



**Universidade do Porto  
Faculdade de Desporto**

## **Relatório de Estágio Profissional**

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

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

**João Carlos Silva de Jesus**

**Porto, setembro de 2011**

Jesus, J. (2011). Relatório de Estágio Profissional. Porto: J. Jesus. 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:** ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; RELAÇÃO PEDAGÓGICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MOTIVAÇÃO.

**Dedicatória**

**A quem me pergunta. A quem me segue. A quem me  
acompanha aconteça o que acontecer. Obrigado Amigos.**



## **Agradecimentos**

Durante este caminho percorrido no estágio profissionalizante, tornou-se impossível caminhar sozinho. Alguns por obrigação, outros por simpatia, outros por dedicação ou mesmo um misto de todos.

Agradeço desde já ao Professor Eduardo Rodrigues pela sua perspicácia e astúcia nas abordagens de todos os assuntos tratados na turma que me concedeu para lecionar.

Deixo também um agradecimento especial à Sofia pelo seu apoio, preocupação, cuidado e persistência na ajuda à realização desta tarefa.

Fica, também, aqui expressada a simpatia e bons momentos vividos durante o ano letivo com os meus colegas de estágio Marco e Vidrigo tenham sido eles em trabalho ou em desafio com os postes de uma baliza. Este era um local onde libertávamos não só alguma energia assim como falávamos muito sobre o nosso trabalho e vida pessoal. Como tal, ficarei com uma imagem de culto sobre aquele espaço e estas pessoas.

À Professora Paula Silva pela frontalidade e comprometimento com a sua função de orientar.

À Patrícia pela ajuda na formação, disponibilidade e simpatia no seu atendimento na biblioteca da faculdade.

À minha família biológica e “adotiva” que me proporcionou uma grande educação e formação pessoal.



## Índice Geral

Agradecimentos .....	V
Índice Geral .....	VII
Resumo .....	IX
Abstract .....	XI
Abreviaturas e Símbolos .....	XIII
1. Introdução .....	1
2. Enquadramento Biográfico .....	5
2.1. Identificação do Estudante-Estagiário .....	7
2.2. Expectativas iniciais .....	9
3. Enquadramento da Prática Profissional .....	13
3.1. Conceito de Estágio Profissional. O seu enquadramento legal, estrutural, funcional e institucional.....	16
3.2. O Meu Contexto .....	17
4. Realização da Prática Profissional .....	25
4.1. As competências do professor de EF tendo em conta as suas vivências nas diferentes modalidades .....	27
4.2. Motivação .....	28
4.3. Desenvolvimento da Prática .....	36
4.4. A prática no crescimento das competências do “Ser Professor” .....	40

4.5. Gestão e Instrução como partes fundamentais do bom ensino .....	44
4.5.1 Planeamento .....	45
4.5.2. Regras e Rotinas .....	55
4.5.3. Instrução .....	59
4.5.4. Observação .....	64
4.6. Modelo de Educação Desportiva .....	68
4.7. Actividades Desportivas Organizadas pelo Núcleo de Estágio .....	75
4.8. Desporto Escolar .....	77
5. Conclusão .....	81
6. Bibliografia .....	85



## Resumo

Este relatório apresenta um ano de uma prática muito vivida, pensada e refletida. A sua elaboração surgiu no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e decorreu na Escola Secundária de Ermesinde/3, contando com a colaboração de três Estudantes-estagiários, um Professor Cooperante da Escola e uma Professora Orientadora da Faculdade.

Este ano representou o culminar de um processo de formação inicial que foi para mim bastante importante e, por seu turno, o documento aqui apresentado assume-se como uma narrativa de um processo que me fez crescer pessoal e profissionalmente.

O documento encontra-se dividido em cinco capítulos: a) Capítulo I: Introdução; b) Capítulo II: Enquadramento biográfico, onde o autor se dá a descobrir, isto é, onde dou a conhecer um pouco do meu percurso, focando, ainda, as expectativas em relação a este ano; c) Capítulo III: Enquadramento da Prática Profissional, onde desenvolvo temáticas centrais da educação que me despertaram interesse, bem como discorro sobre aquela que foi a minha realidade; d) Capítulo IV: Realização da Prática Profissional, onde debato as principais dificuldades e inquietudes que me foram surgindo ao longo do ano, aprofundando aquela que foi a minha prática de ensino supervisionada, falando com maior profundidade sobre os temas com maior relevância; e) Capítulo V: Conclusão, onde irão ser apresentadas as principais conclusões do trabalho realizado com base nas diversas discussões presentes ao longo do ano e no presente relatório, não deixando esquecido um conjunto de expectativas e sugestões futuras para a continuação de construção e desenvolvimento do meu eu profissional e pessoal.

**Palavras – Chave:** ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; RELAÇÃO PEDAGÓGICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; MOTIVAÇÃO.



## **Abstract**

This report reflects a year of a very experienced, thoughtful and reflective practice. Its development emerged in the context of my internship, within the postgraduate Master's degree in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education in the Sports College from University of Oporto, which took place in Ermesinde's Secondary School in collaboration with three other Teacher Trainees, a Cooperating Teacher from school and an Advisor from College.

This year represented the highest point of an initial training process, which was very important for me. And, therefore, this document is presented as a narrative of a process that made me grow both personal and professionally.

The document is divided in five chapters: a) Chapter I: Introduction; b) Chapter II: Biographical background, where the author reveals himself, i. e., where I share a little of my journey and also focus on the expectations about this school year; c) Chapter III: Framework for Professional Practice, where I develop major themes on education that caught my attention and discourse about my own reality; d) Chapter IV: Professional Practice, where I discuss the main difficulties and concerns I had throughout the year and go deep on my supervised practice, specially on the themes of higher relevance; e) Chapter V: Conclusion, where I will present the main conclusions of the work done, based on the several discussions held throughout the year and present in this report, not forgetting a number of expectations and future suggestions to follow up the construction and development of my professional and personal identity.

**Keywords:** TEACHING; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL RELATIONSHIP; INTERNSHIP; MOTIVATION.



## Abreviaturas e Símbolos

AVP – Associação de Voleibol do Porto  
CMV – Câmara Municipal de Valongo  
CNO – Centro Novas Oportunidades  
DE – Desporto Escolar  
DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular  
DRE – Direcções Regionais de Educação  
EF – Educação Física  
EP – Estágio Profissional  
ESE – Escola Secundária de Ermesinde/3  
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto  
Fbp – Feedback Pedagógico  
FPV – Federação Portuguesa de Voleibol  
GCDE – Gabinete Coordenador do Desporto Escolar  
ME – Ministério da Educação  
MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento  
MED – Modelo de Educação Desportiva  
PEE – Plano Educativo de Escola  
PES – Prática de Ensino Supervisionada  
PFI – Plano de Formação Individual  
RA – Reflexão de Aula Número  
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
s.d. – Sem data  
UC – Unidade Curricular  
UT – Unidade Temática  
& – e









## 1. Introdução

Ao longo deste ano consolidei a ideia de Confúcio (cit. por Bento, 2004, p. 51) de que “aprender é como remar contra a corrente: sempre que se pára, anda-se para trás”.

Início aqui o fim de uma etapa formativa, considerando que foi uma grande e marcante fase e, à semelhança de toda a minha formação acadêmica, culminando no ano de Estágio. Não posso porém esquecer que estamos sempre a aprender, e escrever este documento foi mais um momento muito rico de aprendizagem.

O estágio foi por mim muito ansiado e o seu desenrolar levou-me a conhecer novos caminhos que não imaginaria percorrer, tendo mesmo trilhado novos rumos que também não julguei um dia vir a desbravar. No entanto, uma grande parte desses percursos que foram surgindo na minha vida demonstraram ser deveras importantes, sendo retratados com maior ou menor expressão neste relatório.

Para mim, e de acordo com Alarcão & Tavares (2003), o Estágio Profissional (EP) é uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, onde a prática é o espaço privilegiado de aprimoramento de diversas competências. Foi então assim que os meus caminhos se foram iluminando, encontrando-me agora num novo cruzamento, onde certamente terei muitas outras ruas e ruelas para conhecer.

Contudo, durante este ano foram já muitas as vivências positivas, tanto do ponto de vista profissional como pessoal, onde consegui conjugar os meus saberes aprendidos ao longo do meu percurso académico com os saberes mais práticos adquiridos ao longo do EP. Perante esta panóplia de situações, experiências e sentimentos que me acompanharam ao longo deste ano, não se antevê uma tarefa fácil resumir todas essas vivências num documento escrito, com uma sequência lógica. Todavia, considero que é fundamental que consiga ter esta capacidade, surgindo assim o Relatório de Estágio.

O presente relatório tem, para mim, o fim explícito de contribuir para a construção de uma postura profissional, refletindo a caminhada efectuada

durante a minha formação para professor de Educação Física, para Educador. A sua elaboração surgiu no âmbito da unidade curricular EP, do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e decorreu na Escola Secundária de Ermesinde/3 (ESE), contando com a colaboração de três Estudantes-estagiários, um Professor Cooperante da Escola e uma Professora Orientadora da Faculdade.

O documento encontra-se dividido em cinco capítulos:

- a) Capítulo I: Introdução;
- b) Capítulo II: Enquadramento biográfico, onde o autor se dá a descobrir, isto é, onde dou a conhecer um pouco do meu percurso, focando, ainda, as expectativas em relação a este ano;
- c) Capítulo III: Enquadramento da Prática Profissional, onde desenvolvo temáticas centrais da educação que me despertaram interesse, bem como discorro sobre aquela que foi a minha realidade;
- d) Capítulo IV: Realização da Prática Profissional, onde debato as principais dificuldades e inquietudes que me foram surgindo ao longo do ano, aprofundando aquela que foi a minha prática supervisionada, falando com maior profundidade sobre os temas com maior relevância;
- e) Capítulo V: Conclusão, onde irão ser apresentadas as principais conclusões do trabalho realizado com base nas diversas discussões presentes ao longo do ano e no presente relatório, não deixando esquecido um conjunto de expectativas e sugestões futuras para a continuação da construção e do desenvolvimento do meu eu profissional e pessoal.

O Relatório de Estágio assumiu-se, desta forma, como um documento reflexivo sobre um ano exímio, procurando conjugar a prática e a teoria, sempre de forma refletida.

## **2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO**

---



## **2. Enquadramento Biográfico**

### **2.1. Identificação do Estudante-Estagiário**

Nóvoa (2009, p. 6) refere que “ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Assim sendo, considero que é muito pertinente mostrar um pouco daquilo que eu sou, justificando, de certa forma, muitas das minhas decisões ao longo deste ano letivo. Segundo o mesmo autor, é indispensável que tenhamos a capacidade de fazer este trabalho de autoanálise, autoconhecimento, não descurando um apurado sentido crítico.

