava uma aula de voleibol e outra de atletismo (Quadro 1). Decidi abordar as matérias alternadamente, pois foi atribuído à turma uma aula por semana no exterior e outra no interior, as matérias foram escolhidas também, de modo em que conseguisse agilizar o processo para tirar o melhor partido desta situação.

#### 4. Realização da Prática Profissional

Quadro 1 - Modalidades tratadas

	Turmas residentes		Turma partilhada
	10º	11º	6º
1º período	Voleibol (11 aulas)	Voleibol (13 aulas)	
	Atletismo (10 Aulas)		
	Ginástica (6 aulas)	Atletismo (13 aulas)	
2º Período	Andebol (12 aulas)	Andebol (11 aulas)	
	Badminton (10 aulas)	Badminton (10 aulas)	
3º Período	Futebol (13 aulas)	Futebol (15 aulas)	Voleibol (10 aulas)
			Ginástica (7 aulas)

Quando a aptidão física dos alunos, planeei trabalhar ao longo do ano, sobre a forma de circuito ou em séries de exercícios, dependendo do tipo de aula. Quando trabalhava por equipas os alunos que se encontravam fora dos exercícios realizavam os exercícios de aptidão física indicados, através de séries. Quando trabalhava por circuito, todos alunos realizavam condição física ao mesmo tempo.

No trabalho da aptidão física, procurei que os alunos trabalhassem o corpo de uma forma integral, com exercícios que se dividiam em membros superiores, membros inferior ou tronco, formando também exercícios gerais que englobavam mais que uma parte do corpo. Quanto aos objetivos do trabalho para melhorar a aptidão física, dividiam-se entre: força, resistência e flexibilidade.

## **4. Realização da Prática Profissional**

Os conceitos psicossociais transversais a todas as modalidades eram: o respeito, o empenhamento, a concentração, a cooperação e a competição. Além destes valores, em cada modalidade, foi transmitida a cultura desportiva de cada uma delas de acordo com as suas especificidades.

### **4.1.1.2 Planeamento da Unidade Didática**

O planeamento da unidade didática (UD), surge após o planeamento anual, onde depois de determinamos a matéria abordada, iremos planear mais pormenorizadamente cada modalidade tendo em conta o número de aulas que dispomos para cada uma. As unidades didáticas expõem aos docentes as etapas do processo de ensino e aprendizagem da modalidade em causa, a lecionar, sendo como um guião do professor para a preparação das respetivas aulas (Bento, 2003). O principal objetivo da UD é que os alunos, mesmo com as suas individualidades, consigam alcançar os principais objetivos estipulados no documento (Siedentop, 1998).

Para o planeamento da UD usei o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) que se divide em três fase: análise, tomada de decisões e aplicação. Na fase de tomada de decisões, surge o módulo de decisões específicas sobre o que vai ensinar, porque ordem, quais as técnicas e estratégias (Vickers, 1990).

Seguindo essas indicações, construímos um documento segundo o nosso contexto real: a modalidade, os alunos e os recursos que temos. Este documento pode ser comparado a um mapa de orientação, onde temos as indicações relativas ao nosso contexto, tendo que as interpretar e resolver de forma a conduzir o processo de ensino aprendizagem de uma forma rentável.

Para que o planeamento da UD seja fiável, tenha valor pedagógico para a nossa prática como docentes e aplicabilidade nas nossas aulas, tem que se encontrar em consonância com outros fases e módulos do MEC. A fase de análise deve ser elaborada, para que consigamos perceber quais são as bases da nossa ação: no conhecimento da matéria em causa, no conhecimento do material e condições que temos para a prática e, essencialmente, a análise dos

#### 4. Realização da Prática Profissional

alunos de forma a ter a noção de quais são os conhecimentos e capacidades, de forma a que consigamos enquadrar o planeamento mediante as necessidades educativas dos nossos alunos.

A UD não pode ser encarada como um capítulo isolado e deve estar em consonância com os restantes módulos do MEC, desde a análise dos alunos, até a definição dos objetivos e configuração da avaliação. Além de estar em consonância, na análise da UD devemos obter informações não só dos conteúdos, como também dos objetivos e da avaliação.

No início do EP, existiram algumas gafes no meu planeamento, relativamente a falta de coesão entre todas as fases de tomada de decisões. Apesar de no início ter conseguido construir uma UD estruturada, organizada e indicada para os níveis da turma, os módulos da definição dos objetivos e da configuração da avaliação, surgiam como documentos isolados que não iam totalmente ao encontro, do definido na UD.

Com o decorrer do EP esse erro foi corrigido, o que me ajudou a ter a capacidade de conseguir reunir os principais aspetos de toda a fase de tomada de decisões, embora não fossem pormenorizadas, mas que através da análise rápida dos conteúdos que estava a lecionar, sabia qual era o objetivo desse conteúdo e em que contexto o iria avaliar.

A estrutura que usamos para o planeamento da unidade didática, foi diferente da que usamos no primeiro semestre e foi recomendada pela nossa PO. Não tinha explicitamente as funções didáticas (introdução, exercitação e consolidação), mas especificava em cada conteúdo as principais formas de trabalho e a sua extensão no decorrer das aulas, contando ainda com uma coluna que indicava os principais comportamentos esperados.

No início foi muito confuso, porque desde da licenciatura que usava o outro modelo, mas com a utilização constante, consegui perceber que se tornava bastante útil, simplificando o planeamento das aulas e até na avaliação final da modalidade em causa.

*"Olhar para a coluna dos comportamentos na unidade didática ajudou-me a construir uma grelha de avaliação"*

## 4. Realização da Prática Profissional

*final mais simplificada e com os conteúdos mais realçados durante as aulas.”*

(Diário de Bordo, 16 a 30 de março)

Além das dificuldades já mencionadas, que me levaram a cometer alguns erros que foram resolvidos ao longo do EP, o facto de ter que associar conteúdos a um determinado número de aulas, foi uma dificuldade com que me deparei constantemente, principalmente no início da prática pedagógica.

Esta dificuldade fez com que tivesse que readaptar algumas UD, principalmente na turma de 10<sup>o</sup> ano em que tinha que prolongar por mais tempo a lecionação de alguns conteúdos, para que conseguisse progredir com os conteúdos seguintes.

A UD é uma ferramenta fundamental para o professor, mas para que seja realmente importante, a sua planificação deve ser encarrada com seriedade e o mais próximo possível da realidade do contexto em que o professor se encontra, quanto a capacidades dos alunos e condições de prática. É importante que UD, se encontre bem estruturada e reflita todas as decisões do professor para o ensino da modalidade, quer a nível de conteúdos, assim como de avaliação e objetivos dos conteúdos estipulados.

### 4.1.1.3 Plano de aula

*“Os professores eficazes planificam!”*

(Siedentop, 1998, p.229)

O plano de aula encontra-se no último nível de planeamento, sendo o *“produto final deste processo”* (p.8) (Januário, 1996), é a sugestão de trabalho para uma aula definida e onde o professor determina os procedimentos a serem desenvolvidos pelos alunos, para a concretização dos objetivos da aula e de aprendizagem (Fonseca, 2015).

#### 4. Realização da Prática Profissional

O plano de aula está subordinado ao planeamento da UD, que o influencia de acordo com o ali estipulado e funcionando como os primeiros passos para a preparação da aula; ainda que o plano de aula seja um esquema de referência com maior exatidão e precisão (Bento, 2003).

Siedentop (1998) defende que não há uma forma exata e perfeita para a construção do planeamento da aula, no entanto reporta alguns itens que devem fazer parte dele: (i) um conjunto de tarefas que sejam graduais e com tempo determinado, (ii) uma descrição da tarefa e de como vai ser apresentada aos alunos, (iii) os modos de organização da tarefa, (iv) os critérios de êxito para que os professor consiga ajudar os alunos e (v) uma seção onde possa escrever os pontos positivos da aula.

Relativamente ao plano de aula que usamos na escola, não foi escolha nossa, foi sugerido pelo PC, pois é o modelo usado pela escola. Apesar de ser proposto, foi muito bem aceite, por mim e pelos meus colegas. O plano de aula que usamos divide a aula em três partes (inicial, fundamental e final) e reúne informações essenciais a aula, de acordo com os itens acima referidos e defendidos pelo autor.

Na parte inicial da aula, dando ênfase a ativação geral, privilegiei momentos com jogos ou atividades relacionadas com o conteúdo da aula ou com a modalidade que estava a lecionar. Quando isso não era possível, usava jogos de apanhada, principalmente com a turma de 6º ano.

Na parte fundamental da aula centram-se os exercícios para que seja alcançado o objetivo da aula. A minha grande dificuldade na elaboração dos planos de aula manifestou-se nesta parte do plano de aula. Durante o 1º período, os planos de aula e principalmente os exercícios que usava na parte fundamental, foram as minhas grandes preocupações, isto porque chegava a estar horas a procurar exercícios que se adequassem ao conteúdo, ao espaço, aos níveis dos alunos e que mantivesse os alunos em empenhamento motor o maior tempo possível.

*“No planeamento desta aula procurei exercícios com exigências bem explícitas para chegar ao objetivo da aula e conseguir desenvolver a noção de recebedor e não*

#### 4. Realização da Prática Profissional

*recebedor de uma forma que para eles a compreensão fosse bem assimilada.”*

(Diário de Bordo, 9 a 15 de outubro)

*“O planeamento das aulas ainda não está bem simplificado e demoro muito tempo a construir planos de aula que acho adequados (...).”*

*“(...) turma de 11º exige de mim um planeamento de aula em que não haja muito tempo fora da tarefa e que os alunos estejam em empenhamento motor maior parte do tempo”.*

(Diário de Bordo, 23 a 29 de outubro)

Com o decorrer do EP, com a experiência que comecei a obter (algumas por tentativa-erro) e com o conhecimento dos alunos das turmas, o processo de elaboração dos planos de aula ficou mais facilitado com o avançar do tempo. O conhecimento das turmas levou a que conseguisse organizar os exercícios de forma mais produtiva, o que, por sua vez, levou a que os comportamentos fora da tarefa e os comportamentos inapropriados fossem diminuindo. Os planeamentos organizativos e estratégicos começaram a ser parte integrante de todo o plano de aula, que consistiam em preparar previamente a disposição dos alunos e a rotatividade em todos os exercícios de forma a evitar comportamentos de desvio.

*“Nesta e na última semana vi-me obrigada a pensar na aula de forma diferente do que fazia até agora, nunca antes a expressão reflexão antes da aula fez tanto sentido para mim. (...) a preparação da aula incidia muito no plano de aula e o foco era apenas os exercícios o que fazia com que chegasse a aula e houvessem problemas de organização que me comprometiam o objetivo do exercício”.*

(Diário de Bordo, 2 a 8 de outubro)

## 4. Realização da Prática Profissional

*“Reflexão para aprendizagem futura: devo ter sempre os grupos feitos para não acontecerem este tipo de situações (...).”*

(Diário de Bordo, 9 a 15 de outubro)

Os problemas de planeamento me dificultaram-me a prática pedagógica na fase inicial, mas foram resolvidos à medida que iam surgindo. Acredito que alguns deles surgiram pela minha inexperiência, mas são estes problemas que nos fazem aprender e encontrar estratégias de forma a contorná-los e evoluir enquanto docente.

A parte final da aula despendia de cerca de 5 minutos para que os alunos pudessem arrumar o material e posteriormente pudesse reunir a turma para discutir o que foi realizado durante a aula, o que teriam que melhor e qual seriam os conteúdos da aula seguinte.

### 4.1.2. Do planeamento à realização

#### 4.1.2.1. O planeamento colocado em prática

*“O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” (p.16) (Bento, 2003)*

O planeamento opera entre as pretensões do sistema de ensino e dos programas disciplinares e a sua realização na prática (Bento, 2003), funcionando, assim, como base para toda a realização do processo de ensino aprendizagem.

Apesar de o planeamento ser pormenorizadamente pensado e construído, criando assim o ensino pela primeira vez, quando migramos do planeamento para a prática há detalhes que vão surgindo e que não tivemos em conta no planeamento, sendo aqui que temos que criar o ensino pela segunda vez. Como

## 4. Realização da Prática Profissional

Januário (1996) afirma, há aspetos que não podem ser antecipados, tornando-se o ensino um processo interativo onde os professores têm que tomar decisões imediatas, dependendo da resposta dos alunos às situações da aula. Esta necessidade de adaptar e recriar o ensino é bem visível nos excertos do diário do bordo que se seguem:

*“Estou na 5ª aula de voleibol e ainda tenho alunos que não conseguiram interiorizar sequer a dinâmica do toque na bola (...) Devido a estas dificuldades não consegui realizar todos os exercícios que tinha pensado para a aula do nível 1”.*

(Diário de bordo, 23 a 29 de setembro)

*“(...) comecei a ensinar as zonas de responsabilidade e a noção de recebedor e não recebedor, mas um dos exercícios que usei era um pouco complexo e não resultou bem”.*

(Diário de Bordo, 14 a 20 de maio)

### 4.1.2.2 Regras e rotinas

Desde a primeira aula que foram definidas algumas regras que os alunos teriam de cumprir, para que a aula mantivesse um bom funcionamento e para que houvesse uma uniformização de regras para todos os alunos e em todas as turmas. Deste modo, desde a primeira aula que ficou estipulado que: (i) os alunos dispunham de sete minutos para se prepararem para a aula e dez minutos para a sua higiene no final da mesma, (ii) era proibido utilizar adereços na aula, (iii) os objetos de maior valor deveriam ficar depositados num saco que a funcionária se encarregaria de guardar, (iv) os alunos com cabelo grande teriam de o apanhar e (v) para realizarem a aula os alunos teriam de se encontrar devidamente equipados com roupa desportiva e sapatilhas adequadas.

#### 4. Realização da Prática Profissional

As rotinas foram introduzidas nas primeiras aulas para que houvesse uma facilitação no processo de ensino-aprendizagem. Siedentop (1998) afirma que, as rotinas ensinam-se, assim como se ensinam o drible ou o passe, carece de explicação, de demonstração, de prática e de feedback.

*“Depois das apresentações achei que fazia sentido estipularmos desde já regras básicas que têm que ser cumpridas nas aulas (tempo de equipar, tempo de banho, acessórios proibidos, equipamento).”*

Diário de Bordo (de 1 a 15 de setembro)

Tive o cuidado de não me limitar a enunciar as regras aos alunos e de complementar a informação com o motivo que me levou a formulá-las, pois como advoga Siedentop (1998) os alunos precisam de compreender as razões que nos levam a determinar as regras, para melhor as compreender e quanto maior é a compreensão do aluno, menor probabilidade de as quebrar.

Além disso, as regras foram debatidas com os alunos, para que pudessem partilhar comigo e com os colegas o que pensavam sobre cada uma delas e foi proposto aos alunos acrescentar regras que fossem pertinentes para as aulas.

Durante as primeiras semanas era muito assertiva com o cumprimento das regras e antes de começar a aula tirava sempre uma imagem panorâmica da turma para me certificar que as regras estavam a ser cumpridas por todos. Falei também com a funcionária do pavilhão, para me certificar que as regras relativas aos balneários também estavam a ser cumpridas. Com este controlo os alunos começaram a assimilar as regras e, apenas esporadicamente, tinha que as lembrar por falha de alguns alunos.

Com o decorrer do ano letivo surgiram, principalmente com a turma de 11º, novas regras para combater alguns problemas de comportamento, que estavam a prejudicar as aulas.

Adicionei então às regras principais, a proibição de entrar a comer ou com comida no pavilhão e a proibição de entrar descalço e com as sapatilhas na mão. A proibição de não entrar a comer é uma regra da escola, mas que os alunos não cumpriam, mesmo com o alerta da funcionária e a proibição de entrarem

#### 4. Realização da Prática Profissional

descalços, foi uma necessidade, porque era constante os alunos chegarem descalços, com as sapatilhas na mão, o que originava comportamentos desviantes e a turma, que por natureza já era inquieta e ruidosa, acentuava ainda mais esses problemas, complicando o início da aula.

Assim como as regras gerais, ficou definido também que na fase inicial da aula, os alunos sentavam-se e ouviam as instruções iniciais. Depois da aula começar, quando lhes pedisse para reunir, eles teriam que se juntar rapidamente a mim e alinhar em semicírculo. Esta rotina foi importante para que não houvesse uma quebra no ritmo da aula e para que conseguisse fazer a transição entre exercícios rapidamente. Relativamente a transição entre exercícios quando usei o Modelo de Educação Desportiva (MED), ficou estabelecido desde a primeira aula com o modelo, que os alunos trocavam de exercícios apenas por aviso sonoro, o que fazia com que cada equipa se organizasse entre si para essa transição.

Quando existiam competições em que as equipas tinham que trocar de campo, estas rotações, essencialmente em voleibol e badminton, estavam predefinidas com os alunos e bastava que acabasse o jogo para os alunos já saberiam qual era o campo que deveriam ocupar no jogo seguinte.

No final da aula, as rotinas eram muito importantes para a arrumação do material que ficava encarregue aos alunos. Inicialmente todos arrumavam o material, mas haviam alunos que se descartavam da função e outros que aproveitavam o momento para gerar conflitos entre grupos. Para evitar esses desentendimentos optei por ser eu a gerir quem o fazia. Depois de arrumado o material, fazia a síntese dos pontos altos e baixos da aula e os alunos saíam todos ao mesmo tempo.

Estas regras e rotinas, apesar de parecerem banais, acabam por facilitar a tarefa do professor, pois evitam que os alunos entrem em comportamentos fora da tarefa e ajudam a que não haja uma desordem externa. Até porque como refere Bento (2003), a aula de EF é muito sensível e quando falham as regras e rotinas esta fica sujeita a perturbações.

## 4. Realização da Prática Profissional

### 4.1.2.3. O valor da comunicação no ensino-aprendizagem

#### A instrução - apresentação das tarefas

*“É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino aprendizagem”*

(Graça & Mesquita, 2006, p. 210)

O ensino está pendente de um processo de transmissão e mediação de conhecimentos, entre os principais atores do processo de ensino aprendizagem. Este processo está estritamente ligado à capacidade de comunicação, que pode ser, verbal ou não verbal, estando associada à apresentação de tarefas.

A transmissão de informação é uma das funções centrais do professor e assume um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. A comunicação assume diversas funções, entre elas a instrução, como forma de auxiliar o processo de ensino aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2015). A apresentação das tarefas detém um conteúdo informativo, que esclarece o aluno sobre o que será aprendido, assim como os seus objetivos, da organização a qual será sujeito e quais os materiais a utilizar (Graça & Mesquita, 2006)

Segundo Quina (2009) a apresentação de tarefas, tem como objetivo dotar os alunos com os elementos que são necessários para construir uma imagem mental da tarefa que irão aprender e motivá-los para que se empenhem no exercício. Sendo importante esclarecer o aluno sobre o significado e importância da aprendizagem, os objetivos estipulados e a organização da prática (Mesquita & Graça, 2009).