Com a idade de 24 anos, feitos a 31 de maio, sendo natural de Santa Cruz do Bispo, concelho de Matosinhos, desde 1986, cresci num ambiente familiar que considero ter proporcionado um bom desenvolvimento intelectual e físico, onde a alegria e o respeito entre os diversos familiares sempre foi um ponto comum. Apesar disso, nunca fui muito apegado à família e sempre fui ensinado a procurar de forma autónoma as respostas. Talvez por isso já tenha sido adjetivado de observador e bom ouvinte por antigos colegas de escola. Na verdade, tento sempre analisar o contexto de várias perspetivas para que nenhum pormenor me escape.

Passarei então a enunciar o meu caminho de forma muito reduzida mas que poderá contextualizar melhor aquilo que hoje sou. Nasci para o desporto nas piscinas municipais de Matosinhos, pelos 7 anos de idade, ao praticar natação durante cerca de 3 anos no Leixões Sport Club através do Jardim Escola João de Deus. Por impossibilidade de horários, ao passar para a escola pública no 5º ano, tive de deixar a nascente para encontrar rapidamente uma nova terra para me estabelecer no ténis de mesa durante uma década. Primeiro como jogador, com alguns títulos federados e amadores e finalmente como treinador de nível II e coordenador de um projeto de iniciação e implementação do ténis de mesa no concelho de Valongo na associação

Núcleo Cultural e Recreativo de Valongo. Ainda nesta associação passei pela direção sendo secretário no biénio 2008/2010, posição que me fez ver o Desporto e a cidadania de outra forma.

Durante todo o meu percurso escolar sempre gostei de desafios, sendo o estímulo de me superar o grande fertilizante, o incentivo de verificar a aprendizagem nos outros também apareceu por volta do 9º ano, inicialmente pelo gosto das ciências e da matemática. No entanto, devido a uma lesão que me impossibilitou de praticar desporto durante um longo período pelo 11º ano, o gosto pelo desporto elevou-se sobre todas as outras temáticas, tendo dado uma aula de voleibol na disciplina de Ed. Física, por sugestão da professora, sendo que esta foi a grande responsável pela reorientação dos meus objetivos. A partir desse momento, o meu desejo de ensinar olhou para a vertente desportiva, tendo culminado com a candidatura e acesso ao curso de Ciências do Desporto e Educação Física na FADEUP.

Ainda durante o percurso descrito no parágrafo anterior, por volta dos 12 anos, iniciei a minha digressão pela música quando a minha prima mais chegada me ofereceu uma guitarra no aniversário. Uns meses depois entrei para um grupo de jovens religioso que me ensinou muito sobre o saber estar em grupo e o respeito por todos os indivíduos. Pelo 10º ano juntei-me a mais 3 amigos do secundário e iniciamos uma banda. Passei por outros conjuntos, não tendo ido mais além de concertos para amigos ou na escola interpretando músicas de outros autores. Com a entrada no ensino universitário, candidatei-me a um grupo académico, a *mui nobre* Tuna Musicatta Contractile, de onde retirei/retiro grandes aprendizagens e onde, agora, tenho a grande responsabilidade de transmitir, a quem se encontra na posição onde uma vez me coloquei, os valores e princípios que conferem a este grupo traços muito fortes de uma identidade inquestionável.

Durante o curso tive que optar por uma área de especialização – alto rendimento em voleibol. Esta escolha permitiu-me catapultar para o topo do desporto nacional ao estar ligado às equipas seniores masculina e feminina do Castelo da Maia Ginásio Clube com as funções de treinador adjunto responsável pela análise do desempenho da nossa equipa e das equipas

adversários. Conto já com três títulos nacionais e um regional de Voleibol no curriculum.

Neste momento, continuo a crescer e a expandir os meus conhecimentos na área da educação, tendo aproveitado a oportunidade de trabalhar com o Desporto Escolar (DE) na modalidade de Voleibol na escola onde me encontro a estagiar.

Por tudo isto, se pode verificar que o meu grande objetivo foi sempre o de ambicionar que os outros cresçam, dando um amparo e sugerindo caminhos para que atinjam os objetivos pretendidos, tendo por base valores e princípios vitais à vivência na sociedade globalizante e tão diversificada de hoje.

## **2.2. Expectativas iniciais**

Estando atualmente a frequentar o 2º Ano do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, tendo uma unidade curricular (UC) designada de EP, estou integrado na ESE dando aulas a uma turma de ensino secundário. Como até agora acontecia, continuarei a desempenhar as tarefas de educador e aluno, tarefas às quais todos nós temos no nosso quotidiano ainda que não de forma oficial. Da mesma forma que Bento (2008, p. 85) diz acerca da entrega de cada um à sua profissão, que “aquele que mesmo depois das suas aulas continua a ensinar, como se fosse o seu modo de ser.”

É desta forma que eu encaro a minha vida, todos temos responsabilidades e mensagens a transmitir. Entendo que as aprendizagens mais básicas abarcam os valores, princípios e atitudes que guiam a nossa vida. Penso que só partindo de bons alicerces se poderá construir e manter o “arranha-céus” que é cada uma das nossas vidas. Por isso cito Bruna Silveira (2011) quando num artigo do seu blog ela escreve “(...) que mais do que deixar um mundo bom para nossas crianças, devemos pensar em deixar boas crianças para o mundo. É através da educação que aprendemos a conviver com nossas diferenças. É através do exemplo que os comportamentos mudam e melhoram (ou pioram, é verdade).”

As minhas expectativas foram no sentido de compreender cada vez melhor como o professor pode ser alguém ativo na formação e no crescimento dos jovens da nossa sociedade, dos jovens que eu uma vez fui, dos jovens que passarão a ensinar outros, dos jovens que serão pais e mães, dos jovens que estarão à frente da nossa sociedade. Se, como já disse, um “arranha-céus” for construído sem que se pense muito bem como deve estar alicerçado, muito provavelmente, ele ficará em ruínas e levará consigo edifícios contíguos. Para fundamentar esta ideia, parece-me pertinente citar Bento (2008, p. 77) que refere que os professores “constroem edifícios que perdurarão para sempre, porque a sua construção usa o cimento da entrega, da verdade e do amor”. Todavia, sei que ninguém é perfeito, nem eu busco a perfeição no sentido de ausência de falhas, como diz Bento (2008, p. 41) relativamente ao pertencer ao grupo de professores, “daqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar de Humanidade todos e cada um nível aceitável à nossa imperfeita perfeição.”.

Até agora, pelo que tenho podido experienciar os alunos não dão muito ouvidos aos avisos dos professores. Mas este facto é sintoma de uma educação primária mal estruturada e conseguida como diz Siedentop (1991, p. 82) já que “a educação primária decorre no seio familiar onde os jovens aprendem a estar atentos, a respeitar ordens e a respeitar a figura do adulto. Os pais só não ajudam a que esses comportamentos decorram como têm de ter a certeza que esses comportamentos realmente acontecem na sua ausência.”

Não obstante disso, a disciplina de EF é das mais populares entre os alunos da escola, pelo que será um dos melhores meios para transmitir valores e dar significado às atitudes de cada um.

Pelo que me ia apercebendo, os grupos de EF nas escolas seriam, geralmente, compostos entre quatro a seis professores. Com isso, esperava que na escola que eu fosse colocado existissem interações com os restantes grupos e departamentos, tanto nos projetos a desenvolver como nas interações diárias. No entanto, a ESE tem um grupo de EF constituído por catorze professores num universo de cerca de duzentos professores em toda a escola.



Este facto fez com que a expectativa inicial ficasse ligeiramente deturpada, já que fiquei desde logo com a ideia que seria um ambiente mais complicado para se obter boa eficácia na comunicação assim como no conhecimento da forma das pessoas trabalhar.

No campo dos discentes, as únicas expectativas que tinha eram a de que poderia encontrar alunos com pouco interesse nos estudos de modo geral assim como com alguma tendência em desrespeitar as indicações do regulamento interno.

De uma forma genérica, não é minha característica criar expectativas prévias acerca de pessoas que ainda nem sequer conheço. Tenho por principio que as pessoas não agem de má fé mas enquanto estou a estabelecer os primeiros contactos sou muito observador e tento perceber quais os valores e linhas orientadoras de cada pessoa relativamente ao seu papel como cidadão e mais intimamente à escola, o seu papel de docentes, discente, assistentes operacionais e/ou direção de escola, toda a comunidade escolar.



### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**



### 3. Enquadramento da Prática Profissional

“Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45)

Desta forma, a prática pedagógica não poderá ser executada de um modo completamente teórico em que o que se ensina na cidade do Porto é o mesmo que se ensina em Lisboa, nem tão pouco se ensina com a mesma metodologia. Já Marques (cit. por Pereira, 2004) afirmava que a existência de uma escola multicultural, onde a diversidade cultural é uma realidade presente, exige da escola e da sua comunidade educativa novas responsabilidades, para que não seja constituída como um fator obstáculo mas sim como uma mais-valia para ambas as partes. Assim, o autor esclarece dizendo que “a existência de alunos com diversas heranças culturais obriga a escola a adaptar o seu currículo às diferentes culturas de base”. Sobre esta escola multicultural, tal como a minha foi, também Pereira (2004, p. 6) alerta para o facto de não ser suficiente reconhecer as diferenças culturais, referindo mesmo que um dos traços que distingue o professor monocultural do professor inter/multicultural é precisamente a passagem do reconhecimento ao conhecimento das diferenças culturais”. Foi esta a postura que tentei adotar ao longo de todo o processo.

Daqui se pode concluir que é necessário uma contextualização ao nível da comunidade e também ao nível da turma, para que o ensino possa ser o mais adequado para o grupo de indivíduos que encontramos nas nossas turmas. E como diz Pereira (2004, p. 14) da escola multicultural e da postura dos professores, “mais do que o resultado da aplicação de saberes e competências, a educação multicultural deve ser, em primeiro lugar, a consequência de atitudes dos professores com vista à promoção do princípio da igualdade de oportunidades educativas.” Da mesma forma deveremos agir

perante todos os alunos, sejam eles de sexo, etnia, religião, raça ou simplesmente se vistam de forma diferente dos restantes.

Este é o ponto do meu relatório de estágio que se debruça sobre esses assuntos, pelo que irei partilhar aquela que foi a minha realidade, aquele que foi o mundo onde eu caminhei.

Porém, antes de mais, e porque me parece indispensável que se entenda, de forma clara, o que é o estágio e quais os parâmetros legais, funcionais, estruturais e institucionais em que se enquadra, o próximo subcapítulo será destinado a essa temática.

### **3.1. Conceito de Estágio Profissional. O seu enquadramento legal, estrutural, funcional e institucional**

O Estágio Profissional, segundo Matos (2010, p. 2), “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Foi também por este prisma que fui assumindo e conduzindo todo o meu processo, que decorreu durante os terceiro e quarto semestres do segundo ciclo de estudos.