No início da prática pedagógica e em reuniões com os colegas EEs que me acompanhavam, foi referido que o tempo que despendia na instrução de cada exercício era muito extenso. Siedentop (1998), afirma que é comum os professores de EF se excederem no tempo de apresentação da tarefa, porque fornecem mais informações ao aluno, das que ele precisa para realizar a tarefa.

Com essa tomada de consciência, por pessoas externas à aula, que conseguiam ter uma visão externa da minha prática, fez-me refletir e contornar

#### 4. Realização da Prática Profissional

esse facto, de forma a encurtar tempo e a focar-me no que era essencial transmitir aos alunos.

Isso implicou que houvesse uma preparação prévia antes da aula de forma a simplificar a tarefa e os principais objetivos, de forma a que fosse mais fácil para os alunos, conseguirem assimilar toda a informação.

De forma a aumentar a capacidade de retenção da informação, por parte dos alunos, e tendo em conta que a nossa capacidade de retenção é maior naquilo que vemos do que naquilo que ouvimos, mas o que vemos e ouvimos tem ainda mais capacidade de ser recordado, podendo ser ainda aperfeiçoado quando dizemos e fazemos (Rosado & Mesquita, 2015), recorri várias vezes à demonstração, designadamente com alunos como agentes de ensino, juntamente com a informação associada aos objetivos e à organização.

*“(...) estávamos a trabalhar com exercícios muito técnicos que exigiam rigor. Por se tratar de exercícios muito técnicos pedi a uma aluna do atletismo, que me ajudasse na exemplificação para que os seus colegas conseguissem cumprir o que era pretendido”.*

(Diário de Bordo, 9 a 15 de outubro)

*“Para a explicação do exercício optei por usar alunos do voleibol, com quem falei à parte sobre o que pretendia e coloquei-os nas posições que deveriam ocupar. Enquanto executavam o exercício dei indicações ao resto da turma sobre os objetivos dos exercícios e os critérios de êxito”.*

(Diário de Bordo, 16 a 22 de outubro)

A demonstração deve ser precisa e à semelhança do movimento pretendido, deve ser realizada por um bom modelo e destacar a informação mais importante (Graça & Mesquita, 2006), por isso, optei por pedir a colaboração dos alunos da turma mais aptos na matéria, para que me auxiliassem na demonstração e tendo a vantagem de conseguir realçar os pontos mais

#### 4. Realização da Prática Profissional

importantes da tarefa, em simultâneo a execução do movimento realizado pelo aluno.

É importante que os alunos consigam reter o máximo possível da apresentação da tarefa. A forma como a instrução é realizada influencia a interpretação que os alunos e a realização da tarefa apresentada, em consequência, a resposta motora dos alunos terá origem nesta interação entre informação recebida e interpretação (Rosado & Mesquita, 2015).

Siedentop (1998) apresenta dez formas de apresentar a tarefa, que incluem: (i) uma planificação cuidada, ajuda o professor a centrar-se no essencial, (ii) descrever a tarefa na totalidade, sem dar muito ênfase a pontos muitos específicos, (iii) usar uma linguagem adequada aos alunos, (iv) falar com entusiasmo mas lentamente, (v) demonstrar as habilidades nas mesmas condições de prática, (vi) adequar a perspetiva dos movimentos a visão dos alunos realçando o mais importante, (vii) a demonstração deve ser fiel ao que é pretendido, (viii) os alunos devem compreender todas as regras de segurança, (ix) incluir ativamente os alunos no momento de apresentar a tarefa e (x) verificar se compreenderam o que é pretendido.

##### **Observar, identificar, corrigir...**

A observação faz parte do processo pedagógico através dos quais os profissionais agem com o intuito de corrigirem os comportamentos (Sarmiento, 2004), sendo assim a primeira tarefa no processo do *feedback* pedagógico que auxilia o professor a identificar os problemas no comportamento do aluno.

O *feedback* advém de “*uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num processamento de informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal*” (Rosado & Mesquita, 2015, p.84).

Siedentop (1998) define *feedback* como uma informação relativa a uma resposta, que tem como objetivo alterar a resposta seguinte, ou seja, após o aluno realizar uma tarefa, o professor deve analisar a resposta do aluno e caso seja necessário, fornece-lhe informações para que o aluno consiga corrigir os

#### 4. Realização da Prática Profissional

erros que apresenta e melhorar a resposta na próxima realização da mesma tarefa.

O feedback pedagógico desempenha um papel relevante para o processo de ensino aprendizagem, pois o aluno não consegue ter uma imagem visual da sua execução, recebe apenas uma informação proprioceptiva que deve ser complementada com uma informação externa (Rosado & Mesquita, 2015). O *feedback* assume-se, assim, como uma fonte de informação que, juntamente com o envolvimento, transmite aos alunos informações necessárias para que as suas respostas sejam adequadas as tarefas motoras pretendidas (Quina, Costa, & Diniz, 1995).

Graça e Mesquita (2006) realçam a importância de haver congruência entre o *feedback* emitido e a apresentação da tarefa, realçando ainda que, para que hajam efeitos relativamente ao comportamento dos alunos, além desse aspeto, ainda se deve ter em conta: (i) a informação de acordo com o observado, (ii) a informação deve ser centrada na especificidade e nos conteúdos da tarefa e (iii) salientar os critérios orientadores para uma boa qualidade de execução.

Enquanto aluna e ainda sem dar conta do valor pedagógico da função de orientação das aprendizagens, o *feedback* parecia simples. Com o início da prática profissional pensei que não fosse um problema com que me iria deparar, no entanto, desde início que o que parecia simples se começou a complicar.

Os problemas iniciais com o *feedback* materializaram-se de forma mais acentuada na turma do 10º ano de escolaridade, onde o nível motor dos alunos era mais baixo, e, conseqüentemente, tinha mais batalhas a vencer para atingir os objetivos e mais focos onde tinha que incidir as minhas correções. Nas primeiras aulas com a turma, em reflexão na aula e depois da aula percebia que tinha problemas na transmissão do *feedback*. Não é que não o emitisse ..., fazia-o era em demasia:

*“(...) estou a deixar avançar sem corrigir os erros mais grosseiros, sinto que estou a emitir um feedback de ruído, ou seja, estou a emitir feedbacks com muita informação no mesmo exercício, tenho que melhorar este aspeto*

#### 4. Realização da Prática Profissional

*principalmente com estes alunos que ainda não têm as bases necessárias”.*

(Diário de Bordo, 23 a 29 de setembro)

Na realidade emitia *feedback* com o objetivo de corrigir o erro, mas a forma como o fazia, não contribuía para que houvesse modificação na realização das tarefas e a correção desejada não surgia. Assim, fui tendo consciência dos erros que estava a cometer e fui corrigindo, em prol da evolução dos alunos nas tarefas propostas e na aquisição de novas habilidades.

A frequência com que corrigia os alunos era muito elevada e as informações incidiam em diversos critérios de êxito, dava origem a que não concluísse o ciclo do *feedback*. Conseguia identificar o erro, mas não conseguia que os alunos tivessem o tempo necessário para assimilar a informação, pois surgiam novas correções. Como Siedentop (1998) afirma, uma coisa é aprender como emitir *feedback*, outra coisa é oferecer o *feedback* indicado, no momento oportuno.

Após a consciencialização do problema, foi necessário elaborar estratégias para corrigir os erros que estava a cometer e que comprometiam a aprendizagem dos alunos, estratégias essas que passaram pelo planeamento e pela reflexão na aula.

Na construção do plano de aula, onde idealizamos e realizamos o ensino pela primeira vez, devemos ter em conta as nossas fragilidades, com vista a anteciparmos erros que possam surgir quando efetivamos o plano.

O foco principal para as correções dos erros relativamente ao *feedback* recaiu num maior cuidado no registo dos objetivos comportamentais por parte do aluno e nos critérios de êxito, para que houvesse sintonia entre eles e para que se realçasse apenas os critérios de êxito mais importantes de acordo com os objetivos.

Em consonância com a consciencialização da importância do planeamento, a reflexão na aula auxiliou-me na gestão da frequência com que a informação era transmitida e na diversificação do recetor dessa informação, pois

## 4. Realização da Prática Profissional

tinha tendência em focar demasiado os alunos com mais dificuldades, pois como defende Rosado e Mesquita (2015) devemos ter um cuidado especial para que as nossas intervenções incidam sobre todos os alunos.

### 4.1.3 Os receios e estratégias, rumo à identidade profissional

#### 4.1.3.1 - Na aula propriamente dita ...

Ao assumir o papel de professora estagiária, senti-me desprotegida e como “um peixe fora de água”. Embora anteriormente tenha estado em situações semelhantes, nas primeiras aulas queria adotar um modelo instrucional que me deixasse segura, que conseguisse controlar e pensei que a melhor forma de o fazer era usar o Modelo de Instrução Direta (MID).

Tudo isto não passa de uma falsa ilusão, pois ao utilizar o MID, centrei as atenções em mim, o que ainda fez com que ficasse mais exposta, pois o MID centra no professor em quase todas as tomadas de decisões do processo de ensino aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009)

#### **O voleibol...** *trabalho por níveis*

Apesar da dificuldade de encerrar as primeiras aulas, tive a oportunidade iniciar a minha prática pedagógica com uma matéria que dominava, pois não senti dificuldades de compreensão e assimilação no primeiro ano de mestrado – **o voleibol.**

Estar familiarizada com a matéria de ensino, na primeira fase do estágio foi muito importante porque estavam demasiadas coisas novas a acontecer na nossa vida e, de repente, sem darmos conta fica totalmente direcionados para as nossas novas funções de professores estagiários e para as novas rotinas.

Revisitei os apontamentos das aulas de voleibol de forma a me orientar mediante o nível dos alunos e a relembrar o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ):

#### 4. Realização da Prática Profissional

*“O MAPJ acentua a necessidade de o praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções, oferece a todos oportunidade de prática e de participação equitativa e legítima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas na prática do jogo” (Mesquita, 2006, p.328)*

Após a realização das avaliações diagnósticas, analisei os resultados e associei a turma de 10º ano ao nível 1 (jogo estático) e 2 (jogo anárquico), isto porque, os alunos eram muito heterogéneos e alguns deles tinham muitas dificuldades, o que fez com que trabalhasse com duas etapas de aprendizagem.

*“Estou na 5ª aula de voleibol e ainda tenho alunos (nível 1) que não conseguiram interiorizar sequer a dinâmica do toque na bola, por mais correções que faça na aula seguinte acontecem os mesmos erros.”*

Diário de Bordo (de 23 a 29 de setembro)

*“Em reflexão no final da aula decidi que na próxima aula teria que recuar na abordagem dos conteúdos e focar-me mais no toque da bola. Mas como? Já realizei exercícios para trabalhar estas falhas, mas demonstraram-se pouco úteis, pelo que terei que rever os exercícios para conseguir corrigir estes erros.”*

Diário de Bordo (de 2 a 8 de outubro)

Pensar que a tarefa de professora estaria simplificada por me sentir à vontade na matéria, foi um erro. Deparei-me com uma turma de 10º ano com as mesmas dificuldades da turma de 6º ano, à qual lecionei voleibol no 3º período. Algumas perguntas invadiram-me a mente vezes sem conta: estes alunos tiveram aulas de EF nos 9 anos de escolaridade anteriores? Como é possível chegarem ao 10º ano com tantas fragilidades?

Medina (2007) realça o facto que a escola além de falhar no que se propõe a ensinar e nos objetivos que estipula, também se descompromete a que os alunos aprendam efetivamente. Estes alunos revelam que ao longo dos seus

#### 4. Realização da Prática Profissional

anos de escolaridade houve falhas na assimilação dos conteúdos passaram impunes ano após ano. A transferência das aprendizagens que Perrenoud (2000) identifica como: um trabalho mental numa nova situação, que exige meios para o domínio da situação e capacidade de organizar os recursos cognitivos e motores de que dispõe para a realização da tarefa, têm falhado ao longo dos anos. Em consequência desta falha de assimilação nas aprendizagens anteriores, a progressão dos alunos do nível 1 foi demorada e com o avançar das aulas senti necessidade de introduzir algumas alterações ao que estava planeado:

*“(...) decidi avançar mais do que tinha planeado no nível 1, porque os alunos já estavam a jogar no 1x1 desde o início do ano e senti que se já se tornava muito repetitivo, causando desmotivação nos alunos. Decidi então introduzir o 2x2 apenas com sustentação da bola com o mínimo de 3 toques e um máximo de 5, em cada dupla.”*

(Diário de Bordo, 16 a 2 de outubro)

Esta modificação veio motivar os alunos deste nível e consequentemente aumentar o seu nível de empenhamento nas aulas, uma vez que o trabalho que começaram a fazer se aproximava do trabalho realizado pelos restantes alunos da turma, que compunham o nível 2.

Trabalhar com o grupo de alunos do nível 2, era, para mim, mais entusiasmante enquanto professora porque, apesar de não serem excelentes a assimilar toda a informação e a reproduzi-la, todo o processo era mais dinâmico e os alunos interagiam mais nos exercícios, possibilitando uma maior progressão na matéria de ensino.

*“O nível 2 tornou-se num grupo de trabalho, não excelente, mas que, quando ouvem o que é pretendido, conseguem desenvolver as tarefas de acordo com os objetivos impostos”.*

(Diário de bordo, 9 a 15 de outubro)

#### 4. Realização da Prática Profissional

Apesar de não ser fácil trabalhar com duas etapas de aprendizagem diferentes, a aprendizagem dos alunos não fica prejudicada. Betti e Zuliani (2002) enuncia dois princípios metodológicos: o princípio da inclusão e o princípio da adequação ao aluno, o primeiro defende que as tarefas nas aulas de EF devem proporcionar a inclusão de todos os alunos e o segundo afirma que em todas as fases do processo ensino aprendizagem se deve ter em conta “*as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva*” (p. 77).

Caso não tivesse optado por trabalhar por níveis, a aprendizagem dos alunos do nível 1 seria posta em causa, ou teria que reduzir a complexidade e a progressão dos alunos do nível 2, o que não também não seria benéfico para os alunos.

Foi possível perceber desde início que não seria fácil trabalhar com a turma de 10º ano devido à heterogenidade dos níveis de desempenho dos alunos, mas, em compensação, percebi que seria uma turma de relacionamento fácil e que seria muito agradável, lecionar alunos assim.

Em oposição à turma de 10º ano, tinha o 11º ano, a minha segunda turma residente. Desde as primeiras aulas percebi que seriam totalmente o oposto. Contrariamente aos alunos da turma de 10º ano, os do 11º ano não demonstravam dificuldades motoras, mas, desde o início, que o relacionamento com a turma não foi fácil. Contrariamente ao alunos da turma de 10º ano, estes já se conheciam do ano anterior e traziam um historial de turma marcado por comportamento insatisfatório.

Com o 11º ano o começo da prática pedagógica não foi fácil. O facto de após a avaliação diagnóstica, ter colocado os alunos no nível de desempenho 2 e conseqüentemente ter trabalhado com eles na segunda etapa de aprendizagem, pois ainda não tinham consolidados alguns conteúdos fundamentais para progredirem nas aprendizagens, fez com que a turma ficasse desagrada por começar a lecionar voleibol na estrutura de jogo 2x2.

Os problemas de comportamento, associados ao desagrado da turma pela forma como o voleibol começou a por ser abordado, mostrou desde o início

#### 4. Realização da Prática Profissional

a turma iria exigir muito de mim ao longo do ano, tanto a nível de domínio do conteúdo, como na capacidade de gestão e organização da turma.

A inexperiência não foi boa conselheira e fez com que acabasse por “perder” algumas aulas:

*“Foi fácil perceber em reflexão durante a aula que tinha perdido o controlo da situação, os alunos estavam bastante excitados e tentei por ordem na aula e começar o primeiro exercício que tinha escolhido para a aula. Expliquei, distribuí os alunos e nada correu como queria, o exercício não estava a funcionar.”*

(Diário de Bordo, 16 a 22 de setembro)

Quando desempenho uma tarefa, gosto de a analisar e ficar satisfeita com o processo e com o produto, mas após esta aula fiquei totalmente desmotivada. O PC teve um papel fundamental, ao fazer-me perceber que o problema não é falharmos, o problema é não saber porque falhamos. Ao pensar acerca da situação constatei que esta aula falhou por falta de organização e porque não dominava totalmente os exercícios que estava a apresentar a turma.

A planificação da organização da aula passou a ser, desde então, tão importante com os a planificação exercícios e o domínio do conteúdo a abordar. Antecipadamente já tinha estipulado quantos campos iria ter, quantos alunos iriam ficar em cada campo e como seria a rotação.

Ao longo da lecionação de voleibol, adotei uma estratégia para que conseguisse ter os alunos mais empenhados. Assim, além da divisão da turma por equipas previamente organizadas, optei por organizar a aula por circuitos, nos quais em 2 dos campos os alunos realizavam jogo reduzido e em outros dois realizavam tarefas de natureza analítica de acordo com o conteúdo da aula.

*“Para que não houvesse desmotivação dos alunos nem comportamentos de desvio organizei a aula por circuito onde em 2 campos os alunos jogavam 3x3 e em dois campos mais pequenos os alunos realizavam serviço por*

#### 4. Realização da Prática Profissional

*cima e serviço de um lado do campo e do outro defesa baixa.”*

(Diário de Bordo, 23 a 29 de outubro)

Esta estratégia, juntamente com a decisão de ser eu a definir os grupos de trabalho, fez com que tivesse uma lufada de ar fresco nas aulas. Adotei a estratégia de gestão preventiva, que Claro Jr e Figueiras (2009) definem como um planeamento antecipado de todas as regras e procedimentos que serão usados na aula, indo desde a prevenção de comportamentos desviantes e o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos. Com os alunos mais empenhados e concentrados nas tarefas, foi possível fazer uma melhor gestão da aula e ganhar espaço para corrigir os alunos com mais dificuldades.

##### *O andebol... entre modelos de ensino*

A lecionação da matéria de **andebol**, iniciou-se com os mesmos problemas que a matéria de voleibol. Os alunos tinham um bom desempenho mas necessitavam de consolidar conteúdos que ainda não estavam assimilados pela maioria da turma. Não foi fácil que os alunos percebessem que haviam algumas arestas que necessitavam de ser limadas e era muito complicado conseguir que se empenhassem nas tarefas. Face a este quadro, tentei recuperar a estratégia usada em voleibol e formar 4 grupos de trabalho que iam alternando entre jogo reduzido, num dos campos, e exercícios de forma jogada, no outro campo.