A nível legal, e, segundo a mesma autora, o Estágio Profissional apresenta-se como sendo uma UC do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

No que respeita à estrutura e funcionamento do processo em que estive envolvido este ano, é possível afirmar que o EP se rege a partir das orientações legais do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e tem em consideração o regulamento geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o próprio regulamento do curso de Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. A organização desta UC é da responsabilidade do professor regente, com o auxílio da Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento do curso respeitando.

Por fim, mas não menos importante, a nível institucional a prática de ensino supervisionada é “liderada” por um(a) docente da FADEUP, com a tarefa de orientador(a), nomeado pelo órgão competente, assim como por um(a) professor(a) cooperante, escolhido pela comissão científica, ouvido o professor regente da respetiva UC. Todavia, destes elementos falarei, mais profundamente, no decorrer deste capítulo.

### **3.2. O Meu Contexto**

De acordo com Cunha (2008), as transformações sociais, cada vez mais existentes e velozes, associadas a complexidade da educação e dos seus intervenientes, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogéneas e multiculturais, tal como anteriormente referi. Desta forma, se o desenvolvimento de práticas de ensino de excelência está muito dependente da predisposição do indivíduo, no meu entender, também os espaços onde essas mesmas práticas ocorrerão e as características dos diversos agentes com os quais teremos de nos relacionar, terão, também, uma forte influência em todo o processo.

Assim sendo, a análise do contexto escolar é um aspeto indispensável para o desenrolar do exercício da nossa atividade. Através dela obtemos um conhecimento profundo em relação ao nosso campo de atuação.

Demonstrada a sua importância, passarei, então, a caracterizar o contexto em que realizei o meu EP para que seja mais perceptível entender os objetivos estabelecidos e as estratégias delineadas de forma adequada relativamente aos desafios que me foram sendo apresentados.

#### A Escola<sup>1</sup>

A escola onde fui colocado foi a ESE. Esta escola encontra-se na freguesia de Ermesinde, concelho de Valongo, sendo de regime diurno e noturno. Acolhe alunos da freguesia e ainda de outras freguesias do concelho

---

<sup>1</sup> Estas informações foram retiradas do projeto educativo da ESE (Escola Secundária de Ermesinde, 2009)

assim como de concelhos vizinhos (Maia, Santo Tirso, Gondomar, Penafiel e Paredes) por se encontrar num “vértice” de Valongo.

A escola é composta por sete edifícios em que as instalações desportivas são constituídas por um campo de jogos, um pavilhão gimnodesportivo e uma pista pedonal.

A nível desportivo, encontra-se rodeada de clubes e associações com diversas modalidades desde o Futebol ao Ténis de Mesa, passando pela Patinagem Artística e o Hóquei em Patins, Natação e Pólo Aquático, Andebol e Basquetebol, assim como o Ciclismo. As maiores carências perceptíveis nas modalidades de Voleibol e Badminton, são colmatadas no DE no nosso agrupamento de escolas. A escola apresenta boas e amplas instalações, tendo um bom espaço exterior com um campo de futsal/andebol incorporados com dois campos de basquetebol que são circundados por uma pista de atletismo de 160 metros com uma caixa de areia. A escola ainda possui uma zona de lançamento de pesos e um pavilhão gimnodesportivo com diversos aparelhos de ginástica com qualidade suficiente para uma boa diversidade de abordagens às modalidades.

Ao nível de recursos humanos, o pessoal docente é constituído por cerca de duzentos professores sendo uma grande parte do quadro e maioritariamente feminino. Existe apenas uma docente especializada na área da Educação Especial e dois docentes com especialização em biblioteca. Relativamente ao pessoal não docente é constituído por dezasseis assistentes técnicos e uma chefe de assistentes técnicos, trinta e sete assistentes operacionais e uma coordenadora de assistentes operacionais. Existem também dois guardas-noturnos, duas técnicas de laboratório, uma psicóloga, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, três profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e um administrativo do Centro Novas Oportunidades (CNO). O número médio de alunos tem rondado os 2000 alunos, sendo que 1800 são diurnos e 200 noturnos.



## O Grupo de EF

Constituído por quinze professores, nove homens e seis mulheres, o grupo de EF apresentava-se com seis professores com grande experiência e com muito anos de actividade lectiva na escola, cinco com alguns anos de profissão e os restantes já com mais de dez anos.

O contacto com alguns professores só se deu durante a organização de alguns eventos da responsabilidade do grupo ou nas próprias reuniões de grupo. De assinalar que, o facto de alguns professores só lecionarem de manhã e outros de tarde, permite que os respectivos não se cruzem durante a semana. No entanto, não me parece que esse facto possa afetar o desenvolvimento dos trabalhos nas aulas nem nas organizações dos eventos.

Dentro de qualquer grupo é normal existirem ideias e formas de trabalhar diferenciadas. Caso esses ideais comecem a ser incompatíveis com o trabalho em grupo é que as diferenças se podem tornar complicadas. Esta foi a situação que encontrei, em que alguns professores, já há alguns anos na escola, não compactuam com as ideias e princípios de organização de alguns eventos.

A organização dos eventos não ficou comprometida mas notou-se que, por vezes, alguns professores permaneciam à margem dos eventos, simplesmente porque não concordavam com a pessoa que os dirigia ou porque não concordava com o que ficava decidido acerca do evento em reunião do grupo de EF.

O que passo a sublinhar é que, tal panorama me deixou alerta para um futuro próximo caso inicie a minha atividade profissional como professor, ou noutro tipo de atividade que acarrete organização com pessoas com ideias divergentes. O facto de não existir um fio condutor entre o que todos os professores fazem nas avaliações físicas e nos rastreios de seleção dos melhores alunos para as diversas atividades, como o meeting de atletismo ou corta-mato, promove alguns constrangimentos na organização dos próprios eventos como foi comprovado durante a organização dos eventos da responsabilidade do professor cooperante, e que nos atribuía tarefas organizativas no mesmo.

### O Núcleo de Estágio

Tal como já referi, este processo foi orientado por duas pessoas de extrema importância para um exímio desenvolvimento do meu processo, guiando-me até ao patamar em que hoje me encontro. Refiro-me, naturalmente, da Professora Orientadora e do Professor Cooperante.

Assim, no que diz respeito à Orientadora, professora da Faculdade, reconheço a exigência e frontalidade como as grandes características presentes na sua imagem. De início poderia indiciar que seria um ano complicado por tamanha responsabilidade, mas considero que se não tivémos alguém a desafiar os nossos limites e apelar constantemente ao trabalho e investigação para possuímos uma abrangência de competências dificilmente conseguiremos evoluir para patamares superiores. Ainda de referir que é uma professora com uma vasta experiência da área da didática e na orientação de estágio.

O Núcleo de Estágio onde estive inserido foi também coorientador pelo Professor Cooperante Eduardo Rodrigues que é mestre pela FADEUP, professor que vê a prática docente como algo extremamente importante para a aprendizagem dos nossos jovens. O mesmo defende que os professores devem criar situações de aprendizagem estimulantes com utilidade no futuro dos indivíduos e que promovam um aumento da autoestima dos alunos.

O grupo de trabalho só fica completo com os restantes estudantes-estagiários, Marco Lima e João Vidrigo, que se encontravam numa situação semelhante à minha, em que a adaptação ao meio escolar foi a primeira preocupação. Penso que as características que ambos apresentam, de envolvimento nas atividades a que se propõem associadas ao carisma de cada um, proporcionaram um bom relacionamento e entreaajuda na resolução de problemas individuais e coletivos no que concerne na relação com o grupo de EF e todos os outros departamentos escolares.

### A Turma

A turma E do décimo primeiro ano foi a turma que me ficou destinada a levar a bom porto. A turma era constituída por vinte e quatro alunos e pertencia

ao curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Existiam sete disciplinas que a turma frequentava: EF, Matemática, Física e Química, Português, Biologia e Geologia, Filosofia e Inglês.

### O Conselho de Turma

O conselho de turma era presidido pela professora de Matemática da turma, que era nova na escola. Para além desse facto foi a primeira vez que exerceu as funções de diretora de turma. Os professores das sete disciplinas constituintes do conselho de turma sempre se prontificaram a colaborar com a diretora de turma no que fosse preciso auxiliar.

Faziam ainda parte do conselho de turma o delegado e sub-delegado de turma, o representante dos pais e dos encarregados de educação.

A ideia que tinha do conselho de turma era a de que este deveria ser um órgão ativo no diagnóstico das características, problemas e virtudes, da turma, assim como na promoção e potenciação das competências e valores da mesma. Estas características de preocupação e de auxílio estiveram sempre presentes no que concerne aos alunos, assim como saliente, a preocupação dos professores mais experientes em auxiliar a diretora de turma, tanto nas tarefas assim como no acompanhamento e apresentação das pessoas e instalações que teria que se dirigir.

Durante as reuniões em que as notas dos alunos eram debatidas, os professores tiveram sempre o cuidado de fazer corresponder as notas atribuídas ao desempenho do aluno assim como tiveram em atenção a possibilidade de subida ou não da prestação do aluno. Por vezes até existia uma sobrevalorização da prestação dos alunos menos capazes no sentido de os incentivar a atingir os mínimos. Contudo, a consciência de quem já há alguns anos percorre os corredores da escola aconselhou a que alguns alunos tivessem que se sujeitar à reprovação no final do ano apesar do reconhecimento das suas capacidades que não estão ser bem utilizadas pelos alunos.

A passagem pelo conselho de turma deu-me uma visão relativa ao entrelaçar das várias disciplinas. Contudo, senti que as reuniões servem mais para que todos os professores se sintam a par do que se vai passando na

turma do que para realmente elaborar ou discutir problemas e propostas de fundo para a resolução ou criação de melhores oportunidades para os alunos. Talvez este problema se deva à pouca comunicação que me apercebi entre os diversos professores da turma durante o ano letivo.

### Os Alunos

Os alunos caracterizavam-se por ser maioritariamente do sexo masculino em que a média de idades se aproximava dos 15 anos no início do ano letivo. Estes dados e os que apresento de seguida foram fornecidos pelos alunos através de um questionário. O questionário foi preenchido nas primeiras aulas para que eu pudesse perceber os hábitos dos alunos, os seus gostos, o contexto familiar e alguns dados do seu passado escolar.

Relativamente ao agregado familiar, 12 alunos responderam que pertencem a um agregado familiar com pelo menos 4 elementos, sendo que da turma toda só 3 alunos não têm quarto individual. Das suas casas até à escola, só um aluno reportou que demora mais de 10 minutos a realizar o trajeto que a maioria realiza a pé.

No que concerne às habilitações literárias, verifiquei que a figura paterna tem mais habilitações do que a materna, o que parece ser uma característica na nossa sociedade que tende a desaparecer. Da análise dos inquéritos foi possível constatar que os alunos ambicionam frequentar um curso superior com a exceção de um. Para além disso, na minha turma, dois dos alunos que frequentaram as aulas de EF já haviam reprovado, sendo, no entanto, a minha perceção da turma como alunos situados entre o nível razoável e bom. Contudo, o desempenho ao longo do ano não foi coincidente com essas expectativas e, apesar desta característica, grande parte da turma revelou estudar todas as semanas.

Ao nível da saúde, a maioria dos problemas relaciona-se com a visão, não sendo problemas que afetassem o desempenho nas aulas de EF. Os alunos responderam que dormem todos pelo menos 7 horas e 30 minutos mas, no entanto, não se foi verificando isso em alguns alunos.

Os alunos afirmaram ocupar os seus tempos livres principalmente entre quatro atividades: ver televisão, ouvir música, conviver com os amigos e jogar

computador. A prática desportiva é algo comum à turma já que aproximadamente  $\frac{3}{4}$  já praticou desporto mas neste momento só sei o fazem a nível federado. Este histórico vai de encontro à disciplina favorita da maioria da turma: a EF seguida do Inglês, sendo que no outro extremo, isto é, a menos preferida, foi possível constatar que se encontra a Filosofia.



#### **4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

---





## **4. Realização da prática profissional**

### **4.1.As competências do professor de EF tendo em conta as suas vivências nas diferentes modalidades**

Eça de Queirós na sua obra *Notas Contemporâneas* (1878) já referia que uma formalidade a cumprir para ensinar era o saber (Quaresma, 2001). Contudo, no meu humilde entender, este saber não se deve restringir ao mero conhecimento dos conteúdos que se lecionam, pois embora este fator seja essencial, dado que sem ele o professor não estará a altura de lecionar a disciplina em questão, torna-se muito redutor no complexo processo de inter-relação em que se edifica a Educação. É então necessário dominar a matéria de ensino, e é imprescindível que se seja capaz de adequá-la aos alunos, às suas necessidades, às suas capacidades, às suas vivências.

Ecke (cit. por Pinto, 1989) afirma que o professor adquire conhecimentos, desenvolve habilidades e hábitos de forma a poder realizar tarefas da sua atividade profissional com elevada qualidade. Todavia, não podemos esquecer que saber muito acerca do ensino não significa, necessariamente, que se seja um professor competente (Siedentop, 1991). No meu entender, e sustentado por Bento (2003), a competência implica o saber, o saber fazer e o fazer, isto é, o sucesso pedagógico depende do professor, mas também dos alunos e do contexto. Considero ainda que o educador deve ter sempre presentes os quatro pilares da educação, que ao longo da vida do educando se transformarão nos quatro pilares sustentadores da personalidade e conhecimento do próprio e que são, segundo Delors (2001), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

E perceber quais são as ações do professor que estão na base do professor competente não me parece ser tarefa fácil.

Todavia, acredito que a atividade pedagógica do professor relaciona-se com a atividade prática, aprimorando-se através desta, sem naturalmente deixar esquecida uma atividade teórica que a suporte, que a dote de sentido.

Posto isto, poderemos pensar que a experiência adquirida na lecionação de uma determinada modalidade num clube ou noutra meio educativo sem ser o escolar poderá ser uma grande vantagem quando iniciamos a atividade

docente. No entanto, enquanto estudante-estagiário, e tendo eu sido seguidor desse pensamento, logo verifiquei que não foi isso que estava a acontecer comigo nem mesmo com outro colega de estágio que é treinador de andebol de formação.

Encontrei benefícios em já ser dotado de algumas competências na modalidade de voleibol, onde já fui treinador de formação, sendo que as vantagens sentidas foram ao nível da construção dos exercícios e das suas variáveis, assim como na observação das componentes críticas dos diferentes conteúdos.

Porém, apercebi-me que a prescrição de exercício e a identificação das corretas e incorretas execuções não chega, sendo necessário intervir e aí é que senti a grande dificuldade. Perceber o *timing* de intervenção relativamente aos feedbacks pedagógicos (Fbp) bem como o de alteração das tarefas propostas torna-se de extrema importância, pois caso contrário limitamo-nos ao que se encontra planeado e não damos atenção nem o devido valor às aprendizagens, já que as estas decorrem na prática durante a aula e não no papel durante o planeamento. Afinal, o treino e a escola são diferentes... bem diferentes!

## **4.2. Motivação**

Em qualquer atividade ouve-se frequentemente as várias formas do verbo motivar. Penso que realmente é um parâmetro a ter em conta em qualquer profissão e que qualquer responsável deve ter em consideração na sua liderança perante o conjunto de pessoas que tem de orientar. Roberts (1992) diz mesmo que o papel da motivação na vida de cada um assume uma importância tremenda querendo enaltecer a influência que pode ter ao sucesso de cada um na sua vida.

Roberts, (cit. por Vidal, 2001), mencionou que os jovens assumem que as suas prestações e competências no âmbito das habilidades físicas como algo de muito relevante ao nível social.

Tendo estes pressupostos em conta e acrescentando o facto de que, para mim, os níveis motivacionais parecem-me de extrema importância para o desempenho desportivo, decidi fazer uma pesquisa mais aprofundada no

sentido de entender melhor como agir com os alunos de forma a regular os níveis de motivação.

O EP proporcionou-me novas experiências com alunos ativos, dinâmicos, questionadores e conhecedores comparativamente com os que eu encontrei na prática pedagógica da disciplina de didática do primeiro ano do ciclo de mestrado. Foram alunos que me colocaram desafios constantes no que respeita à forma de os conseguir motivar e enquadrar nas diversas tarefas que fui propondo.

Haywood (cit. por Vidal, 2001, p. 13) referiu que “quando as crianças experimentam afetos positivos como resultado do seu envolvimento nessa atividade durante a sua infância, estes são mais prováveis de se envolver em atividade física enquanto adultos.” Tendo presente o referido por Haywood e sendo um dos objetivos da EF a manutenção da prática de atividade física para o resto da vida, as experiências vividas durante este ano letivo pelos alunos foram de extrema importância, pois, daqui a uns anos, poderão ser a razão pela qual eles se mantêm ou reiniciam a prática de uma actividade desportiva.

Ames (cit. por Roberts, 1992) argumentando que nós, como adultos, professores ou treinadores, precisamos de prestar uma atenção particular ao clima motivacional que criamos nas salas de aula e/ou nos recreios. Gutiérrez e Escartí (2006) chegam a afirmar que os jovens alteram os seus objetivos de realização em função da influência direta ou indireta desses mesmos agentes. Contudo, e apesar de ser um assunto importante, é lamentável que a motivação seja um fenómeno tão pouco compreendido nas nossas casas, família, salas de aulas, auditórios, bancadas, recreios, etc. Em 1993, Roberts (cit. por Vidal, 2001, p. 21) assumiu também que “as questões motivacionais intervêm em todo o relacionamento humano, como por exemplo: entre pais e filhos; professores e alunos; treinadores e atletas.”

Ao rever a bibliografia fui encontrando diversas teorias, propostas e estudos que me ajudaram a trilhar este caminho ao encontro das motivações dos nossos alunos. E, uma vez que este assunto se mostrou importante para mim, resolvi fazer uma pesquisa um pouco mais aprofundada sobre a temática, apresentando de seguida uma pequena revisão bibliográfica sobre algumas das teorias da motivação e o seu desenvolvimento ao longo da história.

### Abordagem Cognitiva

Em 1932 Tolman (cit. por Roberts, 1992, p. 9) afirmou que “um organismo pode ter uma crença em que após determinado acontecimento irá surgir outro em consequência”. Ainda dentro da abordagem cognitiva surgiu a teoria da atribuição, em 1982 Roberts (cit. por Roberts, 1992) referiu algumas das preocupações dos estudos de então sendo um deles o significado do resultado para o indivíduo. Assim como no desporto ser comum associar-se a vitória e a derrota como sinónimo de sucesso e fracasso respetivamente.

Roberts (cit. por Roberts, 1992, p. 11) chega mesmo a afirmar que “a teoria da atribuição nunca será capaz de ultrapassar a conotação de que não passa de uma psicologia motivacional ao invés de uma psicologia social da perceção. Já que nos até é útil para dizer o porquê de as coisas correrem mal mas não nos diz como as conseguir concertar.”

### Abordagem Sócio-Cognitiva

A teoria da autoeficácia foi primeiramente preconizada por Bandura onde Roberts (1992) diz que esta teoria é um melhor predictor de desempenho quando o desempenho é caracterizado pela persistência.

“A teoria da competência percebida diz-nos que crianças com altos níveis de competências físicas se tendem a praticar desporto mas as razões pode ser do foro social ou devido à filiação” (Klint e Weiss (cit. por Roberts, 1992, p. 13)). No entanto, Feltz (cit. por Roberts, 1992, p. 13) diz-nos que as crianças podem estar ligadas ao desporto de competição por várias razões mas as que desejam demonstrar maiores competências podem ser favorecidas nesse meio.

### Teoria dos Objetivos de Realização

Maehr & Nicholls (cit. por Roberts, 1992) dizem-nos que o primeiro passo para o entendimento desta teoria é o reconhecimento de que o sucesso e o falhanço são estados psicológicos baseados na interpretação individual da eficácia do seu esforço. Roberts (1992) completa argumentando que caso o

reflexo do seu esforço resulte em atributos que sejam desejados então a interpretação será de sucesso. Caso o reflexo do seu esforço resulte em atributos que não sejam desejados então a interpretação passará a ser de insucesso. Daqui podemos verificar que o que é sucesso para um poderá ser fracasso para outro indivíduo.

Esta teoria preconiza que existem dois tipos de envolvimento nas atividades: o envolvimento pela tarefa ou pelo ego. Nicholls, em 1989, defendeu que uma pessoa orientada para a tarefa, a atividade é sentida com um fim para cada indivíduo em si numa tentativa de autossuperação, existindo maior tendência ao indivíduo sentir-se mais satisfeito. No outro sentido, encontramos a orientação pelo ego, em que os indivíduos estão basicamente preocupados com a eficácia das suas ações sobre a dos outros (Sousa, 2004).

Weiner (cit. por Roberts, 1992) colocou um marco na investigação em motivação quando colocou a simples hipótese de que pessoas diferentes tenham significados diferentes para o sucesso e para o falhanço. Este tipo de interpretação emocional de um acontecimento acontece mas ainda é mais preocupante quando as crianças confundem conceitos, como nos refere Nicholls (1992).