*“Apesar da esperança depositada naquela estratégia, nada resultou como tinha pensado. O facto de usar o campo reduzido, não apresentava complexidade nenhuma para os alunos que, quer em jogo, quer nas situações de 1 para 1 mais apoio, conseguiam resolver as situações com facilidade.”*

(Diário de Bordo, 26 de fevereiro a 4 de março)

O facto de ter apenas meio campo, em grande parte das aulas, para uma turma de 27 alunos e com capacidades desportivas acima da média, dificultava

#### 4. Realização da Prática Profissional

ainda mais a situação. Numa fase mais avançada da leção do andebol, tentei adotar uma nova estratégia: optei por exercícios em que usava todo o meio campo disponível para um só exercício, de forma a que o espaço usado na tarefa fosse semelhante ao de jogo e criando mais dificuldades aos alunos, para que fosse possível usar esta estratégia, dividi a turma por equipas, que se revessavam ao longo do exercício.

*“Criei um exercício tendo em conta as indicações, onde o objetivo seria trabalhar a defesa zonal, as penetrações sucessivas e a fixação do ímpar. Tinha tudo para dar certo, até que a defesa a zona se tornou quase num campo de batalha, e deu tudo errado. O facto de alguns alunos terem jogado andebol e grande parte da turma estar familiarizada com a modalidade, faz com que pensem que nas aulas de educação física possam agir, como vê os jogadores de andebol a agirem.”*

(Diário de Bordo, 5 a 11 de março)

Com o avançar da prática pedagógica, a capacidade de gestão preventiva das aulas de 11º ano já era uma prática constante e no caso do excerto do diário de bordo acima referido, planeei e apliquei penalizações na pontuação para os alunos que tivessem comportamentos inadequados na realização das tarefas, tal como Claro Jr e Figueiras (2009) defendem: *“regras para o bom comportamento e as sanções devem ser formuladas em conjunto para realçar o sentimento de apropriação e comprometimento”* (p.15). Mas, nem o facto de estes casos prejudicarem a equipa, amenizou os seus comportamentos desviantes e os conflitos entre os membros da turma.

À semelhança ao que aconteceu com a turma de 11º ano, também na turma de 10º ano me deixou receosa aquando da leção do andebol, desta vez não por problemas da turma ao nível comportamental, mas devido à heterogeneidade nos níveis de aptidão física dos alunos da turma.

Nesta turma, decidi usar o Modelo de Educação Desportiva (MED). Pareceu-me arriscado, mas sabia que os alunos da turma tinham fragilidades que não queria acentuar, e decidi seguir em frente, pois como Graça e Mesquita

#### 4. Realização da Prática Profissional

(2007) referem, o MED *“constitui um modelo curricular que oferece um plano compreensivo e coerente para a renovação do ensino dos jogos na escola, preservando e reavivando o seu potencial educativo”* (p. 410).

Na primeira abordagem para constituição de equipas e definição dos cargos, os alunos mostravam-se receosos e apreensivos sobre como seriam realizadas as aulas, mas ao mesmo tempo, entusiasmados com o facto de realizarem uma época desportiva em que iriam competir entre eles.

Eu própria comecei muito apreensiva, temendo que o processo pelo qual os alunos iriam passar não trouxesse vantagens, quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível social e da literacia desportiva. Assim, optei, inicialmente, por ser eu a decidir os exercícios que os alunos realizavam em cada aula. No início da aula fornecia ao responsável pela tarefa de treinador um conjunto de tarefas, apresentadas em papel, com a descrição do exercício e a representação gráfica, com os respetivos critérios de êxito.

As tarefas decorriam sem problemas e a maior dificuldade dos alunos era compreender algumas tarefas sem o meu apoio, mas rapidamente se solucionavam depois de esclarecer as dúvidas que surgiam. A heterogeneidade dos alunos, ao contrário do que pensava, não foi problema e a turma adaptou-se muito bem ao MED.

Tendo em conta o sucesso e o empenhamento dos alunos nas tarefas, optei por avançar mais um pouco e pedir aos alunos para trazerem, eles próprios, os exercícios para realizarem nas aulas, isto mediante os conteúdos que previamente lhes indicava.

Apesar de lhes ter disponibilizado o meu correio eletrónico para entrarem em contacto comigo, caso tivessem dúvidas, tal nunca aconteceu e em todas as aulas os alunos traziam os exercícios que lhes eram pedidos.

A estratégia de dar autonomia aos alunos e fazer com que fossem parte integrante na planificação da aula, fez com que tivesse de ter um bom conhecimento do conteúdo, porque mediante os exercícios que os alunos escolhiam para usar na aula, tinha que fazer adaptações para aumentar a complexidade ou para os ajustar ao objetivo do exercício.

#### 4. Realização da Prática Profissional

Durante a aula os alunos desempenhavam diversos papéis: treinadores, capitães, árbitros, cronometristas, delegados e estatísticos. Esta autonomia e diversidade nos papéis que desempenhavam, fez com que os alunos com menos destrezas motoras para o andebol se sentissem motivados, contribuindo assim para a *filiação* que *“promove a integração, no imediato, dos alunos em equipas e, conseqüentemente, o sentimento de pertença a um grupo”* (Mesquita & Graça, 2009, p. 61).

Um exemplo muito claro disso, foi a integração de uma aluna que tinha dispensa da prática de exercício físico por atestado médico e que começou por assumir, como todos os alunos, outras tarefas associadas à aula. Com o decorrer das aulas, a própria aluna, mesmo com as suas limitações, também quis assumir tarefa de jogadora, começando a desempenhar todos os papéis, mediante as suas possibilidades e tendo em conta as fragilidades que possuía.

*“A última aula, ficou marcada pela integração da (Aluna) que está dispensada da prática de exercício nas aulas de educação física, no exercício proposto para a aula na função de apoio, que não exige deslocamentos por parte do executante.”*

(Diário de Bordo, 29 de janeiro a 4 de fevereiro)

No final do evento culminante e em reflexão pós unidade didática, conclui que os alunos além de se sentirem motivados e empenhados, aprenderam a trabalhar em equipa e a ajudar os outros. A heterogeneidade dos alunos da turma não foi um problema, muito pelo contrário, os alunos com mais capacidades motoras ajudaram os alunos com mais dificuldades que se sentiram mais capazes e interviam mais nas aulas e no jogo.

Foi motivador terminar a unidade didática, que no MED assume a forma de época desportiva, e concluir que os três eixos fundamentais em que o modelo está assente, foram conseguidos durante a época. Esses três eixos têm como objetivos: a competência e literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto, com o intuito de forar indivíduos desportivamente cultos e competentes e desportivamente entusiastas (Graça & Mesquita, 2007).

#### 4. Realização da Prática Profissional

A utilização do MED acabou por ser um desafio não só para os alunos, mas também para mim. Ajudou-me a aumentar a capacidade de refletir durante a aula, de agir e modificar exercícios no imediato, tornando-me assim mais versátil. Tive a oportunidade de puder desafiar os alunos, em uma experiência pela qual nenhum deles tinha passado anteriormente, nas aulas de EF. Foi enriquecedor para mim e para eles, são este tipo de diferenças que me faz lembrar de professores que tive no passado. Espero um dia que eles também se lembrem de mim com o mesmo carinho que me recordo desses professores.

##### *O badminton...*

Depois da boa experiência no andebol, a turma de 10º ano iniciou o badminton e os problemas da heterogeneidade no desempenho motor dos alunos começaram a sobressair novamente, juntamente com as dificuldades de progressão geral da turma.

Além dos problemas da turma, a forma como eu abordei o badminton, fez com que a falta de evolução da turma fosse mais vincada. Nesta altura, o grande erro foi não parar para pensar e tentar encontrar soluções. Fiquei muito vinculada a experiência que tive na unidade curricular de estudos práticos de badminton e esqueci-me de analisar o contexto e de fazer a combinação de ambos os fatores, para que os alunos tivessem as melhores experiências, na procura de uma melhor aprendizagem.

Só fui capaz de analisar esta situação com a ajuda da PO, numa aula observada da turma, esta fez-me perceber que a estratégia que estava a usar, dando muito ênfase às sequências de aprendizagem, não fazia sentido numa turma que demonstrava fragilidades na modalidade. Alertou-me desde logo para o facto estar a usar habilidades fechadas quando poderia, neste caso, usar habilidades abertas e não limitar tanto os exercícios.

Outro reparo que a PO me fez e tendo em conta o sucesso que tive com a abordagem do MED, foi o facto de ter voltado ao MID quando poderia aproveitar o potencial da turma para explorar outras formas de ensino.

#### 4. Realização da Prática Profissional

Por vezes queremos fazer tanta coisa e fazê-lo bem, que nos focamos demasiado na teoria e esquecemo-nos de pensar para analisar o conhecimento e estratégias que nos foram dadas no primeiro ano de mestrado e de as associar ao contexto específico em que estamos inseridos no EP. Naquele momento que a PO me questionou sobre o facto de não explorar outro tipo de abordagem da modalidade fez-me refletir e permitiu que tomasse consciência que senão paramos para pensar na nossa prática e senão analisarmos os alunos, acabamos por agir de forma formatada mediante o que fomos levados a ver como alunos durante anos.

Hoje penso, senão tivesse sido alertada para esse facto naquela aula observada, teria consciência disso? Se já me sentia formatada no EP, como estaria daqui a uns anos senão tivesse essa consciência? São questões que me fazem pensar e que no mundo do trabalho distingue os bons profissionais, dos menos bons.

A partir dessa aula tive consciência que teria que reformular as minhas aulas de badminton, para benefício próprio, enquanto professora e para benefício dos alunos e das suas aprendizagens. Decidi então seguir o conselho da PO e usar o estilo de ensino a pares e optar por exercícios que não limitasse os alunos as sequências, mas que os levassem a usar os movimentos que faziam parte do conteúdo das aulas.

O estilo de ensino a pares trouxe vantagens não só de dinâmica, mas também de compreensão, pois os alunos tinham que estar atentos a explicação e perceber o que era pretendido para conseguirem transmitir a informação correta ao seu par, para posteriormente, juntos, realizarem os exercícios.

Inicialmente houve momentos de distração e de falta de compreensão de alguns exercícios, o que me fez intervir em alguns pares, mas com o decorrer das aulas, os alunos perceberam o objetivo da dinâmica, prestando mais atenção e esclarecendo todas as dúvidas depois da explicação do exercício, o que facilitou a abordagem.

Além da mudança nos exercícios e da forma de os expor à turma, foi necessária uma reformulação dos pares. Os alunos com mais dificuldades têm

#### 4. Realização da Prática Profissional

tendência a ficarem no mesmo grupo, o que faz com que as probabilidades de evolução fiquem mais reduzidas.

Depois da aplicação das estratégias, foi notória que houve uma evolução no desempenho dos alunos, principalmente nos mais aptos para a prática de exercício físico. Os alunos com mais dificuldades também tiveram evolução, mas se tivesse adotado estas estratégias desde o início da unidade didática, a evolução poderia ser superior.

##### *O futebol...*

Tendo em conta o sucesso da utilização do MED com o 10º ano, decidi continuar com a intenção do que já tinha planeado no início do ano letivo: adotar o MED para a lecionação do futebol.

O futebol foi, enquanto aluna, e ainda continua a ser temática constante das perguntas dos alunos desde o início do ano: “vamos dar futebol?”, “ó stora, quando é que damos futebol?”. O grande momento chegou e os alunos do sexo masculino ficaram entusiasmadíssimos, mas as alunas, salvo algumas exceções, ficaram totalmente desmotivadas. Surgiu-me então a dúvida do que deveria fazer em relação aquele facto. As meninas realmente tinham dificuldades, mas se optasse por dividir a turma por géneros, as dificuldades das raparigas iriam sobressair ainda mais, o que iria dificultar que houvessem aprendizagem e evolução nos conteúdos assimilados.

Decidi então, à semelhança da lecionação do andebol, usar o MED com grupos mistos para que os alunos com mais apetência para a modalidade, pudessem contribuir para a evolução dos alunos com mais dificuldades.

*“Tendo em conta o sucesso que a utilização do MED teve na turma de 10º, resolvi voltar a usar o mesmo modelo de ensino com esta turma. No ensino do andebol, os alunos conseguiram criar uma boa união e entreajuda entre todos e será uma mais valia para os alunos com menos capacidades desportivas, no que ao futebol diz respeito”.*

(Diário de Bordo, 9 a 20 de abril)

#### 4. Realização da Prática Profissional

Desde o início que dei autonomia aos alunos para trazerem os exercícios para a aula, mas com o avançar das aulas, percebi que os exercícios não se aplicavam totalmente ao rumo que eu queria dar às aulas e decidi mudar de estratégia.

Para muitos alunos falar-lhes nos princípios específicos do ataque e da defesa no jogo de futebol era demasiado confuso, por isso decidi preparar um documento em que explicava, de forma simplificada, os princípios de jogo e apresentava exemplos de exercícios que poderiam usar nas aulas. Os alunos usavam, assim, jogos reduzidos para trabalharem em função dos objetivos das aulas.

Tal como na experiência anterior da utilização do MED, os alunos mostraram-se muito empenhados e motivados e o facto de ter criado equipa heterogéneas fez com que os alunos com mais dificuldades, conseguissem evoluir mais, evitando assim erros que cometi anteriormente noutras matérias.

Enquanto que na modalidade de Andebol usei apenas uma aula para o evento culminante, em futebol, decidi usar duas aulas para o evento, pois 43 minutos de aula era um tempo muito reduzido para todas as partes do evento. Desta vez também decidi que os alunos iriam colaborar ativamente na organização do evento e ficaram responsáveis pela elaboração das medalhas e tal como tinha acontecido já em andebol, responsável pela reportagem do evento.

Com o final da prática pedagógica e fazendo uma análise em retrospectiva, já fora do contexto, tenho consciência que houve coisas que poderia ter melhorado em alguns aspetos, designadamente ter utilizado meios que estão ao alcance de todos para conseguir estar mais próxima dos alunos e que poderia ter divulgado os exercícios e os conteúdos da aula sobre a forma digital. A utilização de plataformas digitais ou a criação de um grupo nas redes sociais, também teriam sido uma boa opção.

## 4. Realização da Prática Profissional

### 4.1.3.2 - Relação professora-alunos e sentido de justiça

Além da transmissão de conhecimentos, o professor, tem o dever despertar a curiosidade nos alunos, para que estes tenham prazer nas atividades propostas. Na verdade, tanto o processo de ensino aprendizagem, como a construção da cidadania, depende da relação que o professor mantém com os alunos (Brait, Macedo, Silva, Silva, & Souza, 2010).

Na etapa inicial do EP, com começo das aulas, procurei transmitir confiança aos alunos para falarem comigo sobre alguma inquietação que tivessem, mas, ao mesmo tempo, deixei uma margem para algum distanciamento.

Nas faixas etárias em que os alunos do secundário se encontram, facilmente nos encaram como se fossemos colegas e esse tipo de situações pode levar a conflitos e a comportamentos inapropriados na aula. O meu objetivo era que confiassem em mim para os motivar para a prática, com o intuito de tirarem o melhor partido de todo o processo de ensino aprendizagem.

Um estudo realizado por Claro Jr e Figueiras (2009) menciona que grande parte dos professores em início de carreira afirmam que as suas dificuldades se reportam a relação com o aluno e associam essa dificuldade à indisciplina, a brigas entre alunos e ao desinteresse pelos conteúdos abordados nas aulas.

A minha primeira grande dificuldade no estágio também se prendeu a relação que mantinha com os alunos e na forma de a gerir, de forma que as aulas não fossem prejudicadas pelo excesso de confiança dos alunos.

Com a turma de 10<sup>o</sup> a gestão quer dar turma, quer das aulas foi, desde o início, muito tranquila. Mantive uma boa relação com todos os alunos, apesar do distanciamento que decidi manter. Nas aulas, salvo raras exceções, não existia qualquer tipo de conflitos ou descontentamento.

A maioria dos alunos não era fascinada pelo desporto, pelo que havia ali um desafio: o de os fazer ver a educação física de outra forma, como Brait, Macedo, Silva e Souza (2010) defendem, deve haver uma consciencialização pela parte do professor para possibilitar novas experiências aos alunos,

#### 4. Realização da Prática Profissional

compreender o mundo que os acolhe, sem descurar os sentimentos e os problemas que os alunos possam ter, de forma a levá-los a autorrealização. Para mim, tanto ou mais importante, que os alunos conseguirem um passe-e-vai no andebol, era que conseguissem interiorizar e aplicar na sociedade que os rodeia, os valores que eram enaltecidos nas aulas.

Se com a turma de 10º ano a gestão das relações professora-alunos e a gestão das aulas foi tarefa fácil, no 11º ano foi totalmente o oposto.

Apesar de serem turmas da mesma escola, não posso estabelecer comparações entre os vários momentos do EP entre uma e outra. Enquanto o 10º ano, era uma turma formada este ano, com alunos que chegaram de diversas escolas e que ainda não tinham grandes afinidades uns com os outros, a turma de 11º ano, já vinha juntos do ano anterior. Neste sentido, fui alertada pelo PC para o facto de ser uma turma complicada, com problemas de indisciplina.

Desde as primeiras aulas que o distanciamento que quis manter com os alunos, foi ainda mais visível com o 11º ano, mas com o avançar das aulas o comportamento dos alunos foi sendo cada vez mais insatisfatório, até que começou a oscilar, havendo aulas que corriam muito bem e outras em que os focos de conflito eram constantes.

Apesar de, como já referi anteriormente, ter optado por uma gestão preventiva e previamente planeada, para evitar que surgissem comportamentos fora da tarefa durante as aulas, aconteciam sempre situações desagradáveis em que tinha que agir na aula. Com a inexperiência, estas situações não são fáceis de gerir e se na turma de 10º ano a minha preocupação, além das aprendizagens, era que os alunos usassem na sociedade valores que foram transmitidos na aula de educação física através do desporto. Na turma de 11º ano, pretendia acabar a aula sem brigas, sem conflitos e sem situações contínuas de indisciplina. Isso, já era para mim uma vitória enquanto professora.

De facto, na turma de 11º ano as brigas entre alunos era constante. Outra característica, é que a turma era muito unida, tornando difícil a tarefa de perceber quando estava a agir justa ou injustamente em situações irregulares que aconteciam em aula, porque eles além de se protegerem a si próprios, protegiam os colegas. Apesar de procurar ser justa com todos, nas minhas decisões, sei

#### **4. Realização da Prática Profissional**

que nem sempre o fui, porque apesar de tentar controlar a turma toda, havia momentos em que aquilo que acontecia não estava ao alcance da minha visão.