Autores como Elliot e Elliot & McGregor (1999 e 2001 respetivamente) (cit. por Murcia et al., 2008), indicaram que é interessante também levar em conta o grau ou a direção que o sujeito se dirige. Nesse sentido, o sujeito nem sempre se concentra em mostrar a sua competência mas também pode estar interessado em evitar a sua incompetência. Valerá, então, a pena examinar não só para que tipo de motivação descai a preferência do sujeito, mas também se pretende evitar alguma delas.

### Motivação Autoderterminada

Segundo Deci e Ryan, em 1985 e 2000 respetivamente (López-Walle et al., 2011), e Murcia et al. (2008), esta teoria diz que as ações podem ser motivadas intrinsecamente, extrinsecamente (motivação induzida) ou não ser motivadas. A diferenciação no grau de autodeterminação em autonomia dos três tipos de motivação encontra-se na oscilação do nível de autodeterminação.

Em 1975, Deci já afirmava que as condutas intrinsecamente motivadas representam as atividades autoderterminadas.

Sousa (2004) na revisão da sua literatura reportou que existem estudos que indicam que os rapazes apresentam-se mais motivados intrinsecamente para a disciplina de EF do que as raparigas. Assim como quanto mais novos forem os praticantes maior será a sua motivação intrínseca para as atividades onde estão inseridos.

Passarei, então, a revelar a definição de motivação, que parece que já foi tentada por muitos e de diversas formas. Um estudo de Kleinginna e Kleinginna acerca do esclarecimento da definição, analisaram 140 definições descritas na literatura, comprovando que existe grande dificuldade ao nível científico em concretizar este conceito (Vidal, 2001).

Numa definição simples e genérica, Fernandes em 1986 referiu que o conceito se delineava pelos mecanismos internos bem como pelos mecanismos externos que ativam e orientam o nosso comportamento (Sousa, 2004).

No entanto, Roberts, G. (1992) ao responder à pergunta “o que é motivação?” assinalou que no desporto os comportamentos relativos à conquista são aqueles que comprovam que os indivíduos tentam mais, concentram-se mais, persistem por mais tempo, prestam mais atenção, desenvolvem a prestação, escolhem por praticar mais tempo e aderem ou desistem das atividades desportivas.

Desta última afirmação poder-se-ia concluir que os alunos que não se empenham, não pedem para repetir, estão constantemente distraídos com outros acontecimentos fora da aula ou fora da sua atividade e que os que abandonam precocemente o desporto são indivíduos não motivados para esse tipo de atividade. No entanto, contrapondo essa afirmação com os três tipos de confusão com o significado de motivação, Roberts na mesma obra, clarifica a sua definição:

1º - É muito comum confundir motivação com excitação, já que muitas vezes observamos os treinadores com jogos de palavras inspiradoras como se essas palavras fossem uma receita para o sucesso e criar maiores níveis de confiança e excitação nas competições;

2º - O discurso do pensamento positivo é também uma confusão comum ao verificarmos que a quantidade de vezes que o discurso do tipo “tens de acreditar que és capaz!” ou do “tu consegues!” é demasiado decorrente, apesar de existirem evidências de que manter determinadas expectativas pode afetar os desempenhos, peso o facto de terem um efeito de curto prazo caso não sejam realistas;

3º - E finalmente, o facto de a motivação ser tida como algo estanque e inato. Normalmente, se um jogador é considerado com motivação baixa, estes treinadores não acreditam que esse estado pode ser alterado acabando por nem se quer tentar mudar esse estado. Roberts diz ainda que estes equívocos são sustentados em meias verdades mas que estas não chegam nem perto da compreensão do fenómeno da motivação no desporto.

A constatação de Roberts deixou-me descansado já que não me identifico com nenhuma destas perspetivas, não querendo dizer que nunca as tenha colocado em prática em algum momento, mas inconscientemente. Prezo por nunca desistir de um desafio e por tentar compreender todos os fatores que influenciam o envolvimento dos meus alunos nas atividades para que encontre a melhor estratégia para os manter nas tarefas.

Prova da conclusão do parágrafo anterior é o facto de nunca ter mandado sentar ou expulsar um aluno das minhas aulas de EF e ter optado por outras estratégias, já que percebia que os problemas que decorriam eram por uma leve falta de orientação para os objetivos da tarefa ou por falta de eficácia das estratégias de disciplina preventiva implementadas. Por outro lado, no DE, encontrei situações bem diferentes, onde os alunos não apresentavam vinculação ao grupo e prejudicavam claramente o desenvolvimento das atividades e o trabalho dos restantes alunos. Contudo, nunca expulsei nenhum aluno tendo mesmo assegurado alguns que estiveram para o ser pelo professor responsável do Voleibol.

Outro principio que me guiei e me guio é o da inclusão independentemente das ações dos alunos. O que quero dizer com isto é que não pretendo ter a meu cargo turmas perfeitas porque elas não existem. Cada turma é uma turma e as interações dentro dessa turma nas aulas vão sendo sempre diferentes pois as relações são no máximo controladas mas nunca previsíveis a 100%. Caso isso acontecesse, não necessitaríamos de

professores, colocaríamos robots a dar receitas. Então, quando verifico que algum aluno tem algum comportamento de indisciplina, apesar de algumas estratégias de disciplina preventiva, até o posso mandar sentar, marcar falta disciplinar ou até mesmo expulsar da aula, mas não nos podemos esquecer que essas ações têm de ser pedagógicas e têm de ser para os alunos melhorarem as aprendizagens, tanto os visados como a turma em si, tendo como exemplo os comportamentos dos colegas.

Durante o EP surgiram inúmeras situações onde algumas destas questões foram a génese de problemas ou dificuldades mas que eu não consegui identificar com tanta acuidade. Caso a minha experiência e entendimento fosse mais amplo durante o EP provavelmente teria resolvido situações de outra forma. Passo a apresentar dois episódios onde as questões motivacionais foram relevantes:

### **Episódio 1**

Uma aluna da minha turma estava na dúvida em participar na atividade de orientação organizada pela escola. A aluna apresentou como motivos para a não participação algum desinteresse e perspectiva de uma má prestação. Posto isto, confrontei-a com o seu desempenho tentando-a consciencializar do mesmo (que era fraco nas aulas de orientação) com o seu potencial, colocando um desafio às suas capacidades. Orientei-a para a tarefa, contrapondo o resultado comparativo entre o resultado absoluto dela com o das restantes concorrentes.

A reação da aluna foi praticamente imediata ao aceitar o desafio com enorme agrado. Fiquei de imediato com a sensação que conseguira criar fatores motivacionais para a aluna participar na atividade como por exemplo: perceber que deve preocupar-se mais com o seu desempenho, já que primeiro teria de melhorar as suas competências para conseguir competir com os outros.

A sustentar estes pressuposto deste episódio encontramos a teoria dos objetivos de realização de Nicholls em 1989 (López-Walle et al., 2011), onde o autor descreve duas dimensões do envolvimento das pessoas nas atividades, o



envolvimento pelo ego ou pela tarefa. O ajuste para a melhoria da sua prestação também está de acordo com a maioria dos estudos que reporta que o sexo feminino atinge melhores resultados quando em orientação para a tarefa (Murcia et al., 2007; Murcia et al., 2008; Sousa, 2004).

É de salientar que a prestação da aluna na prova foi deveras surpreendente, já que ultrapassou os desempenhos habituais, confirmando as teorias antes assinaladas.

## **Episódio 2**

Alguns alunos da minha turma têm uma perceção das suas competências bem acima da sua realidade. Este facto obrigou-me a tentar criar situações em que lhes conseguisse provocar uma melhor consciencialização do nível das suas habilidades, assim como ajustar os objetivos para esses alunos. Para isso, uma das estratégias que utilizei foi a de fornecer objetivos individuais para que os alunos se concentrassem no seu desempenho.

Esta estratégia não obteve grandes resultados. A dificuldade de implementar este tipo de estratégia poderá ser explicada pelo aparente forte envolvimento pelo ego ou pela performance por parte desses alunos, tornando a tomada de objetivos individuais e a autossuperação um recurso inválido. Vários estudos verificaram que principalmente o sexo masculino e os jovens têm melhores resultados e maior prazer quando percebem um clima motivacional orientado para o ego (Murcia et al., 2007; Murcia et al., 2008), embora possa causar maior número de comportamentos de indisciplina (Valero et al., 2009).

À semelhança da conclusão de Valero e seus colaboradores, existiam alunos que apresentavam comportamentos de alguma pretensão de demonstração de superioridade nas ações individuais. Estes alunos desprezavam exercícios de cariz de aperfeiçoamento técnico das habilidades e rejubilavam nos exercícios onde facilmente pudessem fazer sobressair a sua eficácia e a sua importância para o resultado de um jogo. Sousa (2004) concluiu que os jovens atribuíram elevada importância aos objetivos quando percebiam um clima motivacional relacionado com a tarefa e reduzida

importância quando o clima era relacionado com o ego, mas não foi o que se veio a desenrolar com a minha turma.

Refletindo sobre os assuntos abordados, penso que, com alguma casualidade, no terceiro período orientei os alunos para um envolvimento pelo ego nas diversas atividades. O que de facto promoveu melhor clima da aula, maiores níveis de concentração, maiores níveis de empenhamento, maiores níveis de autonomia, em suma, as aulas melhoraram a todos os níveis. No entanto, estes factos decorem apenas da minha observação e não das opiniões evidenciadas pela turma em questionários.

O facto de só ter começado a pesquisar sobre este assunto a fundo no final do ano letivo não me permitiu aplicar alguns conceitos de forma consciente do que estuda nesta área. No entanto, caminhei no sentido certo com esta turma e fiquei com a nítida sensação que só a partir do último período é que consegui um estilo de ensino que se adaptava à turma, para além de ter melhorado noutros níveis das competências do professor.

Com os conhecimentos atuais no início do ano letivo, talvez tivesse identificado com mais precisão alguns dos problemas da turma. Mas vendo por um lado positivo, tentei desbravar o meu caminho experimentando novas formas que me levaram ao encontro de uma satisfação e estabilização da forma como intervim na turma. Só com este espírito de aplicação dos conhecimentos atuais com novas estratégias, refletindo na prática, sobre a prática e refletindo sobre o refletido é que, em conjunto com novos conhecimentos, poderei melhorar as minhas competências como professor.

### **4.3. Desenvolvimento da Prática**

#### *Atribuição do grupo/equipa*

Após reunião com o professor responsável da modalidade ficou decidido que iria ficar responsável por um grupo de alunos que iniciaram a modalidade. Este grupo já tinha sido liderado por um Estudante-Estagiário no ano letivo anterior pelo que foi com todo o agrado que a minha iniciativa de participar nas atividades do DE foi recebida. A acrescentar valor a essa participação surgiu o

facto de ter especialização na área e algumas experiências num clube de referência nacional podendo transmitir uma cultura desportiva de excelência e uma perspetiva de rendimento que podia ser um complemento importante para o DE da escola.

### Os Participantes

O grupo era composto por alunos com idades entre os 10 e os 16 anos onde as condições base para serem integrados era o seu interesse em aprender a modalidade e estarem a iniciar o contacto com a modalidade.

Alguns alunos transitaram do ano anterior por ainda serem muito novos e não existir outro grupo onde pudessem ser incluídos. Foram também incluídos alunos que, apesar de já estarem há mais de um ano no DE da modalidade, ainda não apresentavam capacidades técnicas de base desenvolvidas.

### Envolvimento com a Comunidade

A fim de promover o envolvimento da comunidade, assim como para promover um maior número de competições aos alunos do DE de voleibol, a escola estava também ligada à Federação Portuguesa de Voleibol (FPV) no âmbito do Gira-Volei e Gira+. Estas duas vertentes do voleibol foram criadas para atletas não federados, com escalões com adaptações regulamentares ao voleibol tradicional mas que derivam muito do voleibol de praia e do mini-voleibol. Estas adaptações facilitam a integração de jovens que não tenham a possibilidade de praticar voleibol a nível federado assim como para promover a participação a partir de idades onde o abandono do desporto federado é mais acentuado.

### Os Treinos

A programação da época previa a realização de cerca de seis a sete dezenas de treinos, o que dizia respeito a 2 treinos por semana durante os 3

períodos letivos. Um dos treinos da semana tinha a duração de uma hora e outro de uma hora e trinta minutos.

Um dos problemas existentes durante o ano foi a pontualidade e a assiduidade aos treinos pelo que se tornou complicado que alguns alunos cumprissem toda a sequência de planeamento. No entanto, os alunos que foram mais assíduos seguiram a programação e a evolução observada é bem superior à dos restantes participantes.

Os treinos eram compostos por uma primeira parte de aquecimento com rotinas já implementadas no DE do ano letivo anterior. No entanto, decidi alterar a rotina de aquecimento para que existissem adaptações a estímulos diferentes e para que se criasse alguma identidade no grupo e nas minhas aulas/treinos. As alterações promovidas foram todas no sentido de eu próprio me rever nos exercícios propostos assim como no sentido de potenciar algumas perdas de tempo que existiam na rotina que os alunos apresentaram do ano anterior.

### As Competições

As competições no escalão de iniciados femininos de DE, único escalão com número de alunos suficiente para formar uma equipa, são organizadas em 3 fases em que a primeira fase é jogada em 4x4 e só nas seguintes fases é que se passa para o jogo formal de 6x6.

Para além da competição organizada no DE, os alunos tiveram a oportunidade de realizar torneios de quadras e duplas organizados pela ESE, Colégio de Ermesinde, Câmara Municipal de Valongo (CMV), Associação de Voleibol do Porto (AVP) e pela FPV.

Os primeiros torneios foram de carácter não competitivo e serviram apenas para os alunos se consciencializarem do que se passa no jogo assim como serviram para os treinadores observarem os comportamentos dos alunos em jogo. Após terem terminado a época no DE surgiram os torneios de duplas e do Gira-Volei.

O Gira-Volei foi organizado em fase regional e nacional e tem como objetivo principal a autonomia dos alunos onde todos os jogos são arbitrados

pelos mesmos e é pedido aos professores/treinadores para terem a menor intervenção possível.

Ao nível dos resultados, no campeonato de iniciados femininos do DE a equipa atingiu a segunda fase, houve uma dupla feminina vencedora do torneio de duplas, organizado pela CMV, e a mesma sagrou-se campeã nacional de Gira-Volei no escalão II feminino.

Mas mais importante que os resultados classificativos foram as aprendizagens verificadas em cada aluno. No entanto, a comparação entre os resultados alcançados no início de época e no final são expressivos. Os alunos passaram das piores quadras nos torneios do início do ano letivo para equipas e duplas do meio/topo da tabela, tendo como melhor exemplo as alunas campeãs nacionais de Gira-Volei no final da época.

### *Contraponto aos Objetivos e Expetativas Iniciais*

Confrontando os meus objetivos iniciais deparo-me com alguma dificuldade em perceber como definir o sucesso alcançado num deles. No que concerne ao conhecimento da realidade do DE através da modalidade, é com agrado que esse objetivo foi alcançado de forma plena, pelo menos nos escalões em que me envolvi, tanto ao nível do DE como do desporto na comunidade através do DE. Já o outro objetivo não decorreu como eu esperava, pois o planeamento teve que muitas vezes ser adaptado para a maioria dos alunos já que nem sempre compareciam aos dois treinos semanais, afetando também a evolução dos colegas que eram mais assíduos.

Apesar de ser plausível e executável promover objetivos específicos para dois ou mais grupos numa mesma aula, os alunos têm de aprender pormenores diferentes o que não ajuda ao nível dos Fbp's de grupo ou mesmo individuais. Alguns alunos podem confundir ou começar a tentar executar de forma antecipada os pressupostos técnicos pedidos a colegas que se encontrem num nível mais avançado. Isto porque alguns alunos apresentam falta de atenção e fácil dispersão dos seus objetivos individuais.

Relativamente às expectativas iniciais, algumas foram congruentes com a realidade encontrada, outras nem tanto (tenham elas pendido para o lado negativo e positivo).

A cultura voleibolística encontrada na escola é enorme. Não existe intervalo onde não se vislumbre uma bola de voleibol nos espaços de recreio e sempre com alunos interessados em contactar com a modalidade nem que não seja pelo fator social. Daqui se percebe a influência que este desporto tem na comunidade escolar. O número de alunos envolvidos no DE na vertente de Voleibol ascende às 4 dezenas apesar de só 2 professores envolvidos na organização da modalidade, eu e o professor responsável pela modalidade no DE. Este rácio foi o maior desapontamento que tenho a registar, já que não me parece adequado o professor responsável ter que se dividir e desmultiplicar para conseguir dar atenção a dois grupos que treinam à mesma hora.

No que concerne à captação de elementos para o DE deparei-me com a vontade esporádica em alguns alunos participarem mas a entrada de novos alunos só se dá por esse meio. É raro o exemplo em que são os próprios professores de EF a encaminharem os alunos para as diferentes modalidades existentes na escola. Isto mostra uma clara falta de articulação e vinculação aos projetos desenvolvidos na escola, permitindo que os projetos escolares sejam ilhas e não um só continente onde todos interagem e lutam para um mesmo objectivo. O próprio projeto de cada modalidade é demasiadamente centrado no professor que o dirige.

O que pretendo dizer com o referido no parágrafo anterior é que qualquer que seja a modalidade existente ela só existe caso esse professor continue com o projeto. Mas caso o projeto continue com outro professor a perspectiva é a de rotura com o que já foi realizado até então. A identidade dos projetos assenta na identidade de quem os executa.

#### *Conclusões*

Um só professor envolvido nas atividades é claramente insuficiente para o número de atletas e equipas.

#### **4.4. A prática no crescimento das competências do “Ser Professor”**

“Digo e grito de frente erguida e peito aberto e ufano: sou professor e tenho imenso orgulho nisso.” (Bento, 2008, p. 41)

De facto, sinto-me assim. Orgulhoso daquela que começa a ser a minha profissão. Todavia, esta é ainda uma temática sobre a qual terei sempre algo

para decifrar, para descobrir. Sobre o ser professor, muito poderia dizer mas vou focar-me naquilo que teve maior relevância no decorrer desta caminhada.

Não é possível, no meu entender, encontrar uma receita ideal para caracterizar o professor, nem mesmo o bom professor. Tampouco nascemos professores, mas sim adquirimos capacidades e conhecimentos para o sermos. Apesar disto, existem no entanto inúmeras características que poderão determinar a qualidade de um professor (ser educador, inovador, líder, comunicativo, motivado e ter domínio de conhecimento...).

Ser professor, é ser capaz de tomar decisões individuais, nunca esquecendo as normas coletivas, é ser criativo (no entanto ao tentar cumprir as normas estabelecidas, torna-se difícil tomar decisões e ser criativo). É assim frustrante o papel do professor quando não consegue expressar as suas competências, conforme foi acontecendo comigo, episódios que retrato neste documento. Deste modo, ser professor é ser capaz de reproduzir os seus conhecimentos e experiências no contexto prático.

Alves (s.d.) referia mesmo que “o professor não morre jamais”. Eu também assim o acredito. No excerto seguinte podemos ver quais foram, e de certa forma continuam a ser, as minhas concepções ao longo do processo.

#### Reflexão da aula número (RA) 42/67

“O professor não é um mero transmissor. O professor tem o dever de se preocupar que os seus alunos aprendam os conteúdos programáticos dos respetivos anos mas não se pode limitar a despejar habilidades nas suas aulas. A função do professor é muito mais do que isso, o professor tem de ser observador a vários níveis: técnico, tático, emocional e psicológico. A prestação dos alunos está dependente do acerto das suas observações e intervenções sobre os alunos quando estes têm alguma dificuldade e, não menos importante, quando têm comportamentos de acordo com o esperado.

Os alunos só saberão que executam as habilidades ou estão corretamente nas aulas se o professor der indicações positivas sobre os comportamentos desejados. Não podemos ser somente mestres em dizer que está mal sendo também

necessário dar a entender aos alunos quando está mais ou menos ou quando está muito bem.”

Ser professor é de facto muito complexo, mas muito gratificante, prestigiante e, no meu ponto de vista, deveria carregar um otimismo, um positivismo e um dinamismo de grande porte.

No entanto, o que quero eu dizer ao falar em complexidade? Conforme já abordei num capítulo anterior, cada vez mais assistimos a um conceito de escola multicultural, onde os professores têm de estar preparados para uma maior diversificação cultural e étnica do público escolar, de onde surge também uma grande heterogeneidade dos saberes escolares, com uma renovação rápida desses saberes, aliada ao desenvolvimento de “escolas paralelas”, não esquecendo a “crise” de valores que muitas vezes se faz sentir.

O professor não pode, portanto, sofrer de um daltonismo cultural, tal como Cortesão (1998) o caracteriza, correndo o risco de, caso adote essa postura, estagnar e não evoluir mais como pessoa, como profissional competente. A prática profissional do professor hoje é muito diferente do que era a prática tradicional e o professor tem que acompanhar essa mudança.

Recordo um poema de um autor desconhecido:

*“Ser professor é ser artista,  
malabarista,  
pintor, escultor, doutor,  
musicólogo, psicólogo...  
É ser mãe, pai, irmã e avó,  
é ser palhaço, estilhaço,  
É ser ciência, paciência..  
É ser informação,  
É ser ação...”*

(Autor desconhecido, s.d.)