O sentido de justiça trouxe-me também algumas preocupações no final de cada período quando tinha que atribuir uma classificação a cada aluno. Este peso da responsabilidade, ficou também associado à autonomia que o PC nos deu, de sermos responsáveis por todo o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, incluindo o processo de avaliação.

Apesar de haver uma supervisão por parte do PC, a par de outras situações, classificar os alunos, mediante os critérios de avaliação que a escola cooperante definiu, foi das tarefas mais complexas que tive que encerrar enquanto professora. Num estudo elaborado por Flores (1999), em que questionou professores em formação inicial sobre quais foram os seus maiores problemas na prática pedagógica, os procedimentos de avaliação e a atribuição de notas fazem parte dos problemas mais referidos.

Depois de fazer a média de cada aluno, em todos os períodos, principalmente no último, revi as classificações, uma por uma, vezes sem conta. Sempre me preocupei em que a justiça fizesse parte da classificação dos alunos e que a nota que lhes atribuísse fosse o espelho de todo o trabalho que desenvolveram ao longo do período ou do ano letivo.

##### **4.1.3.3 - As dificuldades de ensinar numa turma complexa**

Antes de iniciar a prática pedagógica, sempre soube que iria ficar responsável por uma turma e sempre fiquei muito reticente com isso, pois normalmente são turmas do ensino secundário e a faixa etária em que eles se encontram, são fases normalmente atribuladas.

Iniciei o EP e, desde logo, foi um choque ao saber que iríamos ter duas turmas residentes e uma turma partilhada. A minha primeira preocupação foi o trabalho que iríamos realizar, pois ia ser a dobrar: Na altura não me preocupei com a relação que ia manter com as turmas, mesmo depois de já ter sido alertada pelo PC que a turma de 11<sup>o</sup> vinha do ano anterior com problemas de indisciplina

#### 4. Realização da Prática Profissional

e que não seria uma turma fácil. Encarei a turma como um desafio e sem dúvida que foi o maior desafio deste mestrado!

Os professores em início de carreira, apontam a indisciplina como o fator mais problemático na sua prática pedagógica (Flores, 1999). No meu caso em concreto, a indisciplina destes alunos e as várias estratégias que fui utilizando para procurar alterar os comportamentos foi, sem dúvida, o mais marcante de todo o EP.

Desde as primeiras aulas que foi notório que não seria fácil lidar com a turma, mas tudo começou com pequenos focos de comportamentos fora da tarefa, que foram piorando com o tempo, o que me levou a adotar, tal como referido anteriormente, uma gestão preventiva e previamente planeada, para evitar situações desagradáveis.

A indisciplina começava mesmo antes da aula propriamente dita começar. Começava nos balneários, onde os alunos batiam com as portas e faziam um barulho ensurdecedor, que além da funcionária responsável pelos balneários chamar a atenção para o comportamento, vinha muitas das vezes chamar-me ao pavilhão para tentar controlar os alunos.

Como forma de contornar a situação, desde o toque para a entrada, até que a maioria saísse do balneário, eu aguardava fora do balneário para intervir, sempre que fosse necessário (quase sempre!) e o mesmo se sucedia no final da aula, quando recolham aos balneários.

Apesar de todo o controlo, houve uma situação em que um aluno abalroou uma porta que ficou quebrada, que caso o PC não tivesse no local, eu não saberia como agir. Como o PC estava no local e dado a gravidade da situação, tomou as devidas providências, pedindo ao diretor das instalações para se dirigir ao local, para tomar nota da ocorrência e para o conselho diretivo tomar conhecimento do sucedido, com vista a resolução do problema e a penalização do aluno por comportamento indevido dentro da escola.

Com esta situação de desrespeito pelo material, sucederam-se outras durante o ano, as mais graves, com o material de badminton que é muito frágil e

#### 4. Realização da Prática Profissional

que facilmente os alunos usavam para bater no chão e em certas situações até mesmo para agredir colegas.

Neste tipo de situações e por conselho do PC em conversas que tínhamos sobre as atitudes indisciplinadas da turma, os alunos eram repreendidos e se persistissem no erro eram convidados a sair da aula, pois as atitudes prejudiciais de alguns alunos, limitavam a aula aos alunos que realmente estavam empenhados e motivados para a realizarem.

Quando chegava aos extremos, em que os alunos eram convidados a se ausentarem da aula e ficarem de parte, normalmente por um tempo determinado da aula e voltavam com autorização, mas quando o comportamento continuava inadequado dava lugar a outras sanções desde ficar fora da aula, até mesmo, a processos disciplinares que eram conduzidos pelo PC a direção.

O comportamento da turma só melhorava substancialmente, em épocas que alguns alunos da turma, que maioritariamente eram atletas, tinham atestado médico que os dispensava da prática de exercício físico.

O facto de grande parte dos alunos serem atletas, levou a outro problema com o qual tive que lidar desde o início do ano. Os alunos chegavam constantemente a aula e não faziam aula porque alegavam que se encontravam lesionados e que não podiam fazer exercício físico. Esta foi outra situação que também tive que remeter ao PC para em conjunto, tentarmos arranjar uma solução para que os alunos não se acomodassem e pensassem que não faziam aula de ânimo leve.

A decisão passou por elaborar fichas de trabalho para os alunos que não faziam aula, de acordo com os conteúdos abordados na aula em que os alunos deveriam estar atentos para conseguir responder corretamente. A ficha era entregue no final da aula e posteriormente, entregue novamente aos alunos corrigidas. Esta estratégia fez com que os alunos sentados sem participar fisicamente na aula fossem cada vez menos.

Este conjunto de estas situações causavam-me uma enorme frustração, pois não conseguia controlar totalmente a turma durante a aula. A aula era preparada a aula cuidadosamente, seleccionando exercícios em que a

#### 4. Realização da Prática Profissional

probabilidade de confusão fosse parca. Organizava previamente os grupos estrategicamente, estava atenta durante a aula e de forma que conseguisse ver o maior número de alunos, mas mesmo assim, era muito complicado que as aulas corresse bem do início ao fim. E quando corriam? Sentia uma leveza quando saía da aula.

O seguimento das aulas da turma de 11<sup>o</sup> ano foi muitas vezes frustrante e desmotivante, Flores (1999) afirma que esses sentimentos são consequentes da expectativa que temos e da realidade com que nos deparamos enquanto professores neófitos. Antes de ir para a aula a ansiedade já tomava conta de mim. Só queria que a aula corresse bem e sem conflitos, para poder ir para casa tranquila, pois quando a aula não corria bem, o stress continuava no pós-aula, como relato no seguinte excerto:

*“A minha vida pessoal não se consegue desligar da minha qualidade estagiária, enquanto que, a minha qualidade de estagiária não se consegue desligar da minha vida pessoal e este tipo de acontecimentos faz com que a ida para as aulas desta turma já seja envolta em algum nervosismo e a saída da aula, onde existem comportamentos como este, é uma saída para casa ainda com o nervosismo da aula e em reflexão sistemática de como proceder em situações futura. Esta indissociabilidade do estágio e vida pessoal, leva-me a pensar se isto acontece devido a minha inexperiência e a falsa esperança de que os alunos iam ser muito bem-comportados e civilizados, ou se é um problema que afeta os outros professores mais experientes.”*

(Diário de Bordo, 15 a 21 de janeiro)

Era recorrente falar com o PC sobre a turma e melhor maneira de conduzir todo o processo de relação professora-alunos e o processo de ensino aprendizagem. Ele dizia-me frequentemente que nunca tinha tido uma turma assim.

Confesso que esse facto, juntamente como a boa experiência que tinha com a turma de 10<sup>o</sup> ano me deu algum alento para continuar e não desistir. Se

#### 4. Realização da Prática Profissional

apenas tivesse experiência profissional com uma turma como a 11<sup>o</sup> ano, provavelmente teria desistido de terminar o estágio porque se ser professor era apenas nervosismo e ansiedade, eu não queria aquela vida para mim.

Com o tempo foram surgindo boas experiências, além das más. Os alunos tinham um nível de desempenho motor muito bom e quando decidiam trabalhar, era muito fácil conseguir com que realizassem os exercícios propostos com grande mestria e que aplicassem o que aprendiam em jogo.

Em conversas com outros professores da turma deixei-me de sentir tão “culpada” por as aulas não correrem bem, porque professores com muitos anos de experiência relatavam exatamente as mesmas atitudes nas aulas em que eles lecionavam.

No terceiro período, talvez por andar mais relaxada ou talvez por estar a lecionar futebol, consegui que as aulas corressem na sua maioria, como tinha planeado. Tentei fazer uma adaptação do MED, usei equipas que os alunos fizeram e trabalhamos em forma de campeonato.

Surpreendentemente essa adaptação correu bem, pois no 2<sup>o</sup> período ao tentar aplicar o MED na matéria de andebol, tive que mudar de estratégia pois os alunos não se empenhavam, nem se sentiam minimamente motivados ao trabalharem entre eles. Tentei ser eu a dar os exercícios, que fossem eles a trazer os exercícios, mas as aulas acabavam sempre em comportamentos fora da tarefa e a aprendizagem ficava prejudicada. Mais uma vez pedi conselhos ao PC que me aconselhou a não aplicar o MED em andebol.

Felizmente, na matéria de futebol, talvez por motivar mais os alunos, consegui que as equipas funcionassem, que houvesse registo das pontuações de forma a identificar a equipa vencedora no final, mas a nível de exercício que normalmente eram feitos antes dos jogos, ficavam a meu encargo.

No início fiquei muito chateada por ter duas turmas residentes, pois iria ter muito trabalho, ia passar muito tempo na escola e mais uma mão cheia de lamentos. Hoje sei que foi o melhor para mim. Tive a sorte de ter três turmas tão diferentes e que me ensinaram tanto enquanto professora e enquanto pessoa.

Custou! Custou muito lidar com toda essa diferença, mas acredito que tudo acontece por uma razão e talvez eu precisasse mesmo de superar uma luta desta para saber que sou capaz. Se um dia encontrar outro “11<sup>o</sup> ano” sei que vou estar preparada.

### 4.2 Avaliação das aprendizagens em Educação Física

A avaliação é um processo constante na nossa vida. Os contactos que mantemos com pessoas, ou até lugares novos, faz com que mesmo inconscientemente estejamos a fazer uma avaliação daquilo que estamos a observar e a fazer ilações. A própria sociedade avalia constantemente as atitudes e valores dos cidadãos. Ao longo do percurso escolar somos também alvo de avaliação, quer em contexto informal, quer em contexto formal.

A avaliação na escola, em contexto formal, assume-se com uma forma de controlar os objetivos que foram traçados para o ensino, num determinado período de tempo sendo um instrumento de trabalho do professor que lhe permite ter conhecimento se o aluno assimilou ou não o que estava previstos nos objetivos (Oliveira, Aparecida, & Souza, 2008) de forma a definir estratégias para o melhorar ou como forma de aferir a aprendizagem efetiva dos alunos. Bratfische (2003) afirma que a avaliação ocorre para que haja um controle do planeamento, servindo também de consciencialização do aluno para os aspetos a melhorar, para que tenha sucesso na sua aprendizagem.

A avaliação, para que cumpra o seu papel de controlo de planeamento e da aprendizagem efetiva dos alunos, assume diferentes propósitos mediante a evolução da matéria de ensino e pode assumir-se em três modalidades distintas, mas que se complementam, sendo elas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

#### 4.2.1 - Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem como objetivo auxiliar o professor na perceção dos conhecimentos, que alunos adquiriram em experiências anteriores, de forma a proporcionar um processo de ensino que seja adequado as necessidades dos alunos (Oliveira, Aparecida, & Souza, 2008).

#### 4. Realização da Prática Profissional

Este tipo de avaliação, deve ser tida em conta, não só pelo professor, mas também pelo aluno, de forma situar-se mediante as suas dificuldades (Bratfische, 2003) e em conformidade com os objetivos estipulados pelo professor, de forma a que consiga ultrapassar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Esta avaliação tem também como objetivo avaliar se os alunos possuem os pré-requisitos, para haja condições para a nova aprendizagem. Estes pré-requisitos são mais refinados que as aprendizagens anteriores no geral e são imprescindíveis para que possa haver uma iniciação de novos conteúdos e novas aprendizagens (Rosado & Silva, 1999).

A avaliação diagnóstica serve como ponto de partida para o planeamento das matérias de ensino por parte do professor. Ao diagnosticar se os alunos reúnem os pré-requisitos para que possam ser introduzidas novas aprendizagens, faz com que o professor identifique o nível dos alunos e possa planejar em consonância com esse nível, de forma a que haja um processo de ensino que conduza os alunos a boas experiências para evoluírem e consolidarem as aprendizagens que serão introduzidas ao longo do ensino da matéria em causa.

A avaliação diagnóstica revela-se uma ferramenta importante na ação do professor, deve indicar-lhe as perspetivas evolutivas da matéria em causa e ser orientadora do processo formativo (Rosado & Silva, 2004).

A avaliação diagnóstica pode ser realizada no início do ano, relativamente a todas as matérias que fazem parte do planeamento anual da turma, ou no início de cada modalidade. Durante a minha prática pedagógica optei por realizar as avaliações diagnósticas no início de cada modalidade.

As primeiras contrariedades surgiram logo no início do estágio. As interrogações sobre a forma como iria realizar a avaliação diagnóstica foram muitas e as dificuldades nesta temática eram já perceptíveis antes de começar o EP. Na segunda aula a avaliação teria que ser realizada.

A primeira matéria a ser lecionada foi o Voleibol, o que me levou a rever os apontamentos antigos sobre voleibol e fiz uma adaptação do Game

#### 4. Realização da Prática Profissional

Performance Assessment Instrument (GPAI), no entanto, no decorrer da aula de 10º, percebi que a turma se encontrava num nível inferior e que a tabela que tinha preparado para a avaliação. De facto, não estava adequada aos alunos da turma.

*“... facilmente percebi que aquela avaliação ia ser tudo menos aquilo que tinha idealizado porque mais de 90% da turma não se encaixava nos conteúdos que ia avaliar”*

(Diário de bordo, 1 a 15 de setembro)

Usei o mesmo método para a avaliação da turma de 11º ano. Desta vez o desempenho dos alunos adequava-se aos itens que tinha previsto para a avaliação, mas durante a avaliação percebi que não conseguiria avaliar todos os parâmetros previstos, o que fez com que tivesse que tomar decisões na aula e selecionar os aspetos mais importantes a avaliar.

*“Esta turma já se encontra num nível muito acima da de 10º ano e por isso consegui usar a tabela toda, mas com o inconveniente de não ter tempo para realizar a avaliação na íntegra.”*

(Diário de bordo, 1 a 15 de setembro)

As primeiras avaliações diagnósticas foram alvo de discussão em reuniões de núcleo de estágio, onde podemos refletir sobre alguns pontos que poderiam ser modificados com o intuito de tornar a avaliação diagnóstica mais fiável e ao mesmo tempo mais simplificada.

Uma das observações foi a escala que usamos para avaliação, neste caso eu usei uma lista de verificação, o que não me facilitava a interpretação da avaliação, o PC sugeriu que revisse este ponto e ponderasse sobre outra forma de avaliação que tivesse informação mais pormenorizada e que fosse a mais relevante para o processo.

A grelha usada para avaliação também foi analisada e discutida. O número elevado de itens, que tinha intenções de avaliar, comprometiam a fiabilidade da avaliação, pois num curto espaço de tempo, não consegui avaliar o proposto e tive que modificar as intenções de avaliação na própria aula.

#### 4. Realização da Prática Profissional

Esta avaliação inicial foi também dificultada pelo facto de não conhecer os alunos. Para facilitar a tarefa, optei por ordenar os alunos por ordem alfabética e por colocar as fotos a frente dos nomes na folha de avaliação.

*(...) como não conhecia os alunos pelos nomes tive que colocar os nomes acompanhados das fotos para meu auxílio e fazer os pares por ordem alfabética para ter um seguimento de acordo com os campos.*

(Diário de bordo, 1 a 15 de setembro)

Esta consciencialização dos pormenores que correram menos bem, auxiliou-me na realização das avaliações diagnósticas seguintes, de forma a simplificar a avaliação.

*“Analisando as avaliações anteriores e refletindo sobre a sua execução, decidi desta vez simplificar a avaliação diagnóstica, analisando por escala de apreciação as habilidades técnicas e tomando notas sobre as dificuldades táticas que surgiam ao longo do jogo.”*

(Diário de bordo, 2 a 14 de janeiro)

Em outras avaliações diagnósticas, como é o caso do Badminton e do Futebol, continuei com uma avaliação diagnóstica mais generalizada, quer a nível técnico, como tático, conseguindo assim uma avaliação concisa.

É fundamental que na avaliação diagnóstica, consigamos recolher o maior número possível de informações fiáveis acerca do desempenho dos alunos, tanto a nível de habilidades motoras, como a forma de se relacionar com os outros no jogo e com as regras da modalidade abordada.

Este conhecimento permite-nos: (i) identificar os alunos com mais défices e os mais aptos, (ii) definir o nível ou os níveis em que a turma se encontra e (iii) auxiliar-nos na elaboração um planeamento da UD, de acordo com as necessidades reais dos alunos da turma.

## 4. Realização da Prática Profissional

### 4.2.2 – Avaliação Formativa

A avaliação formativa apresenta-se como uma forma de compreender os êxitos e as dificuldades dos alunos, no decorrer do processo de ensino aprendizagem (Rosado, Dias, & Silva, 2000), funcionando como uma forma de o professor conseguir mediar a sua ação educativa e as modificações nos comportamentos dos alunos, quanto a sua retenção dos conteúdos lecionados.

Ao realizar a avaliação formativa e sem se descurar dos objetivos da aprendizagem, o professor tem um *feedback* sobre a sua prática, com o objetivo de gerar condições de ensino que levem os alunos ao sucesso (Pacheco, 1998), funcionando, assim, como uma análise a evolução das aprendizagens dos alunos. Tem ainda como objetivo diagnosticar falhas que possam ser colmatadas ao longo do processo de ensino aprendizagem.

Apesar de ser possível realizar a avaliação formativa de uma forma informal, Rosado e Silva (1999) defendem que na planificação devem constar situações organizadas de avaliação formativa, com o intuito de regular todo o processo de ensino aprendizagem. Adaptando assim as metodologias de ensino que se adquem aos alunos e que lhes permita colmatar as suas dificuldades, de forma a que consigam atingir os objetivos propostos.