Sim... o Ser Professor é grande... Muito grande! Foi um pouco de isto tudo que eu tentei ser ao longo do ano letivo e da minha entrega senti, e



fortifiquei o meu sentimento que já era existente, que me encaixava no perfil do professor definido por Bento (2008, p. 85) como “aquele que mesmo depois das suas aulas continua a ensinar, como se fosse o seu modo de ser.”.

Senti, todavia, necessidade de controlar a minha ânsia de ensinar, a minha sede de dar ao outro um pouco de mim. Espelho disso foi a minha reflexão da aula número quarenta e três:

RA43/67

“A ansiedade criada pelo querer controlar todos os fatores e aspetos de uma aula por vezes leva o professor ao exagero e ao pormenor que chega a não ter sentido no entendimento de quem o professor orienta na aula.”

Por este motivo, e por considerar que ser bom professor não é uma conquista perene em qualquer circunstância, contexto ou época, mas sim uma identidade em permanente construção, considero que todo este ano de intensas vivências, muito praticado e refletido, me ajudou na construção da minha conceção sobre este conceito tão importante para os profissionais da educação. Desta forma, considero que a prática me levou a um crescimento das minhas competências e conceções sobre o Ser Professor.

Gori (2000) assumia o Estágio como sendo um elemento muito importante na preparação profissional, incentivando e “obrigando” a uma articulação entre a teoria e a prática, sendo que os Estudantes-estagiários, para além de serem avaliados, percorrem um longo caminho de aprendizagem. Também Santos (1991) e Matos (2010) reforçam que o Estágio tem uma importância primordial na formação do professor por se constituir um espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo académico, bem como este visa a integração dos Estudantes-estagiários no mundo real de trabalho, de forma progressiva e guiada.

Posto isto, acredito que só passando pelas situações, vivendo as suas dificuldades e facilidades, é que o professor poderá evoluir e aprender cada vez mais com a prática. Atentemos à seguinte reflexão, que demonstra um caso prático com que me deparei ao longo deste ano.

RA55/67

“Não nos podemos esquecer que só passando pela tomada de decisão é que iremos perceber os constrangimentos das mesmas assim como as vantagens por elas proporcionadas. Também é necessário perceber que qualquer organização e planeamento são propícios a imprevistos e a alterações de última hora e só a “bagagem” da *praxis* nos irá fornecer as melhores ferramentas para tentar orientar o processo.”

Resumindo, no meu entender o professor é muito mais do que um profissional que se adapta às alterações e mudanças, tem que ser um dos mediadores e dinamizadores dessas novas transformações, representando um agente de mudança. Este agente deve ser dinâmico, atento e é fundamental que nunca esqueça um dos ensinamentos de Freire (1983, p. 34) pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Devemos existir, enquanto professores, para proporcionar oportunidades aos outros de aprender, partilhando os nossos conhecimentos e experiências e, ao mesmo tempo, dotando a nossa existência de sentido.

#### **4.5. Gestão e Instrução como partes fundamentais do bom ensino**

As problemáticas da gestão da aula são uma peça fundamental para o bom desenrolar das aulas de EF. O professor é responsável pela segurança dos alunos, colocação do material, definição de regras e rotinas e também pelo nível de atenção e envolvimento com que os alunos estão na aula. Ele é também responsável por minimizar o tempo que os alunos passam fora das tarefas ou em espera, assim como deverá potenciar o tempo que o aluno despende nas atividades para que exista aprendizagem. (Vasiliadou et al., 2009)

### 4.5.1. Planeamento

Durante o Mestrado tive a oportunidade de perceber que o planeamento tem imensas utilidades, tanto ao nível da programação, prevenção e modelos de instrução. Contudo, apesar de perceber a importância do planeamento através do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) da Vickers (1990) e de ter executado com alguma dificuldade inicial toda a sua estrutura, deparei-me com uma grande dificuldade em colocar na prática todas as intenções, objetivos e modelos de instrução. As dificuldades foram surgindo tanto ao nível da implementação de regras e rotinas, da instrução e de questões de confronto entre o planeamento e a sua execução.

O que se entende então por planeamento? Quais são os seus pressupostos?

Na perspetiva de Bento (2003) planear implica a necessidade de apreender de forma objetiva e concreta as estruturas e linhas básicas das tarefas e processos pedagógicos, ou seja, para estruturarmos o ensino temos de planear todas as suas componentes nas suas diferentes formas e níveis de realização. Planear traduz-se, assim, numa “antecipação mental do ensino” (Bento, 2003, p. 58), devendo essa antecipação ser muito personalizada e consciente, relacionando as exigências e conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta.

Planear demonstra-se, desta forma, uma função fulcral da atividade do professor, mas também uma tarefa bastante complexa e exigente do ponto de vista da organização, sistematização e seleção da matéria.

Confrontado com esta necessidade e começando a perceber que nem sempre o planeado e a realidade fazem-se corresponder, começaram a surgir as primeiras dificuldades.

O *roulement* dos espaços disponíveis para EF tem em conta a lotação de todos os espaços, isto é, para nenhuma turma ficar prejudicada em épocas em que meteorologicamente possa sair prejudicada, os espaços exteriores rodam por todas as turmas. Este facto condiciona a forma de planear e como as unidades temáticas (UT) são distribuídas nos diferentes períodos.

A escola obriga a que pelo menos seja lecionada uma modalidade coletiva e outra individual por período, por isso a minha primeira decisão foi

conjugar as modalidades para que uma fosse essencialmente de *outdoor* e outra de *indoor*. Esta decisão permitiu-me encaixar as diferentes aulas das modalidades nos espaços que melhor satisfariam as necessidades das UT's das mesmas.

As conclusões que retirei, deste tipo de distribuição das UT's e das respetivas aulas nos períodos, são que este tipo de planeamento não permite uma consolidação de alguns dos conteúdos, isto é, aqueles conteúdos que só podem ser trabalhos num determinado espaço podem ter que ser lecionados com uma ou mais semanas de intervalo. Caso as UT's fossem lecionadas por blocos talvez este efeito se diluísse, conseguindo uma melhor consolidação das aprendizagens e de promover uma continuidade e vinculação da cultura desportiva que o professor tentar implementar.

A existência de modelos que optam pela distribuição de todas as UT's ao longo do ano poderá fazer com que exista um maior desfasamento de aprendizagens, pelas mesmas razões que apresentei mas de forma ainda mais acentuada. Todavia, o facto de os alunos estarem durante um ano letivo sempre ligados a todas as modalidades, pode promover uma maior continuidade ao longo do percurso escolar, mas acredito que seja o contrário já que os alunos poderão não ter a capacidade de assimilar tão bem as habilidades devido à distância que existe entre cada aula de cada modalidade e respetivos conteúdos.

Na minha opinião, e em jeito de conclusão, o planeamento é fundamental para no mínimo o professor delinear o percurso que pretende seguir tendo em conta os seus objetivos finais. Este planeamento não necessita de ser rígido, terá mesmo que ser flexível da mesma forma que os edifícios antissísmicos o são para que se adaptem às alterações provocadas pelo meio envolvente. Desta feita, o professor precisa de ter um planeamento plástico para que, dependendo da resposta das suas turmas, o respetivo planeamento se molde às características evidenciadas.

### *Confrontos entre o Planeamento e a Execução*

Poderíamos afirmar que o planeamento é para ser seguido à risca já que este foi elaborado tendo em conta a avaliação inicial dos alunos e ponderado

ao número de aulas disponíveis para a prática da respectiva UT. No entanto, esta parece-me ser uma ideia errada e é fundamental não esquecer que para os professores no início de carreira o planeamento não é tão assertivo como um professor *expert* com muitos anos de experiência de aulas dadas a diversos escalões etários e com centenas de alunos já observados e trabalhados durante milhares de horas lecionadas. A experiência adquirida irá permitir uma maior capacidade de antecipação permitindo um melhor planeamento do circuito aberto que é a aula de EF como refiro na reflexão da aula quarenta e cinco.

RA45/67

“Após esta aula sinto que os problemas que surgem tanto no planeamento como na prática relacionam-se intimamente com a imprevisibilidade que é muito difícil de controlar. A resolução desses problemas passa sobretudo pela preparação prévia para os imprevistos e a consciência de que a aula é como um circuito aberto e onde não conseguimos controlar nem prever todas as possibilidades. Contudo, é dever do professor planear para que os alunos vão ao encontro dos objetivos da aula não de uma forma estanque e fechada mas de forma articulada com a realidade.”

No meu caso, que tive a minha primeira experiência letiva, ainda menos exato se tornou o meu planeamento, tendo que realizar bastantes alterações tanto durante a reflexão das aulas assim como durante a realização das próprias aulas por diversos fatores.

Desta minha experiência de constante adaptação, surgiram alguns episódios que me parece pertinente e interessante partilhar, apresentando-os em seguida.

### Mudanças do planeamento na prática

Durante o ano algumas situações aconteceram que me levaram a alterar o planeamento das aulas no momento. Os fatores externos com que me deparei foram meteorológicos e de sobreposição de espaços.

O fator meteorológico não foi de grande preocupação da minha parte já que facilmente conseguimos consultar as previsões e caso existisse a possibilidade de chover, a solução passava por levar um planeamento adequado às circunstâncias caso o espaço da aula fosse exterior. Exemplo disso foi a aula número sete e número quinze como podemos ver nos excertos das respetivas aulas.

RA7/67

“A grande característica desta aula foi a adaptação e ligeira mudança relativamente ao planeado. Já a pensar na possibilidade de mau tempo nesta aula que iria ser dada no exterior, pensei numa aula que poderia ser feita noutra local, como uma sala, auditório, polivalente, etc. De facto o mau tempo fez-se notar e deslocamo-nos para uma sala de aula. Aqui iniciou-se o grande desafio da aula: Como manter uma turma atenta e envolvida nas atividades que eles pensariam ser ao ar livre e com mais movimento e passaram a ser num espaço pequeno e com limitações de movimento?”

RA15/67

“Esta aula foi dedicada à introdução do jogo formal. Como estava a chover, a turma associou-se a uma turma que iria ter aula no exterior e fizeram jogos até aos 15 pontos. A turma ficou dividida em duas equipas de 8 e de 7 elementos.”

O meu plano para uma imprevisibilidade meteorológica súbita, falta massiva de equipamento adequado para a aula ou ocupação imprevista dos espaços de aula, passou por ter de reserva uma aula em que fosse só necessário uma sala ou espaço onde conseguisse a projeção de vídeos sobre

superação. A temática tinha como objetivo alertar para a facilidade com que os jovens dizem que não conseguem executar alguma ação ou atividade, sem nunca experimentarem, sem nunca sequer terem falhado, sem nunca terem persistido. No final do ano, fiquei com a clara impressão que de qualquer das formas deveria ter dado esta aula, pois teria sido bastante benéfica tanto ao nível social como ao nível da performance das atividades desenvolvidas na aula de EF.