Ao longo ano letivo, usei as aulas destinadas a revisão dos conteúdos abordados, para realizar a avaliação formativa, de forma que nas aulas seguintes conseguisse rever e consolidar os conteúdos que ainda eram alvos de erros:

*“A revisão dos conteúdos da última aula serviu também como avaliação formativa, onde consegui perceber até que ponto os conteúdos foram assimilados pelos alunos, onde foram detetadas algumas falhas quer na corrida de estafetas, quer no salto em comprimento”*

(Diário de Bordo, 27 de novembro a 3 de dezembro)

Em reflexão de pós prática, teria alterado esta metodologia e teria realizado mais que uma avaliação formativa por matéria. Normalmente esta revisão de conteúdos abordados era realizada a 3-4 aulas da avaliação final. Isto

## 4. Realização da Prática Profissional

levava a que houvessem erros que só conseguia detetar na avaliação formativa e como os alunos o realizaram sistematicamente durante as últimas aulas, eram mais difíceis corrigir ao longo das aulas restantes.

### 4.2.3 – Avaliação Sumativa e classificação

A avaliação sumativa deriva de uma análise final de um conjunto de aulas de forma a formar os resultados finais, mediante os objetivos e critérios estabelecidos pelo professor (Rosado & Silva, 2004). Estes objetivos e critérios são definidos pelo professor a quando realização do planeamento relativo a matéria em que se situa, surgindo como um balanço final de todo o processo de ensino aprendizagem (Aranha, 1993).

Rosado e Silva (2004) defendem que a “sumativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta” isto é, a avaliação sumativa nem sempre dá origem a uma classificação.

Segundo Aranha (1993), a avaliação sumativa tem como objetivos: (i) confirmar os resultados da avaliação formativa realizada pelo professor ao longo do processo ensino aprendizagem, (ii) ajudar o professor a analisar o processo de ensino e as melhorias que devem ser realizadas numa próxima abordagem e poderá também em alguns casos, (iii) atribuir uma classificação ao aluno.

Apesar da avaliação sumativa, poder ou não, dar origem a uma classificação, deve haver uma distinção entre as duas. A avaliação é uma função indispensável no processo de ensino aprendizagem, enquanto que a classificação não obedece ao mesmo propósito, tendo a classificação o objetivo de hierarquizar os alunos mediante uma escala, enquanto que a avaliação controla o processo para que haja sucesso no ensino (Aranha, 1993).

As avaliações no final das unidades didáticas, não foram uma tarefa fácil e surgiram algumas dúvidas, principalmente sobre como realizar a avaliação.

*“Ao contrário do conceito que tinha antes de começar a planear a avaliação, o maior problema não foi o que avaliar mas sim como avaliar. O que avaliar limita-se ao que foi abordado nas aulas e com as exigências que lhes foram*

## 4. Realização da Prática Profissional

*impostas nas aulas. Como avaliar é que se tornava mais difícil porque o tempo de aula (43' úteis) é curto e avaliar 26 alunos com clareza não é tarefa fácil para um "olho destreinado" deste tipo de tarefas."*

(Diário de bordo, 23 a 29 de outubro)

Na preparação da avaliação sumativa, a principal dificuldade prendeu-se pela escolha criteriosa dos parâmetros a avaliar, para que tudo estivesse em consonância com o realizado durante a lecionação da matéria abordada, tal como defendem Rosado e Colaço (2002): a escolha deve recair nos objetivos mais relevantes *"de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa de modo a obter uma visão em síntese"* (p.68).

Durante o momento de avaliação, a capacidade de conseguir observar, um grande grupo de alunos e registar os comportamentos, foi a maior dificuldade. Esta dificuldade ficou mais vincada na primeira avaliação final que realizei, pois não consegui avaliar todos os alunos na mesma aula e tive que continuar a avaliação na aula seguinte. A grelha com os comportamentos a avaliar, também não ajudou. Era muito extensa, o que dificultou ainda mais a tarefa.

Depois da má experiência da primeira avaliação, evitei cometer os mesmo erros e estipulei dentro dos objetivos de ensino quais seriam os que foquei mais nas aulas e os mais importantes para serem avaliados e foram os únicos que coloquei na grelha de avaliação.

A partir do momento que tive esta consciência de selecionar apenas os conteúdos mais importantes, os momentos de avaliação ficaram mais simplificados e consegui realizar as avaliações mais facilmente.

### 4.3 – Avaliar para a aprendizagem

A educação em Portugal é alvo de constantes debates, sobre mudanças no ensino que visam reinventar a forma de ver a escola e formas alternativas de ensinar. Para que esta reinvenção aconteça, é fundamental enriquecer as aprendizagens dos alunos e uma melhoria no papel e desempenho dos

#### 4. Realização da Prática Profissional

professores, na sua tarefa de formar integralmente todos os alunos (Fernandes, 2011)

Para que hajam mudanças significativas a nível da intervenção docente, além das alterações a nível nacional que têm vindo a ser realizadas, os professores devem refletir sobre as suas práticas, de forma a acompanhar e a incrementar a mudança na educação.

Os professores têm dificuldades de articulação entre os processos de aprendizagem, avaliação e ensino, que Fernandes (2011) associa ao *paradigma de transmissão*. O autor afirma ainda que este paradigma está associado ao *professor-burocrata* que faz uma mera passagem do currículo para o aluno, que o tenta seguir, sem que haja interações sociais e individualidades.

O processo educativo desempenhado pelos docentes está associado a avaliação, que muitas vezes assumimos apenas como um mero momento, mas que pode assumir várias formas. Pode também ser considerada uma estratégia de ensino, que facilita a intervenção pedagógica dos professores (Boggino, 2009).

No processo de ensino, a avaliação dos saberes dos alunos é fundamental para que o professor possa propor estratégias adequadas, de forma que haja uma progressão nas aprendizagens dos alunos, para que consigam reestruturar conhecimentos e ir ao encontro dos objetivos estipulados (Boggino, 2009).

A avaliação tem sido excluída do processo ensino aprendizagem e usada apenas para classificar, ao invés de ser um auxílio para aprendizagem do aluno. Habitualmente são construídos instrumentos de avaliação, que quantificam o que os alunos sabem ou não realizar, de forma a atribuir uma nota, mas a avaliação não pode render-se apenas a apresentação de competências (Fernandes, 2011).

A avaliação formativa pode então ser usada como um instrumento, que se torna útil para quem aprende, assim como para quem ensina, sendo um meio para combater falhas e solucionar problemas (Abrecht, 1994). Siedentop (1991)

## 4. Realização da Prática Profissional

considera que é na avaliação formativa que conseguimos recolher informações fiáveis e válidas para melhorar o processo ensino aprendizagem.

Para que o ciclo: *ensinar – avaliar - aprendizagem*, seja possível é necessário repensar a forma como usamos este tipo avaliação, de forma a torná-la mais sustentável para o processo de ensino aprendizagem.

A avaliação formativa é encarada de uma forma ambígua e por vezes desvinculada do processo ensino aprendizagem, o que faz com que seja apenas um momento registado, que não causa mudanças a nível prático. No entanto devem acontecer mudanças para que hajam melhorias no processo ensino aprendizagem, através da avaliação constante e da reflexão do professor acerca dessas avaliações e como essas avaliações podem ser usadas para otimizar as estratégias de ensino usada nas aulas.

As mudanças, não são processos fáceis de se implementar e para que sejam possíveis, tem que acontecer uma consciencialização global para a forma de encontrar o caminho da renovação de práticas. Sendo, para isso necessário que a interpretação deste tipo de avaliação seja uniforme para todos os professores e que haja uma estreita e complexa relação com o processo ensino aprendizagem (Fernandes, 2011).

Estas mudanças a nível das práticas de avaliação, auxilia o professor, no conhecimento dos seus alunos de uma forma mais individualizada. Este conhecimento faz com que consiga adaptar as estratégias de ensino as fragilidades dos alunos, conseguindo uma otimização do ensino e consequentemente a melhoria das aprendizagens dos alunos.

### 4.4 Participação na escola

No geral, quando pensamos nas funções do professor, há uma grande tendência para pensar nas suas tarefas em contexto de aulas, sem que seja remetido outro tipo de tarefas, que não estão tão eminentes para a sociedade e que fazem parte das tarefas professor.

#### 4. Realização da Prática Profissional

Enquanto professores estagiários, assumimos na totalidade as funções docentes e percebemos rapidamente “*que os papéis do professor são múltiplos e diversos*”, que as suas responsabilidades vão além do contexto de sala de aula e podem mesmo ultrapassar as infraestruturas da escola (Batista, 2014), principalmente na organização de eventos e preparação de saídas com os alunos.

Durante o EP muitos foram os momentos que nos incorporaram no grupo de educação física e nas tarefas que desenvolviam para a escola, como pode ser consultado no Quadro 2, e passando também nós, EEs, a ser parte integrante daquela escola, sem nunca nos sentirmos excluídos.

Cada vez que nos era atribuída alguma tarefa, foi mais uma hipótese de adquirir um *know how*, que será útil quando tivermos que desempenhar funções semelhantes e foi sempre uma oportunidade de nos relacionarmos mais um pouco com a comunidade que nos rodeava, ficando a conhecer cada vez mais “os quantos à casa”.

Ao longo do ano fomos incluídos: em reuniões de conselho de turma, em reuniões do grupo disciplinar, no Desporto Escolar (DE), na realização de eventos, em visitas de estudo, nas conversas de bar, nas conversas de cantina, sem que nunca nos sentíssemos deslocados.

Nas últimas reuniões de conselho de turma, dei por mim a pensar enquanto conversava com outros professores, que aquela “casa” também já era um pouco “a minha casa”.

## 4. Realização da Prática Profissional

Quadro 2: Atividades com participação dos EES.

<b>Tipologia</b>			
<i>Reuniões</i>	Grupo Disciplinar de EF	Conselhos de Turma (turmas residentes)	
<i>Desporto Escolar</i>	Paddle	Surf	
<i>Torneios</i>	Voleibol	Badminton	Basquetebol
<i>Corta Mato</i>	Corta Mato Escolar	Corta Mato Distrital	
<i>Visita de estudo</i>	Lisboa (Jamor e Cidade do Futebol)		
<i>Eventos da Escola</i>	Expo Colgaia		

### 4.4.1 Reuniões

Em todo o processo associado à nossa prática pedagógica, estamos dependentes de reuniões para a condução de todo o processo, quer sejam reuniões entre nós, EE, quer sejam reuniões em grupo ou individuais com o PC ou PO.

Além dessas reuniões que dizem respeito ao nosso processo de condução do EP, existiram outras reuniões, nas quais estivemos presentes e que fazem parte do EP por fazerem parte das funções docentes e consequentemente estão também associadas à nossa prática pedagógica.

As reuniões de departamento de EF são uma constante e embora não houvesse reuniões todas as quartas-feiras à tarde, ocorreram em muitas delas e em casos excepcionais em que era necessário a preparação de algo especial, aconteciam também em horários em que todos os professores pudessem comparecer.

#### 4. Realização da Prática Profissional

Antes da primeira reunião o nervosismo era o sentimento predominante que acontece frequentemente quando vamos ao encontro do desconhecido. Apesar de já conhecer quase todos os professores de EF, não sabia qual seria o clima, a ordem e a forma como iria ocorrer a reunião.

A primeira reunião foi logo no início do ano e o nervosismo não passou dessa reunião, bastou entrar na sala e deixar a reunião avançar uns minutos que era possível reparar no bom ambiente que se sentia e no sentido de humor que imperava mesmo em situações onde se tratavam de assuntos sérios.

Todas as reuniões tinham uma ordem de trabalhos diferente que passavam desde os critérios de avaliação, até aos resultados obtidos na disciplina de EF por parte dos alunos ou até mesmo a programação de algum evento que fosse organizado pelo grupo.

Se o nervosismo me invadiu antes da reunião de departamento de EF, manifestou-se bem mais aquando das reuniões de Conselho de Turma, onde ali sim, me iria cruzar com professores que não conhecia e sem saber totalmente o que esperar.

O nervosismo foi ainda maior na reunião de 10º ano, onde fiquei encarregue de apresentar aos professores que estavam presentes na reunião a caracterização da turma. Segui o conselho do PC e preparei uma apresentação em *PowerPoint* que projetei na reunião, além da entrega dos diapositivos em papel a todos os professores para que pudessem ficar com as informações que estava a disponibilizar. A reunião começou por não ser fácil porque tive que comparecer sozinha, pois o PC tinha uma reunião sobreposta, de uma das turmas em que é coordenador de departamento. Só por aí já estava nervosa, ter que apresentar a caracterização da turma ainda me deixou mais nervosa e foi evidente durante a apresentação, mas foi útil para ultrapassar alguns receios.

*“Falar para um grupo de pessoas que não conheço, não é uma tarefa fácil, mas é benéfico para o meu futuro ter este tipo de provas. Não me senti muito confortável e há coisas que tenho que mudar, principalmente a nível de capacidade de comunicação e evitar alguns bloqueios.”*

#### 4. Realização da Prática Profissional

(Diário de Bordo, 16 a 22 de outubro)

À semelhança da primeira reunião de 10º ano, na segunda e terceira reunião do Conselho de Turma, também ficou apenas o meu encargo a representação da disciplina de EF, mas à semelhança das reuniões de Departamento, depois da primeira reunião tudo ficou mais simplificado e o nervosismo que invadiu as primeiras reuniões, não deu de si nas restantes.

A primeira reunião de ambas as turmas foram muito benéficas para ter conhecimento dos alunos mais complicados, de alguns alunos que tinham acompanhamento em educação especial e necessitavam de alguma atenção de patologias como a hiperatividade e o défice de atenção. Em conversa com os outros professores foi possível discutir atrasos constantes que ao contrário do que pensava, não existiam só nas minhas aulas e para alertar a diretora de turma sobre essas situações e situações de indisciplina.

Quanto as reuniões de avaliação, pensei que iriam mais além do que confirmar as notas que foram lançadas na plataforma. No caso da turma de 11º ano as reuniões eram sempre mais demoradas porque além de confirmar as notas falávamos sobre as situações que ocorriam com os alunos mais problemáticos e as estratégias que estavam a ser postas em prática para resolver situações de indisciplina.

A reunião de avaliação que mais se assemelhou ao que estaria à espera, foi a última reunião, que decidia as notas do final do ano dos alunos. No caso dos alunos de 11º ano, já faziam média com as de 10º ano e a discussão sobre as notas, principalmente das disciplinas que terminavam no 11º ano foi intensa, com o objetivo de ponderar bem as avaliações dos alunos e a possibilidade de a nota ser subida ou não, decisão essa que em alguns casos ficou ao encargo do Conselho de Turma.

Na reunião final de 10º ano, as notas também foram discutidas e já com uma perspetiva de futuro dos alunos com mais dificuldades em algumas disciplinas, sendo a mais evidente, a disciplina de Inglês que tinha alunos com muitas dificuldades.

## **4. Realização da Prática Profissional**

Apesar de todo o nervosismo inicial, as reuniões começaram a fazer parte das nossas tarefas e embora não sejam tão ocasionais como uma aula, consoante se vão realizando, há sempre um pouco de nos que fica mais à vontade. Embora no início me sentisse um pouco deslocada, principalmente nas reuniões de Conselho de Turma, no final já me sentia integrada. Para esta integração também contribuiu o facto de me cruzar frequentemente com os professores, quer de passagem, quer no bar ou na cantina.

### **4.4.2 Corta Mato Escolar**

O Corta Mato Escolar é um dos eventos mais importante da escola que nos acolheu, sendo um momento em que há reunião de alunos, docentes, não docentes e até mesmo encarregados de educação que vão assistir à prestação dos filhos.

O evento é tido em conta, antes da prova propriamente dita, nas aulas de EF anteriores ao acontecimento, para que haja uma preparação prévia para que todos os alunos consigam um bom desempenho na prova, já que é parte integrante das aulas de EF.

Da parte do departamento de EF além da preparação prévia dos alunos para o evento, cabe-lhe toda a preparação do evento que se inicia com uma reunião para discutir todas as ideias e definir estratégias para que o evento siga o melhor rumo possível. Desta vez surgiu a ideia da parte do nosso PC de os alunos usarem os cartões de alunos durante a corrida, que seriam lidos por um leitor, à chegada e que nos dariam a lista final de cada escalão.

Para nos ajudar com este sistema tivemos a ajuda dos professores de informática e de alguns assistentes operacionais do colégio, que na impossibilidade de conseguir um leitor de cartões, nos apresentaram uma solução de registar a ordem de chegada com leitura de um código de barras.

Com a possibilidade de usar o método do código de barras, foi necessário produzir uma etiqueta com um código de barras para cada aluno, onde também continha a informação do nome e da turma, que foi entregue por nós em cada

#### 4. Realização da Prática Profissional

turma. Para isso foi necessário dividir em envelopes as etiquetas por turma, ver os horários de cada turma, para passar nas salas e explicar como se iriam processar as chegadas no dia do Corta Mato.

Além desta tarefa que nos facilitou a tarefa da chegada no dia do Corta Mato, ficamos encarregues dos cartazes informativos, de criar o desenho para uma lona que iria ser usada no pórtico de saída e chegada e de o aluguer do pórtico para o dia do evento.

Os dois dias antes ao Corta Mato não foram fáceis pois além das tarefas que tivemos que fazer com antecedência, houveram algumas tarefas que nos foram atribuídas que tinham que ser realizadas com pouca antecedência, como é o caso de um arco de balões que elaboramos para o interior do pavilhão, onde acontece o Corta Mato dos mais pequeninos e a decoração de um pódio, também para o interior e a entrega dos certificados (Anexo 2) ao Diretor Pedagógico para que fossem rubricados.

O dia do Corta Mato começou muito cedo, com a montagem do pórtico pela empresa contratada, com o deslocamento de todos os meios materiais que seriam necessários para a realização do evento: mesas, cadeiras, aparelhagens, computadores, impressoras, etc. Na preparação do evento foi essencial a ajuda de alguns alunos de 12º ano que não participaram no Corta Mato, mas que tiveram funções a nível da organização e gestão de todo o evento.

De relevância máxima e que acabou por rentabilizar todo o processo, foi a experiência dos professores mais antigos que rapidamente agilizaram todo o processo de marcação do percurso que os alunos iriam percorrer na prova.

Com o começo das provas, o sistema de registo funcionou na perfeição, o que fez com que os alunos, conseguissem ter acesso a classificação, minutos após terem terminado a prova. Os alunos apenas conseguiam ter acesso a classificação, exceto os 10 primeiros de cada escalão que tinham o tempo de prova preciso, que era registado pelos alunos de 12º ano, à chegada.

O sistema implantado pela escola, foi muito trabalhoso devido a todo o processo pré-evento, mas facilitou imenso no dia do evento, em que os alunos

## **4. Realização da Prática Profissional**

apenas tinham que esperar que o cartão fosse lido e não que fosse registado manualmente todas as chegadas.

Com este sistema e com toda a poupança de tempo foi possível respeitar todos os horários das provas, o que levou a que o término do evento se desse pouco depois a hora prevista. Este tipo de organização, serve de lição para que no futuro, consigamos de forma pragmática, organizar eventos, de forma a que tudo funcione sem complicações e inconvenientes que podiam ser antecipados. Ficamos assim munidos com estratégias, para que um dia mais tarde, quando formos nós a preparar eventos, estejamos totalmente habilitados a fazê-lo.

### **4.4.3 Corta Mato Distrital**

O Corta Mato Distrital reúne os alunos com melhores resultados nos Corta Matos escolares, numa prova, que este ano se realizou no Parque da Cidade do Porto. À semelhança de outras escolas, a minha escola cooperante também se deslocou ao evento, acompanhados pelos alunos que estiveram em destaque no seu escalão para competir com colegas de outras escolas.

A seleção dos alunos que participaram no evento foi feita mediante as listas de classificações dos alunos no Corta Mato Escolar que foram posteriormente convidados a participar, em representação da escola, no Corta Mato Distrital.

Definidos os alunos, foi necessário elaborar um pedido de autorização aos encarregados de educação para que os alunos possam participar no evento, para que se pudesse proceder a inscrição dos alunos na plataforma do Desporto Escolar e para reunir o número de alunos que iriam participar, para que a escola pudesse alugar um autocarro que nos transportasse até ao local.

O PC sempre nos alertou para a dimensão do evento, mas só à chegada no dia é que me dei conta que realmente o evento deslocava imensos alunos e imensos professores. Para nós, professores estagiários, é importante termos noção da dimensão deste tipo de eventos, para que um dia mais tarde quando

## 4. Realização da Prática Profissional

formos nós a transportar os nossos alunos, estejamos à espera do que iremos contar.

Além de um momento de competição, a manhã que passamos no parque da cidade do Porto, foi acima de tudo um momento de união em que os professores se encontram com colegas de outras escolas, em que nós, professores estagiários, nos cruzamos com os nossos colegas de estágio e onde os alunos da mesma escola convivem entre eles apesar da diferença de idades e convivem com alunos de outras escolas.

Para mim foi um dia cansativo, as autorizações, muitas contagens, muita atenção para as chamadas dos alunos, o cuidado de não perder nenhum aluno de vista e para que tudo corresse bem. Os professores da escola que nos acompanharam ajudaram-me a não ser demasiada rigorosa com os alunos, explicando-me que eles poderiam sair da nossa beira e brincar com outros colegas desde que os conseguíssemos manter em vista. Afinal de contas estes eventos servem mesmo para isso, para conviverem.

No final tudo correu bem e até conseguimos o pódio com a equipa feminina de Juniores e um aluno no escalão de juniores, que ficaram assim apurados para o Corta Mato Nacional que se realizou no Algarve.

### 4.4.4 - Desporto Escolar

Durante este ano e ao contrário de o ano passado, a escola decidiu adotar um currículo de multiactividades no que toca ao Desporto Escolar, em que os alunos tiveram a oportunidade de participar em duas atividades de água: o *paddle* e o *surf*.

À semelhança com o que aconteceu com o Corta Mato e de acordo com cada atividade, os alunos passavam tinha que estar sujeitos à autorização dos encarregados de educação e posteriormente eram inscritos na plataforma do desporto escolar para terem acesso a atividade.

Na escola haviam também meios burocráticos que tinham que ser seguidos para que os alunos se pudessem deslocar para a atividade, tinha que

#### 4. Realização da Prática Profissional

ser entregue a proposta ao Diretor para que fosse aceite e nos disponibilizasse os recursos necessários para que nos deslocássemos para o local das provas.

O *Paddle* foi a primeira atividade em que os alunos participaram. Muitos deles desconheciam em que consistia o desporto, mas a chegada a Escola de Surf do Litoral em Vila do Conde, o professor responsável pela orientação da atividade explicou em que consistia a modalidade, em quais as questões técnicas que teriam que ter em conta e quais os fatores de segurança.

No caso do *Surf* que se realizou na praia de Leça em Matosinhos, os alunos já tinham uma noção da modalidade porque é mais divulgada, mas apenas um deles tinha tido experiência prática, para os restantes foi a primeira vez. À semelhança com o *Paddle* houveram explicações da técnica e das questões de segurança para que não houvessem inconvenientes.

Em ambas as modalidades os alunos transportaram o material desde o local em que estava guardado até a zona onde se iria realizar a atividade e no final o inverso, com todo o cuidado que o material destas modalidades exigem.

Durante as atividades foi evidente, não só o entusiasmo de todos, mas também a progressão enquanto as atividades decorriam. No caso do *Paddle* todos os alunos conseguiram terminar a atividade em pé na prancha e em equilíbrio, no caso do *Surf*, o número de alunos que conseguiram manter-se em pé na prancha foi menos elevado, mas a tarefa é mais dificultada pelas ondas do mar, enquanto que o trabalho de *Paddle* no rio, facilitava a tarefa.

No final das atividades foi pedido a alguns alunos que descrevessem a tarefa e extraíssem o que sentiram e o feedback foi de grande entusiasmo. Hoje em dia estamos muito focados na escola dentro de quatro paredes e este tipo de atividades fazem falta para que os alunos tenham experiências diferentes e conhecimento de outras realidades.

*“A experiência foi espetacular. Achei um projeto superinteressante, porque é importante que o Desporto Escolar vá além das atividades como futebol e andebol”.*

(Depoimento de um aluno de 11º ano)

## 4. Realização da Prática Profissional

No final de cada tarefa do desporto escolar os professores, neste caso, nós, professores estagiários, tínhamos que elaborar um relatório em que descrevíamos os objetivos da saída, o percurso e as atividades que foram realizadas, acompanhadas de fotografias.

### 4.4.5 - Torneios

A escola que nos acolheu tem enraizado uma forte veia desportiva que faz com que os alunos disponham de atividades desportivas em que podem participar de uma forma gratuita e previamente organizada pelo grupo de educação física, com o intuito de disponibilizar aos alunos experiências desportivas onde podem participar com amigos ou em individual, dependendo da tarefa.

Ao longo do ano e em conjunto com o grupo de EF, organizamos torneios que se realizavam à quarta à tarde, porque os alunos não tinham aulas, em que a participação era voluntária e para participar apenas tinham que o comunicar a um dos professores de educação física até as 14h30 desse dia, com o começo do torneio agendado para as 15h00. Os alunos eram alertados para a realização destes torneios pelos professores de EF e por cartazes (exemplo no Anexo 1), que eram elaborados por nos e após autorização eram fixados por toda a escola.

Para a organização dos jogos dos torneios disponhamos de um documento em *Excel* que mediante o número de equipas que tínhamos para participação, nos dava um quadro competitivo, em que no final só precisávamos de escrever os resultados dos jogos e automaticamente tínhamos disponíveis as classificações e a equipa campeã do sorteio.

Este tipo de organização rápida deste tipo de eventos, que só era possível porque os recursos materiais na escola eram bons e não necessitavam de grande preparação prévia, deu-me capacidade de rapidamente conseguir organizar uma atividade para um grande grupo de crianças, que com o final do estágio já me foi útil para trabalhos com crianças em campos de férias.

## **4. Realização da Prática Profissional**

Todas as experiências e tarefas que realizamos no estágio, apesar de acharmos que não fazem sentido, ou que apenas servem para ocuparem o horário, acabam por ser úteis para o nosso crescimento enquanto profissionais e com experiências futuras teremos uma melhor noção disso.

### **4.4.6 - Visita de Estudo – Lisboa**

Devido aos cursos com formação desportiva, é tradicional o grupo de EF organizar todos os anos, uma visita de estudo para os alunos de 12º ano do curso de desporto para que possam ver de perto alguns locais emblemáticos da cidade de Lisboa e ouvir a experiência de quem lá trabalha e como são organizados os eventos.

A visita passou pelo Centro Desportivo Nacional do Jamor onde foi possível visitarmos o Estádio Nacional, as piscinas e o Centro de Alto Rendimento de Atletismo.

É incrível que os alunos possam visitar locais como estes, onde se respira desporto por toda a parte e onde acontecem eventos que normalmente só assistimos através da televisão.

A visita terminou na Cidade do Futebol, o local de acolhimento das nossas seleções de futebol, onde fomos recebidos por uma responsável pelas visitas e que nos fez uma visita guiada. Os alunos vibraram ao saber qual era o local em que cada jogador se sentava no balneário e puderam tirar fotos ao pé de cada lugar que se encontrava com o equipamento dos jogadores.

Se no Jamor se respira desporto em geral, ali, na Cidade de Futebol respira-se Portugal, em todos os locais há frases do hino, fotos e pequenos pormenores que nos remetem para o apoio a seleção.

No final, mas igualmente importante, pudemos ver de perto todas as taças dos campeonatos portugueses e as taças conquistadas recentemente de campeões da europa de futebol, de campeões da europa em futsal e campeões mundiais de futebol de praia.

## 4. Realização da Prática Profissional

A viagem foi muito cansativa, foram cerca de 600 quilómetros em apenas um dia, saímos cedo e chegamos tarde, mas no final valeu a pena porque sentimos que os alunos conseguiram ver de perto exemplos de topo do desporto em Portugal, uma experiência que poucos alunos têm acesso.

### 4.4.7- Expo ColGaia

A Expo Colgaia é o combinar de 3 dias em que a escola acolhe pessoas que externas, incluindo alunos que queiram conhecer para que futuramente possa ser a sua escola. A exposição tem sempre um tema central, que este ano foi a natureza, em que a escola assume um momento de união e confraternização entre os alunos. Cada curso desenha camisolas e *t-shirts* de diferentes cores, para que possam usar nestes dias, para que facilmente possam ser reconhecidos pelos visitantes que os abordam e a escola veste-se totalmente com as cores dos cursos, sendo o efeito visual muito entusiasmante.

O objetivo da exposição é dar a conhecer além das infraestruturas, os cursos com planos próprios que a escola dispõe e que são muito procurados pelos alunos que ingressam no secundário.

Para que a escola se possa apresentar, cada curso (no que diz respeito ao secundário) e cada ciclo escolar, usa uma parte da escola para que possa expor tudo que ajude os visitantes a compreender o meio de funcionamento da escola.

O grupo de EF é responsável por orientar o *stand* do curso de Animação Desportiva, mas apesar da orientação dos professores, os responsáveis pelas atividades que são desenvolvidas são os alunos, inclusive sua montagem. A decoração do espaço é uma função que desenvolvemos em conjunto, professores e alunos com a colocação de cartazes informativos (Anexo 3) sobre cada atividade e decorativos.

A preparação do *stand* começou um dia antes do evento ter início e para que fosse disponível variar as atividades foi necessário contactar alguns clubes

#### 4. Realização da Prática Profissional

para que nos pudessem disponibilizar material para todas as atividades que gostaríamos de desenvolver.

O local escolhido para o *stand* foi um dos pavilhões onde os alunos e visitantes tinham a sua disposição atividades como: ténis de mesa, jogos tradicionais, remos ergonómicos, centro de avaliação física, espetáculos realizados pelos alunos do curso e toda a informação relativa as disciplinas que compõe o curso. O outro pavilhão também ficou ao encargo do curso de animação e gestão desportiva, onde ocorreu o fanático torneio de andebol entre turmas que faz a escola vibrar e leva as bancadas do pavilhão não só alunos como também professores e apoiantes do exterior, como é o caso de amigos e familiares.

A exposição tem início com um espetáculo no pátio, onde os vereadores da câmara são convidados a participar e posteriormente é realizado um roteiro por todos os *stands* na companhia do Diretor Pedagógico, como forma de abrir a exposição a comunidade escolar.

São 3 dias em que não há aulas, os 3 dias são muito intensos quer para professores como para alunos, pois para que tudo corra consoante o previsto é previamente definido um escalonamento quer de professores, quer de alunos que devem estar no *stand* para orientar as atividades e receber os visitantes.

Apesar de todo o trabalho associado, o ambiente de união que se gera cria uma união e cooperação entre os alunos. Os professores conseguem também estar mais próximos dos alunos e as conversas fluem, acabando por conhecer um pouco mais aqueles alunos com quem só estamos 2 horas por semana.

## 4. Realização da Prática Profissional

### 4.5 – A integração e inclusão de um aluno com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física

#### 4.5.1- Introdução

A sociedade em que estamos inseridos, não obstante as transformações positivas que ocorreram no modo como se relaciona com as pessoas portadoras de deficiência, ainda tem um longo percurso a percorrer, com muitos objetivos por alcançar. O mesmo se passa com a escola, pois «os valores das "escolas especiais" estão igualmente embebidos dos valores da escola tradicional” (Rodrigues, 2017) devendo ser a escola e os professores capazes fomentar esta igualdade.

A grande base da nossa sociedade reside nas crianças e jovens que a formam. A consciencialização para problemas, como a igualdade e inclusão de pessoas portadoras de deficiência, deve começar na escola. É na escola que muitas crianças se deparam de perto com diferenças, sejam diferenças étnicas, raciais, cognitivas, motoras, entre outras, pelo que é na escola que se devem encurtar as margens da diferença e criar laços de igualdade e de união.

Esta realidade fica muitas vezes encoberta pela azáfama do dia-a-dia, em que nos encontramos e ficamos a margem desta realidade, no entanto, no estágio profissional, surgiu o desafio de trabalhar com um aluno, com necessidades educativas especiais, devido a uma paralisia cerebral que lhe afetou principalmente mobilidade dos membros inferiores e aportou ligeiras sequelas cognitivas.

É o segundo ano que o aluno tem acompanhamento dos estudantes estagiários da FADEUP, sendo que no primeiro ano, o aluno apenas fazia trabalho de força. Nos primeiros contactos com o aluno, o trabalho desenvolvido foi a nível de trabalho de força, mas com o avançar das aulas era perceptível a desmotivação do aluno, havendo então uma mudança de abordagem para elementos mais técnicos das modalidades abordadas na disciplina de Educação Física e para a integração do aluno em alguns exercícios abordados na aula.

## **4. Realização da Prática Profissional**

Esta intervenção tem como objetivo central melhorar a integração e promovendo inclusão do aluno com necessidades especiais nas aulas de Educação Física, fazendo com que o aluno, como defende Mrech (1998) trabalhe na rede comum de ensino, com os restantes colegas da turma. Tem ainda como objetivo, promover valores como a cooperação, a união e a igualdade em todos os alunos da turma.

### **4.5.2 - Enquadramento teórico**

#### **4.5.2.1 A consciencialização da igualdade**

Muitas são as expressões que se usam para definir uma pessoa portadora de deficiência e a palavra “diferente” está muitas vezes associada a essas pessoas. Mas o que é ser “diferente”?

Não existe um padrão generalizado que defina alguém como diferente, a definição foi historicamente e culturalmente construída, no entanto, para classificar que alguém seja “diferente” tem que haver uma definição específica para as pessoas ditas “normais”. Na realidade, conforme veiculado por Rodrigues (2006), todos nós somos diferentes, mas essa diferença não pode ser limitativa no dia-a-dia, nem no que concerne ao direito de usufruir do desporto.

O começo de consciencialização para a igualdade no desporto, teve início na cidade de Aylesbury (Inglaterra) com a intervenção do neurologista Ludwig Guttmann, a pedido do governo britânico que começou a trabalhar com feridos da Segunda Guerra Mundial (Costa & Sousa, 2004). Guttmann sonhava em transformar os jogos de Stoke Mandeville, dirigidos por si e dedicados a pessoas portadoras de deficiência, num evento da dimensão dos jogos olímpicos. Em 1960, nos 9º jogos Stoke Mandeville realizaram-se em Roma em sequência dos Jogos Olímpicos, dando origem aos Jogos Paralímpicos como hoje os conhecemos (Araújo, 1997).

Em Portugal, a consciencialização para esta temática, aconteceu mais tarde, através Direção-Geral dos Desportos (ex-DGD e atual Instituto Português da Juventude e do Desporto), que criou o Secretariado Nacional de Reabilitação,

## 4. Realização da Prática Profissional

em 1977; a Federação Portuguesa de Desporto Para Pessoas com Deficiência (FPDD) surgiu mais tarde, em 1988 (Saraiva et al., 2013).

### 4.5.2.2 - A educação integrativa e a educação inclusiva

Desde o século XIX, a escola “universal, laica e obrigatória” procurou que as diferenças socioculturais dos alunos fossem niveladas, funcionando a escola como promotora de igualdade de oportunidades, tendo os alunos, até a conclusão da sua vida académica, condições semelhantes na sociedade (Rodrigues, 2001).

A Declaração de Salamanca (UNICEF,1994)<sup>5</sup>, foi importante para o desenvolvimento da temática, defendendo que todas as crianças têm direito a um ensino com um nível aceitável de aprendizagem, que seja adequada às suas características, capacidades e necessidades de aprendizagem, sendo a especificidade da criança tida em conta no planeamento e nos programas implementados. As crianças com necessidades especiais devem ter acesso a escolas regulares com um ensino de acordo com as suas necessidades, que através de uma orientação inclusiva deve combater a discriminação, contribuindo para uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

Florian (1998) define inclusão como:

*“a oportunidade que pessoas com deficiências têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social.”*

(p.16)

A inclusão pressupõe que haja uma inserção de todos os alunos, para que possam beneficiar de uma aprendizagem em conjunto e que a diferença seja uma mais valia. Pretende-se assim, garantir que todos tenham uma educação igual, beneficiando de igualdade e justiça social (Brito & Rodrigues, 2006).

---

<sup>5</sup> UNICEF, (1994) Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais. Salamanca

#### 4. Realização da Prática Profissional

Mrech (1998) afirma que uma educação inclusiva proporciona aos alunos com NEE aulas em turmas comuns, sujeitos a um suporte técnico, de forma a que os alunos possam aprender juntos embora com processos e objetivos diferentes. Tendo assim como objetivo, não deslocar o aluno das aulas com os restantes colegas, mas adequar os processos para que o aluno consiga com as suas limitações, alcançar os objetivos propostos.

Muitas foram as discussões sobre as diferenças da escola inclusiva e da escola integrativa. Segundo Rodrigues (2006):

*“(...) a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. Diferentemente, a EI (Educação Inclusiva) pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.”*

A educação integrativa é descrita por Rodrigues (2006 ) como a criação de uma *“escola especial paralela à escola regular”* (p.4) onde os alunos com NEE tinham condições especiais (apoio educativo, condições de avaliação diferentes, etc.), onde existia uma clara separação entre os alunos normais e os alunos com NEE que em certos horários eram retirados do decorrer normal das aulas para fazerem trabalho isolados, ou seja, o autor considera que a escola integrativa é *“em tudo semelhante a uma escola tradicional em que os alunos com deficiência recebiam um tratamento especial”* p.(4).

Segundo Sanches e Teodoro (2006), a educação integrativa levou os alunos com deficiências de instituições de ensino especial, para a escola comum, sendo integrados no ensino regular. As práticas pedagógicas da escola regular foram adaptadas, recolhendo um pouco do que se fazia nas instituições de ensino especial e de acordo com as características dos alunos.

## **4. Realização da Prática Profissional**

### **4.5.2.3 - O desporto e a Educação Física Adaptada**

A Educação Física Adaptada visa que haja um desenvolvimento do aluno para que consiga a adaptação e o equilíbrio propício à sua deficiência; uma identificação das necessidades e capacidades do aluno para que haja uma adaptação nos movimentos; a promoção da autonomia e independência e facilitação do processo de inclusão e aceitação no seu meio social. Para que estes objetivos sejam alcançados, o professor deve ter conhecimentos específicos sobre o aluno, sobre o que e como se desencadeou a sua deficiência e quais os seus potenciais e limitações (Cidade & Freitas, 2002).

A prática desportiva, seja em contexto de aula de Educação Física, seja em desporto de recreação ou competição, apresenta alguns obstáculos que dificultam o percurso dos portadores de deficiência. Sherrill (2004), enuncia cinco barreiras com as quais os portadores de deficiência se deparam quando se dedicam à prática desportiva: (1) a falta de companhia, (2) falta de apoio financeiro para custos de materiais, (3) falta de meios de transporte, (4) ausência de socialização no desporto e (5) a ausência de modelos a seguir.

### **4.5.2.4 As pessoas com necessidades especiais perante a lei**

Na alteração ao Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a diversidade, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima, surgem como princípios orientadores para a educação inclusiva. Esta alteração visa responder às necessidades de todos alunos em geral e de cada um em particular, com medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão. Este decreto de lei refere que: “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (p.154 ), dotando os alunos com NEE das mesmas possibilidades que os alunos considerados “normais”, com o objetivo de os incluir nas turmas em que estão presente, ao contrário de os excluir em trabalho com outro alunos com NEE.

## 4. Realização da Prática Profissional

Para que as condições da escola sejam as melhores e mais adequadas às necessidades dos alunos, existem escolas de referência para alunos surdos ou com baixa visão, mas a nível desportivo não está prevista a nível legislativo escolas de referência.

Tal como noutras situações, também a nível desportivo, tal como descreve a Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto, devemos promover o direito da igualdade na prática desportiva e as pessoas portadoras de deficiência deve ser as mesmas ofertas que os demais cidadãos, em condições adequadas às limitações do portador de deficiência, visando a integração e participação social em igualdade de oportunidades com todos os outros cidadãos.

### 4.5.3- Metodologia

#### 4.5.3.1- Os intervenientes

Este estudo engloba um aluno, o *João*<sup>6</sup> com necessidades especiais e também os alunos da turma que esta frequenta há já dois anos, os quais serão parte integrante, quer das aulas que visam a integração, quer das aulas de inclusão.

O *João*<sup>7</sup> sofreu uma encefalomielite aguda disseminada que lhe causou uma paralisia cerebral com diplegia espástica aos 3 anos de idade. Os exames realizados, como é o caso do eletroencefalograma, mostrou foco de atividade paroxística frontotemporal direito com disfunção cerebral, e a ressonância magnética nuclear cerebral, mostrou lesões desmielinizantes muito extensas, supra e infratentoriais. Face a este quadro, foi possível perceber que, em sequência do incidente, haveria múltiplas lesões. O episódio fez com que o aluno estivesse em coma e que também ficasse com lesões a nível da visão e audição, lesões estas que foi recuperando aos poucos.

---

<sup>6,7</sup> Nome fictício

#### 4. Realização da Prática Profissional

Antes da entrada para o ensino básico, as principais dificuldades eram de ordem grafo-motora, grafo-percetiva, na coordenação óculo-manual e na manutenção de períodos de atenção satisfatórios.

No 5º ano de escolaridade o aluno mantinha-se em pé sozinho e caminhava com apoio. Apresentava o pé esquerdo com dificuldade de apoio plantígrado, com movimentos tibiotársicos ativos com clônus esgotável na perna direita, mas sem qualquer movimento ativo na perna esquerda, com clônus inesgotável e tendência para pé pendente.

Como sequelas da encefalomielite aguda disseminada além da diplegia espástica, tem como consequência hiperatividade com grande déficit de atenção, potencial cognitivo abaixo do esperado para a faixa etária e epilepsia. Os relatórios médicos revelam que está a ser medicado com psicostimulantes com bons resultados e que o aluno beneficia em manter um nível de ensino adaptado às suas limitações cognitivas. O aluno tem acompanhamento, não só a Educação Física, pelas suas limitações motoras, como também às restantes disciplinas.

No caso da disciplina de Educação Física e a pedido da Encarregada de Educação do aluno, este é o segundo ano que ele tem acompanhamento especializado, concretamente pelos estagiários de Educação Física da FADEUP. Nas demais disciplinas, há adaptação dos testes para facilitar a compreensão do enunciado e há uma valorização da atividade em sala de aula.

No início foi proposto que trabalhasse com o aluno isoladamente, o que desmotivava o aluno e fazia acentuar ainda mais a suas limitações, por isso o aluno foi integrado nas aulas de educação física da turma, surgindo assim a possibilidade de a sua prática ser alvo de estudo.

No início da aplicação do estudo e após a consulta do Plano Educativo Individual do aluno, onde constam todos os seus relatórios médicos, foi verificada uma dificuldade acrescida de movimentos no membro inferior direito, que faz com que o equilíbrio e estabilidade do aluno fiquem prejudicados. Surge assim a necessidade de aplicar ao aluno um plano de treino com o intuito de melhorar o seu equilíbrio.

## 4. Realização da Prática Profissional

A turma que acolhe o *João*<sup>8</sup>, é constituída por 25 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino que se encontram no ensino secundário. Os membros do sexo masculino empenham-se nas atividades das aulas de educação física, mas no que toca as meninas, a envolvimento é pouca e mostram-se muito desmotivadas e pouco empenhadas.

### 4.5.3.2 Instrumentos

Para a realização do estudo foram realizadas doze aulas, sendo seis de integração, onde o aluno participou nas aulas de andebol e futebol, e seis aulas de inclusão, onde foram realizadas aulas de voleibol sentado e boccia. De forma a captar a percepção dos alunos foram recolhidos testemunhos destes, com o intuito de perceber o que de mais significativo tinham retirado desta experiência.

Os testemunhos foram realizados em forma de entrevista o *João*<sup>9</sup> foi entrevistado individualmente, enquanto que os restantes colegas de grupo foram entrevistados em entrevistas de grupo, cada grupo composto por 5 a 6 elementos. As entrevistas decorram no final do ciclo das aulas de integração e no final do ciclo das aulas de inclusão e foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

### 4.5.4- Resultados

#### 4.5.4.1 - Perceções dos alunos

Com o início das aulas de integração do *João*<sup>10</sup>, surgem novas experiências tanto para o aluno, como para os restantes elementos da turma que apesar de conviverem diariamente com o *João*<sup>11</sup>, neste contexto, é novidade.

---

<sup>8,9,10,11</sup> Nome fictício

#### 4. Realização da Prática Profissional

Para os alunos, esta integração nas aulas não foi encarada de uma forma consensual. Se por um lado os alunos consideram normal e sem constrangimentos para a turma, sendo benéfico para o João<sup>12</sup>, reconhecem as dificuldades e o esforço que faz para participar ativamente na aula, como se pode observar nos excertos a seguir apresentados:

*“É bom ele jogar connosco porque merece ter as mesmas oportunidades que nos nas aulas de Educação Física.”*  
(Grupo 1)

*“(...) a professora acompanha- o e dá-lhe indicações e ele consegue encaixar se bem na aula e ele tenta entrar no que fazemos e acaba por se esforçar mais que muitos alunos da turma”* (Grupo 2)

*“ele tenta esforçar se sempre para acompanhar a turma, e para nós não há diferença entre ele participar”* (Grupo 3)

A par disso também há aspetos que os alunos realçam que são menos positivos, principalmente por questões de segurança tanto do João<sup>13</sup>, como dos restantes alunos da turma:

*“É complicado por um lado quando joga com muletas porque por vezes magoa-nos, mas por outro é importante ele fazer aula connosco. (...) às vezes é perigoso, mas faz parte do jogo.”* (Grupo 1)

*“Posso estar a ser má, mas as vezes ele está lá só a atrapalhar porque não tem mobilidade, então ele estar ali cria constrangimentos porque o podemos magoar, mas ele merece tanto como nós participar na aula”* (Grupo 4)

---

<sup>12,13</sup> Nome fictício

#### 4. Realização da Prática Profissional

Com a introdução de um participante novo nas aulas, com características tão peculiares, a adaptação dos alunos da turma a condições de prática diferentes das habituais, carece de mudanças principalmente nos exercícios e jogos que envolvam grande mobilidade. Os alunos sentiram dificuldades com a integração do João<sup>14</sup>, principalmente por ele jogar muitas vezes de canadianas, entre outras limitações:

*“Para a equipa que está com ele é mais complicado, mas ninguém fica chateado porque é para o bem dele e queremos que se sintam bem durante as aulas.”* (Grupo 1)

*“Às vezes temos que parar mais o jogo porque ele faz muitas faltas e para irmos ao ritmo dele. Ele desajeitasse um pouco com as muletas e temos medo de o aleijar. Temos que facilitar um pouco para que ele seja mais ativo.”* (Grupo 2)

*“É complicado por causa da falta de mobilidade dele e pelas faltas que faz”* (Grupo 4)

Ao serem questionados sobre constrangimentos nas aulas devido a modificação de exercícios para que o João<sup>15</sup>, fosse parte integrante da turma e participasse efetivamente na aula de educação física, todos os grupos foram muito incisivos ao afirmar que não houve constrangimentos na aula por esses motivos.

Na prática desportiva, tal como em situações do nosso quotidiano, pormos na posição de quem está ao nosso lado, é algo que nem sempre temos consciência, ficando mais consciencializados quando lidamos com este tipo de situações onde lidamos com realidades diferentes das nossas tão perto. Ao serem questionados sobre como se sentiriam se estivessem no lugar do João<sup>16</sup>,

---

<sup>14,15,16</sup> Nome fictício

#### 4. Realização da Prática Profissional

nesta participação nas aulas de educação física, os alunos foram muito positivos nas respostas e relataram fatores motivacionais:

*“O João<sup>17</sup> ficou mais motivado, ajuda-o a integrasse mais, não só nas aulas de EF, mas também a dar se melhor com a turma.”* (Grupo 1)

*“Consegue-se integrar melhor com a turma, sempre soubemos que ele gostava de fazer aulas connosco e ele esta feliz por ter essa oportunidade.”* (Grupo 3)

Os fatores que remetem o aluno para uma realidade em que se sente capaz de desenvolver as mesmas tarefas que os seus colegas, sem que as suas dificuldades sejam postas em causa, também foi tido em conta pelos seus colegas de turma:

*“Isto mexe um pouco com ele, porque ele diz que só se sente normal quando está na natação adaptada e nestas aulas ele também não se sente de parte. Sente-se melhor na turma, sendo mais fácil integrasse no desporto que nas outras aulas.”* (Grupo 2)

*“Sente-se como nós e não se sente excluído. Tem hipótese de não pensar tanto nos problemas deles e sentir se como nos.”* (Grupo 4)

Nas entrevistas no final das aulas de inclusão e já com as experiências dos dois tipos de educação, quer integrativa, quer inclusiva, foi importante entender a perceção que os alunos tinham sobre os diferentes tipos de educação e as diferenças entre elas.

---

<sup>17</sup> Nome fictício

#### 4. Realização da Prática Profissional

Os alunos questionados sobre o seu entendimento das aulas que visam a integração, afirmam que:

*“É uma aula para todos, sem exercícios específicos para cada aluno. Uma aula que é para todos. Aula em que todos possam participar e que ninguém fique excluído (...) Aulas normais com exercícios adaptados as pessoas com dificuldades.”* (Grupo 1)

*“São importantes para que os alunos não se sintam diferentes, porque apesar das limitações devem participar nas mesmas atividades que nós”* (Grupo 2)

*“Quando incluímos toda a gente, independentemente das diferenças e dificuldades. Uma aula em que podemos todos juntos, praticar uma modalidade sem dar importância as diferenças.”* (Grupo 3)

Quando questionamos os alunos sobre a educação inclusiva, os alunos já não são tão firmes nas respostas dadas e surgem muitas dúvidas que foram discutindo em grupo, no entanto, chegaram as seguintes conclusões:

*“Quando existem alunos com diferentes capacidades motoras e temos que adaptar as nossas atividades como por exemplo quando jogamos voleibol sentados. Tentar adaptamos a dificuldade das pessoas.”* (Grupo 1)

*“São atividades para pessoas com pessoas com deficiência em que nos pomos no papel delas.”* (Grupo 2)

*“Passamos pelas dificuldades que eles têm e tentamos fazer exercício físico de acordo com as dificuldades deles. Acaba por ser um desafio enquanto ajudamos os outros colegas.”*  
(Grupo 4)

O Grupo 3 foi o que teve mais dúvidas em desvincular a educação inclusiva e a educação integrativa, como compra o seguinte excerto:

#### 4. Realização da Prática Profissional

*“É quando incluímos as pessoas com necessidades especiais nas nossas aulas e aprendemos também com as atividades em que não temos tanto conhecimento.” (Grupo 3)*

À semelhança das questões em que tinham que dissociar, educação integrativa de educação inclusiva, também quando questionados sobre as modalidades que fizeram parte de cada uma, surgem muitas dúvidas e algumas noções erradas.

Quando questionados sobre quais delas foram integrativas, o grupo 1 e o 3 afirmam corretamente, que as atividades realizadas de forma integrativa foram o andebol e o futebol. Já os grupos 2 e 4 afirmam que foram o voleibol sentado e o boccia.

Na mesma pergunta, mas quanto as atividades inclusivas, as respostas corretas continuam a ser do grupo 1 e 3 que afirmam que foram o voleibol sentado e o boccia, enquanto que o grupo 2 e 4 afirmam que foi andebol e o futebol.

Em relação as atividades inclusivas abordadas nas aulas, os grupos estão todos de acordo quando afirmam que as regras não foram complicadas e foram de fácil assimilação, no entanto, quando passamos para a prática desportiva, os alunos já revelam dificuldades como se lê nos próximos relatos:

*“A prática foi complicada e quando contávamos quantos passes fazíamos eram mesmo poucos (no voleibol sentado).” (Grupo 2)*

*“O mais complicado foi não pudermos usar as pernas e não termos noção da força.” (Grupo 3)*

Tanto no voleibol sentado como no boccia as dificuldades relatadas foram transversais a todos os grupos. No caso do voleibol sentado as dificuldades de deslocamento e a impossibilidade de deslocar a zona da bacia do chão quando realizavam os passes, já no boccia as dificuldades prenderam-se a incapacidade de gerir a força usada no movimento e a noção do espaço.

#### 4. Realização da Prática Profissional

A educação integrativa e inclusiva, atingem patamares que ultrapassam as infraestruturas da escola e que têm como objetivo um *transfer* para a sociedade em que vivemos e na maneira como lidamos com a diferença. Questionados sobre o valor que atribuem a experiência os alunos afirmam:

*“É importante porque aprendermos a colocar no lugar dos outros, porque como temos as capacidades todas para nós é tudo mais fácil. Damos mais valor as capacidades que temos.”* (Grupo 1)

*“Foi bom para termos uma percepção do que as pessoas com necessidades especiais passam no dia a dia. O nosso dia a dia é muito mais simplificado. Conseguimos colocar nos no lugar da pessoa e pensar o quanto é frustrante.”* (Grupo 2)

*“Não dei só valor a parte da educação física, dei valor a dificuldades que eles devem passar, ele e as pessoas com esses problemas, no seu dia a dia. Se já é difícil num simples jogo de voleibol quanto mais na vida dele. Nós estávamos apenas num jogo, quando a aula acabou pudemos nos levantar e ir a nossa vida, essas pessoas não podem. E até é bom termos o João<sup>18</sup> na nossa turma para conseguirmos ter essa noção. Nós pensamos que há coisas que são difíceis na nossa vida, mas acabamos sempre por nos esquecer que há pessoas com mais dificuldades e essas sim têm razões para se queixarem.”* (Grupo 3)

*“Foi bom porque consegui compreender as dificuldades que eles têm e não é fácil, enquanto estamos ali uma hora eles estão assim a vida toda.”* (Grupo 4)

---

<sup>18</sup> Nome fictício

## 4. Realização da Prática Profissional

No final todos os alunos revelam que o mais significativo desta experiência é a capacidade de perceberem melhor as pessoas que têm deficiências, pois tiveram de se colocar no lugar das outras pessoas essas dificuldades.

### 4.5.4.2 Percepção do João<sup>19</sup>

Na entrevista após as aulas de integração, o João<sup>20</sup>, revela-se empenhado e motivado com a possibilidade de poder participar na mesma com os colegas. Quando questionado sobre esta mudança, o aluno afirma:

*“Eles (os alunos) estão mais recetivos apesar das dificuldades que tenho, compreendem-me melhor, incluem-me nas equipas”*

Relativamente as aulas de integração do aluno nas aulas de Educação Física relava dificuldades a nível de participação, devido às dificuldades de locomoção, como revela no seguinte excerto:

*“Como caminho mais devagar é normal passarem-me pouco a bola, mas eu também entendo a parte deles”*

Nas aulas de integração foram realizadas adaptações aos exercícios para que fosse mais fácil o aluno, participar na aula, quanto a modificação desses exercícios, o aluno assume que foram benéficas e que se sentiu bem ao puder partilhar esses exercícios ao invés de fazer um trabalho à parte.

Com a integração do João<sup>21</sup> nas aulas, os alunos da turma tiveram pela primeira vez, um colega com incapacidade a nível dos membros inferiores, em que tiveram que se adaptar mutuamente. Este processo foi benéfico para o aluno e para a forma como se sente na turma, considerando que:

*“A turma começou a valorizar o meu esforço e a compreender-me melhor. Melhorou a minha confiança”*

---

<sup>19,20,21</sup> Nome fictício

#### 4. Realização da Prática Profissional

Relata ainda que ao ser incluído com a restante turma, se sente como parte integrante de um grupo

Após o final das aulas inclusivas, o aluno afirma que uma aula integrativa é: *“que possa participar, que me escolham para as equipas que os professores não tenham medo de me pôr a fazer o mesmo que os outros”*, mas não é capaz de dissociar aulas integrativas e inclusivas.

Relativamente as atividades inclusivas que abordamos nas aulas, o aluno não conhecia o contexto das modalidades e nunca tinha praticado.

Em comparação das aulas que aluno teve este ano, com as que foram proporcionadas no ano anterior, o aluno revela que:

*“As aulas não eram pensadas para mim, não era integrado e não as tarefas não eram adaptadas para mim. Apenas ia para a sala de musculação trabalhar à parte.”*

Quanto ao significado que retêm das aulas de integração e inclusão o aluno, remete a resposta não só para si, mas também para os seus colegas de turma:

*“Foi bom porque tanto eu como eles tivemos experiências novas, e acabou por ser melhor para eles que para mim para poderem ter a perceção do que era ter dificuldades. Eu não me senti muito confortável nas aulas, mas os outros olham para mim de forma diferente porque percebem as minhas dificuldades.”*

No que se refere às atividades o aluno considera, ao contrário do que pensava, os colegas reagiram muito bem as atividades propostas, apesar de ao início não mostrarem interesse, acabaram empenhados em cumprir os objetivos que lhes eram propostos.

Ao ser questionado sobre o que retira desta experiência, o aluno reporta, mais uma vez, a resposta para os seus colegas de turma:

## 4. Realização da Prática Profissional

*“Não muito porque eu convivo diariamente como pessoas do desporto adaptado, mas a forma como os meus colegas vão olhar para pessoas com dificuldades vai mudar e isso é bom.”*

### 4.5.4.3 Perspetiva enquanto professora

Os alunos estão formatados e acomodados, nas aulas de educação física, com o tipo de ensino que normalmente é ministrado pelo professor que acompanha a turma, chegar a meio do ano e mudar a forma de trabalho, não foi encarrado por todos os alunos com o mesmo agrado.

Apesar de grande parte da turma não mostrar diferença por integramos o João<sup>22</sup> nas aulas, alguns alunos, principalmente do sexo masculino nas primeiras 2 aulas demonstraram alguns momentos de revolta principalmente em situação de jogo, pois a equipa em que o aluno estava inserido ficava mais fragilizada devido aos seus problemas de locomoção.

Ao longo das aulas estes sentimentos foram resolvidos e os alunos consciencializaram-se para a nova realidade em que as aulas iriam decorrer. Associado a isso, esteve também o facto de reconhecerem o esforço que o aluno com NEE fez para conseguir acompanhar o ritmo de jogo da restante turma.

Tendo em conta as suas limitações, teve dificuldades em muitos dos exercícios, mas a consciencialização dos colegas fez com que ao saberem as suas limitações terem cuidado para fazerem passes mais de perto e bem dirigidos, para que não tivesse que se deslocar rapidamente.

Com o início das atividades correspondentes a educação inclusiva, o voleibol sentado e o boccia, os alunos demonstraram muito desagrado antes de iniciar as atividades, mas com o decorrer da aula, perceberam a dificuldade que as atividades lhe imponham e começaram a encerrar as atividades com mais respeito.

---

<sup>22</sup> Nome fictício

## 4. Realização da Prática Profissional

As atividades eram adequadas as incapacidades do João<sup>23</sup>, mas não se demonstrou, inicialmente, muito agradado com a abordagem das modalidades, apesar de as conseguir realizar sem dificuldade e no final da aula se mostrar empenhado.

*“A aulas para o estudo começaram esta semana com o ensino do Boccia. Os alunos mostraram-se muito empenhados e o aluno com NEE, apesar de inicialmente não ficar muito contente com a modalidade, desfrutou das aulas porque viu nos colegas um grande empenhamento e motivação”*

(Diário de bordo, 30 de abril a 6 de maio)

### 4.5.5 - Conclusão

O presente estudo tinha como principais objetivos promover a integração e inclusão de um aluno com NEE e captar os sentimentos e as maiores dificuldades dos intervenientes por recurso a entrevistas.

Foram definidas estratégias tanto de integração, como de inclusão que inicialmente não foram bem aceites pela turma, principalmente as de inclusão, mas com o iniciar da prática e dando início a progressão pedagógica dos conteúdos fez com que os alunos se sentissem desafios e se envolvessem nas tarefas.

Enquanto que nas tarefas de integração o João<sup>24</sup> se encontrava mais motivado que os restantes colegas, e a isso muito se deve à vontade que tinha de fazer as mesmas atividades que os outros, nas tarefas de inclusão os colegas estavam mais empenhados que o aluno e eram eles próprios que o incentivavam.

A maior lição que este estudo nos confere acerca da realidade escolar, é que os alunos estranham a diferença, mas quando essa realidade se aproxima

---

<sup>23,24</sup> Nome fictício

#### 4. Realização da Prática Profissional

deles tão de perto, como no caso das atividades de inclusão, rapidamente conseguem ter percepção das dificuldades dos outros e ter a percepção da dificuldade de viver com limitações a tempo inteiro.

Devido à vida que o aluno tem e as experiências desportivas que lida normalmente, as atividades de inclusão não foram tão desafiantes como desejado, mas no que toca às atividades integrativas, que ele sempre quis realizar, deixaram-no mais confiante relativamente a turma.

Ao contrário do que pensava, os alunos que retiram mais destas aulas, foram os restantes alunos da turma que no final conseguiram ter a capacidade de se colocarem no lugar do outro e perceberem a dificuldades que pessoas com deficiência enfrentam, todo o dia, todos os dias.

Esta realidade está presente em todas as escolas portuguesas e é fundamental que os alunos que acompanham outros alunos portadores de deficiência, saibam o quão dificultada e ao mesmo tempo desafiante é o dia a dia de uma pessoa portadora de deficiência. Com isto conseguiríamos criar cidadãos balizados na sua forma de viver e ver a vida, adquirindo a capacidade de se colocar no lugar dos outros.

##### 4.5.6 Referências

**Araújo, P. F. (1997).** *Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*. Obtido de Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp:

[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275284/1/Araujo\\_PauloFerreirade\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275284/1/Araujo_PauloFerreirade_D.pdf)

**Brito, M. L., & Rodrigues, D. (2006).** Educação inclusiva e desenvolvimento profissional dos professores: dos discursos às práticas. . Em D.

Rodrigues, *Investigação em educação inclusiva* (pp. 181- 198). Cruz Quebrada: FMH Edições.

#### 4. Realização da Prática Profissional

- Cidade, R., & Freitas, P. (2002).** *Introdução à Educação Física Adaptada e ao Desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Curitiba: Editora UFPR.
- Costa, A., & Sousa, S. (Maio de 2004).** Educação Física e esporte adaptado história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI . *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, pp. 27-42.
- Florian, L. (1998).** "Inclusive practice: what, why and how?. In C. Tilstone, L. Florian and R. Rose (eds.), *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Mrech, L. M. (1998).** O que é educação inclusiva. *Revista Integração*, 10(20), 37-40.
- Saraiva, J. M. A.-S. (Setembro de 2013).** Desporto Adaptado em Portugal: do conceito à prática. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, pp. 623-635.
- Rodrigues, D. (2001).** A Educação e a Diferença . Em D. Rodrigues, *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006).** Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. Em D. Rodrigues, *Educação Inclusiva* (pp. 75-88). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2017).** A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (24-25), 73-81.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006).** Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, (8), 63-83.
- Sherrill, C. (2004).** *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport – Crossdisciplinary and Lifespan*. Nova Iorque. McGraw-Hill



## **5. Conclusão e perspectivas de futuro**



## 5. Conclusão e perspectivas de futuro

Cheguei ao EP carregada de receios, mas com a vontade de ter desafios e experiências enriquecedoras, que me desafiassem e me preparassem para o futuro. Nunca pensei que essas experiências fossem tão envolventes e exigissem tanto de mim, quer a nível profissional, quer pessoal.

Cada semana deste percurso foi uma batalha em que tive que vencer, pouco a pouco, cada receio, cada hesitação, cada medo que existia e não me deixava progredir. Aos poucos fui procurando as peças que me faltavam, num processo de constante aprendizagem, até construir o meu *puzzle*, criando, assim, a minha identidade profissional.

Com as peças que recolhi e encaixei, consegui desvendar uma parte importante e nuclear do meu *puzzle*, pese embora não o possa dar por terminado. Com efeito, este processo não termina aqui, ainda há peças que não têm encaixe e outras que ainda terei de descobrir. Este foi o começo de uma grande aventura, que se apresentou com caminhos sinuosos, mas com as experiências que vivenciei, só poderá melhorar.

Nunca esperei facilidades quando chegasse a este percurso, mas também nunca pensei que o meu grande medo, de me ser atribuída uma turma complicada fosse tão real como foi. Ao longo do ano letivo foi a minha grande preocupação, a gestão e controlo de aula foram desafios constantes, a relação com eles não era fácil, mas foi melhorando com o tempo. Não tenho dúvidas que este foi o maior desafio com que me deparei, que aumentou o meu choque com a realidade, mas tenho que reconhecer que me trouxe uma bagagem enorme para o futuro enquanto professora, o de conseguir lidar com situações de controlo e de indisciplina que, com certeza, surgirão enquanto professora.

A par disso, consegui ter uma experiência totalmente oposta, em que a relação com os alunos desde o início foi fantástica e em que o controlo, a gestão da aula e as formas como dirigia o ensino eram fáceis de por em prática e os alunos eram muito recetivos a formas de trabalhar diferentes do que estão habituados, como foi o caso do MED.

## 5. Conclusão e perspectivas de futuro

Estas experiência tão dispare, só foram possíveis porque me foram atribuídas duas turmas residentes. No início a única forma de eu pensar nisso era que iria ter trabalho a dobrar, hoje posso agradecer ao meu PC por nos ter dado essa riqueza profissional, porque além do dobro do trabalho, tive o dobro de experiência e de enriquecimento, tanto a nível profissional como pessoal.

Além das experiências com as turmas residentes, o acompanhamento de um aluno com NEE, pertencente a uma turma que não as minhas, fez mudar a minha visão de ver a formação desses alunos, assistindo de perto quer á educação integrativa, como a educação inclusiva, bem como à possibilidade de, através do desporto no contexto da EF, consciencializar uma turma inteira para as dificuldades dos outros. Esta parte integrante do meu estágio, despertou a minha curiosidade para estas temáticas a tal ponto que decidi aprofundar estes conhecimentos e no próximo ano letivo irei frequentar o Mestrado de Multideficiência e Problemas de Cognição, completando, assim, mais peças do meu *puzzle*.

O percurso foi uma consolidação das aprendizagens que tivemos no primeiro ano no MEEFBS, em que tivemos que fazer uma retrospectiva e consultar conteúdos das modalidades e até mesmo rever matérias de didática para que tudo fizesse sentido e houvesse aprendizagem efetiva para os alunos e para nós, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Ao longo deste período e com toda a envolvimento com o EP senti muitas vezes que só existia a Filipa estagiária, sem que conseguisse dissociar esta função, da minha vida pessoal e profissional. Feliz ou infelizmente, dependendo das perspectivas, não consegui isolar só a função de professora estagiária ao longo do ano e tive que a conciliar com as minhas funções laborais, fazendo comque este ano fosse ainda mais exigentes que os anteriores em que também acumulava funções - estatuto de trabalhadora estudante.

As experiências e capacidades adquiridas no EP, são importantes para a minha vida profissional. O acumular de funções foi também uma aprendizagem para a minha vida futura, conseguir ter uma visão mais pragmática de todo o trabalho, o que acabou por simplificar a minha vida.

## 5. Conclusão e perspectivas de futuro

Logo a seguir ao término do EP tive oportunidade de, profissionalmente, colocar em ação algumas aprendizagens adquiridas, especificamente, enquanto monitora num campo de férias em que a gestão, o controlo e a dinamização de atividades desportivas foi uma constante.

O futuro dos professores em Portugal é uma inconstante. Os próximos anos serão de incertezas e de procura de oportunidades, seja no setor público como no privado.

Ainda este ano candidatei-me para trabalhar em Atividades de Enriquecimento Curricular e ao longo dos próximos anos essa será também a aposta, na tentativa de conseguir acumular essas funções com as funções que já desenvolvo na área da atividade desportiva em ginásios.

Há um longo caminho pela frente, mas “Nascemos para voar e vencer”.



## **6. Referências**



## 6. Referências

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alonso, M. L. (1987). *A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores*. Em *Ser Professor- Contributos para um debate* (pp. 47-62). Porto : Sindicatos de professores da Zona Norte
- Aranha, Á. (1993). *Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa versus Avaliação Somativa*. Sociedade Portuguesa de Educação Física, 157-165. Obtido de Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Araújo, P. F. (1997). *Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*. Obtido de Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp:  
[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275284/1/Araujo\\_PauloFerreirade\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275284/1/Araujo_PauloFerreirade_D.pdf)
- Batista, P. (2014). *O papel do Estágio Profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação*. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional* (pp. 9-43). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2012). *Uma reflexão superior de profissionais de Educação Física. Da competência à conquista de uma Identidade Profissional*. Em I. Mesquita, & J. O. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 67-91). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-47). Porto : Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). *(Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Em P. B. Ramiro Rolim, *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 31-43). Porto: FADEUP.

## 6. Referências

- Bento, J. O. (1999). Contextos e perspectivas. Em J. O. Bento, R. Garcia, & A. Graça, Contextos da Pedagogia do desporto (pp. 19-110). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e Educação em Educação Física . Lisboa: Linhas Horizonte.
- Bento, J. O. (2012). Teoria-prática: uma relação múltipla. Em P. d. Profissão, Isabel Mesquita; Jorge Bento (pp. 13-48). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 73-81.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como processo de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo - Revista de ciências da educação, 79-86.
- Brait, L., Macedo, K., Silva, F., Silva, M., & Souza, A. (2010). A relação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. Itinerarius reflectionis , 6-15.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: um desafio. Revista da Educação Física, 21-31.
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração. Revista conteúdo, 30-38.
- Canário, R. (2005). O que é a Escola? Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de educação física. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 181-207). Porto: FADEUP.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. Em F. C. Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Dinis, &

## 6. Referências

- C. Pestana, Formação de Professores em Educação Física (pp. 9-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cidade, R., & Freitas, P. (2002). Introdução à Educação Física Adaptada e ao Desporto para pessoas portadoras de deficiência. Curitiba: Editora UFPR.
- Claro Jr, R. d., & Figueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 9-24.
- Costa, A., & Sousa, S. (Maio de 2004). Educação Física e esporte adaptado história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI . *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, pp. 27-42.
- Cunha, A. C. (2008). Ser Professor-Bases de uma Sistematização Teórica. Braga: Casa do Professor.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, pp. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na Carreira na Perspetiva do Professor Neófito. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 171-204.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 182-188.
- Fonseca, D. G. (2015). Planejamento. Em D. G. Fonseca, *Educação Física (re)visitando a didática* (pp. 49-92). Porto Alegre - Brasil: Editora Sulina.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. Em J. O. Bento, R. Garcia, & A. Graça, *Contextos da pedagogia do desporto* (pp. 167-251). Lisboa: Livros Horizonte.

## 6. Referências

- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. Em G. Tani, J. O. Bento, & R. Petersen, *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koongan.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 401-421.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: a perspectiva dos Estudantes Estagiários. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim, *Formação inicial de professores: Reflexões e Investimento da Prática Profissional* (pp. 77-92). Porto: FADEUP.
- Medina, J. P. (2007). *A educação física cuida do corpo e "mente"*. Campinas, São Paulo, Brasil: Papyrus Editora.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. Em G. Tani, J. O. Bento, & R. S. Petersen, *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-344). Rio de Janeiro : Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. Em *Jogos Desportivos Coletivos - Ensinar a Jogar* (pp. 73-118). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (2009) Para una formación de profesores construida dentro de la profesión *Revista de Educación*, nº 350, 203-218 disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1159>
- Oliveira, A., Aparecida, C., & Souza, R. (2008). Avaliação: conceito em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. Congresso

## 6. Referências

- Nacional de Educação (EDUCERE), VIII. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores. (pp. 2383-2397). Curitiba: Champagnat.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação das aprendizagens . Em L. Almeida, & J. Tavares, Conhecer, aprender e avaliar (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre, Brasil: artmed.
- Queirós, P. (2012). Profissionalidade docente: importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais [da educação física e desporto]. Em I. Mesquita, & J. Bento, Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão (pp. 49-66). Belo Horizonte - Brasil: Instituto Casa da Educação-Física .
- Queirós, P. (2014). Da profissão à formação: o lugar do estágio profissional . Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 68-83). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto .
- Quina, J. d. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quina, J., Costa, F. C., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física: um estudo sobre o feedback pedagógico. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física , 9-29.
- Roldão, M. d. (Janeiro-Abril de 2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, pp. 94-103.
- Rolim, R. (2015). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física (pp. 55-83). Porto: FADEUP.

## 6. Referências

- Rosado, A. (2009). *Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Social e Pessoal*. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços, 1, A4.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos de avaliação das aprendizagens*. *Estudos de Pedagogia do Desporto*, 21-44.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2000). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto*. Em A. Rosado, & C. Colaço, *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana .
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Barcelona: Dom Quixote.
- Sérgio, M. C. (2014). *Formação de Professores e Prática Pedagógica: um diálogo possível*. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim, *Formação inicial de Professores: Reflexões e Investimento da Prática Profissional* (pp. 11-26). Porto: FADEUP.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona - Espanha: INDE Plublicaciones.
- Torres, L. L. (2008). *A escola como entreposto cultural: o cultural e simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 59-81.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities - A knowledge structures approach* . Champaign, Illinois: Human Kinetics Books

## Anexos

### Anexo 1: Exemplo de cartazes dos torneios



## Anexo 2: Exemplo de certificados de participação em eventos



Anexo 3: Exemplo de Cartazes informativos das atividades da ExpoColGaia

**XXII EXPOCOLGAIA**  
GABINETE DE AVALIAÇÃO MORFOFUNCIONAL  
MORFOFUNCIONAL EVALUATION CABINET

**LEITURA DE:**  
READING OF:

**HEIGHT ALTURA**  
**WEIGHT PESO**  
**% FAT MASS % MASSA GORDA**  
**% WATER IN THE BODY % ÁGUA NO CORPO**  
**% MUSCLE MASS % MASSA MUSCULAR**



 COLÉGIO DE GAIA