Por vezes, existe outro tipo de problema que se prende com o planeamento das aulas para os mesmos espaços no exterior já que no *roulement* não especifica que espaços cada professor deverá usar. Como podemos verificar na reflexão da aula trinta e oito, esse obstáculo é facilmente ultrapassado com diálogo e negociação.

RA38/67

“As aulas organizadas para espaços comuns têm sempre o problema da sobreposição de espaços no planeamento dos professores. No entanto, essas situações são resolvidas com a flexibilidade e noção da sequência dos conteúdos das diversas modalidades que estamos a lecionar. No entanto, nesta fase inicial da nossa formação, não possuímos essa facilidade em adaptar o nosso planeamento.

Não obstante este facto, a aula de hoje foi um teste a essa adaptação, já que o professor que também ocupava o espaço exterior já me tinha pedido previamente para ocupar determinados espaços. Mesmo tendo isso em conta também precisava de ocupar esses mesmos espaços, pelo que conversamos no início da aula e reordenamos os nossos exercícios de forma a satisfazermos todas as nossas intenções. A única ressalva que retiro desta situação foi a realização do exercício dos 1000 metros antes do exercício de andebol, o que promoveu que alguns alunos já não o realizassem ou apresentassem níveis de atenção diminuídos devido ao cansaço e desgaste causado pela prova de esforço.”

### Do papel para o terreno

A execução do planeado na aula é bem diferente da construção mental da aula. Durante a PES experimentei uma situação descrita na reflexão da aula onze que me alertou para o facto de tentar antecipar determinadas situações como a colocação prévia de material.

RA11/67

“Esta aula podia ter sido das aulas mais simples mas por minha distração a aula podia ter sido um desastre.

Para começar demorei demasiado tempo a colocar as balizas e já a meio dessa colocação, para dar início à aula, tomei uma opção de risco: colocar os alunos a fazer um aquecimento na pista de atletismo enquanto colocava as restantes balizas. No entanto, fiquei sem controlar os alunos durante 2 a 3 minutos. Contudo, a turma foi bastante respeitadora e fez o aquecimento sem perturbar a aula que estava a decorrer e quando acabaram as voltas que tinha pedido sentaram-se ordeiramente na bancada.

Entretanto, já me tinha esquecido de material necessário para a aula. Enquanto fui buscar o material (mapas) coloquei um aluno a distribuir os boletins de controlo para a prova. Mais uma vez não me desiludiram, mas corri novamente um risco.

(...)

Estes descuidos aconteceram, principalmente por eu pensar na minha cabeça que a aula estava montada e bem organizada, embora considere que estava, sei que tive o lapso de controlar devidamente a colocação do material e trazer o material previamente para junto dos espaços onde os iria utilizar.”

Após este acontecimento planeei outras aulas em que estava prevista a colocação de muito material e que poderia levar bastante tempo. Mas desta vez utilizei parte do tempo de intervalo para a colocação de tudo o que era previsto. Como referi na reflexão da aula quarenta e cinco, o planeamento



deve, para além programar o que pretendemos para a aula, assinalar situações que o professor possa usar como alternativas a alguma tarefa que não esteja a decorrer como previsto.

RA45/67

“O planeamento tem uma grande importância no reencaminhamento dos comportamentos dos alunos para o objetivo, já que o planeamento deve contemplar aquilo que será o mais provável assim como os comportamentos que poderão derivar das atividades planeadas. Devemos também pensar no plano B, C ou D, devemos ser perentórios quando percebemos que o plano A não está a funcionar e temos de alterar as atividades da aula para que os alunos estejam de novo a exercitar com vista ao objetivo da aula.”

### Planeamento como um GPS ou routebook

Como nos diz Bento (2003) o planeamento serve de guião para o bom desenrolar das aulas, pelo que existiram algumas situações durante o ano que comprovaram isso mesmo. Um exemplo disso foi o que se passou na aula dez ao verificar quinze minutos antes da aula começar que me tinha enganado ao ler o *roulement*.

RA10/67

“Esta aula foi caracterizada por um lapso da minha parte ao ver o planeamento dos espaços, o que fez com que não realizasse o que estava no plano de aula apesar de o poder realizar sem qualquer entrave. A única questão que me fez adiar o plano foi o facto de não ir aproveitar um espaço interior que mais para a frente me iria fazer falta. Então, no momento em que reparei que iria ter o espaço do pavilhão consultei a unidade didática de Voleibol, que seria a modalidade a abordar para o dia de hoje e criei uma aula com as dinâmicas que já estavam previstas.”

Na reflexão da aula vinte e dois também podemos encontrar o sublinhar da importância e segurança que senti com o facto de já ter um plano pronto a seguir em qualquer situação.

RA22/67

“Desde já quero fazer referência à melhoria da estruturação da aula e das estratégias de controlo. O tempo que disponibilizei para a reflexão e construção das próximas aulas teve algum efeito. Irei tentar que a minha disponibilidade seja idêntica ou ainda maior para que melhor consiga desenvolver o meu trabalho.”

Este momento foi a comprovação de que o planeamento é muito útil ao contrário do que possamos imaginar. Mas como já referenciei, os professores mais experientes já não têm a necessidade de realizar planeamentos tão pormenorizados como quem inicia a sua prática profissional. Talvez esta imagem promova uma imagem errada sobre o planeamento, mas de uma coisa também tenho a certeza, a prática é que nos irá mostrar os obstáculos e nos guiará para a melhor forma de os ultrapassar.

Contudo, penso ser fundamental não esquecer que esta prática não pode ser desligada da teoria, que no meu entender a dota de sentido. Já Bento (1995, p. 48) referia “a teoria e a prática são dois modos de ação do homem”, tendo como reforço a opinião de Matos (2006, p. 160) que defende que “a teoria e a prática mantêm uma relação de complementaridade em que o reconhecimento da dignidade da praxis lhe advém de ter a primazia na procura do conhecimento”.

Voltando ao assunto anterior, e de forma semelhante ao que se passou na aula dez, podemos encontrar um episódio da aula dezasseis onde relato que o planeamento não é como carris do comboio, onde as carruagens são obrigadas a seguir em cima de duas linhas paralelas que nunca se cruzam. A prática pedagógica mostrou-me que isso não é verdade e que o professor precisa de ter bem claro a sua meta final para depois escolher os melhores caminhos e desvios durante o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma que disse na reflexão da aula trinta e quatro que “o planeamento é só um

planeamento, mas se for bem planeado é meio passo para que durante a aula tudo corra pelo melhor; e que não devemos ficar presos ao que planeamos mas sim à utilidade que cada exercício está a ter realmente para os alunos”.

RA 16/67

“Relativamente aos exercícios da aula, penso que fui capaz de modificar com bastante facilidade o que estava planeado apesar das dispensas e das desistências. No entanto, só consegui fazê-lo com sucesso porque não fiquei estaque ao planeado, sendo que cada vez mais tento não me prender aos exercícios mas sim ao sucesso que pretendo com cada atividade tendo em conta os objetivos para a aula. Compreendo que o planeamento é fundamental para seguir um roteiro que nos possa levar à melhoria das aprendizagens dos meus alunos mas tento descolar-me disso para que mais facilmente possa manipular as atividades relativamente ao contexto que as aulas proporcionam.”

Como tenho vindo a referir, os diferentes níveis de planeamento levam-nos até à programação de um exercício da aula. No entanto, para chegar aos exercícios é necessário ter bem consciente os objetivos tanto da aula como da própria UT. De seguida, segue um exemplo em que apesar de estar previsto um conteúdo na UT decidi não o lecionar para que fossem privilegiados outros conteúdos ainda não consolidados.

RA23/67

“Relativamente aos conteúdos previstos para a aula, decidi retirar o 6:2 porque o controlo da bola ao primeiro toque é baixo, o que não justifica a especialização de funções ao nível do passe. Outra razão passa pelo pouco número de aulas que falta para terminar a unidade didática e pela necessidade de consolidar outros conteúdos como o remate, serviço e a receção em W.”

De qualquer das formas, o professor tem de estar consciente que o planeamento poderá não se realizar da forma como ele desejava, ou seja, só lhe resta tentar planear o melhor possível para que depois na prática consiga ser incisivo na altura de atuar na mudança de estratégias. Não valerá o professor ficar desiludido com os obstáculos, deverá por sua vez tentar vê-los como desafios que terá e irá ultrapassar. Tal princípio prende-se com o que Huberman (1992) nos mostra, dizendo que a sobrevivência e a descoberta são vividas em paralelo e é o segundo princípio que permite ultrapassar o primeiro.

Sanches e Silva (1998, p. 81) reforçam com a ideia de que “aprender a ensinar significa implicar-se num processo de desenvolvimento contínuo, gerador de tensões, de medos e incertezas, de dificuldades e de dilemas até então desconhecidos dos recém – chegados ao ensino”. De facto, eu vivi isso e deixo, por isso, o exemplo da aula trinta e quatro, assim como duas referências ao entusiasmo que penso que o professor deve ter na sua atividade.

RA34/67

“(…) não consegui planear uma transição eficaz dos exercícios de velocidade para os exercícios de salto em comprimento. Para além de no planeamento não ter ficado feliz, ao iniciar a transição não senti que era o melhor, pelo que improvisei e ao adaptar descobri uma forma mais simples de o fazer.

De igual forma, a organização do exercício de salto em comprimento não foi a mais conseguida, pelo que durante o próprio exercício fui fazendo pequenas adaptações para que decorresse melhor e todas as regras de segurança fossem cumpridas.”

RA48/67

“Contudo, como professores devemos organizar as aulas, independentemente do espaço disponível, para potenciar as aprendizagens dos nossos alunos, tanto em tempo de empenhamento motor como no número de oportunidades para aprender, deixando de lado lamentos e reivindicações e trabalhar

com entusiasmo e positivismo na “engenharia” que fazemos em todas as aulas na organização e adaptação dos conteúdos a cada turma.”

Como síntese, deixo uma frase que a mim muito me marcou:

*“Incorporando o ensinamento de Denis Diderot, de que “o entusiasmo é indispensável para sermos bons no nosso ofício”.*”

Bento (2008, p. 78)

#### **4.5.2. Regras e Rotinas**

Antes de mais convém esclarecer o significado de regras e rotinas. Regras são indicações acerca de como os alunos se devem comportar relativamente a determinadas situações sejam elas em termos positivos ou negativos e rotinas são procedimentos comportamentais estabelecidos para toda a turma durante o ano letivo (Siedentop, 1991).

As regras e rotinas devem ser as primeiras a serem implementadas, tal como eu assinali na reflexão do final do primeiro período onde refiro que “as componentes em que sinto que mais evolui neste período foi ao nível da criação de regras e rotinas”. Pois sem elas a turma não perceberia quais os comportamentos a ter e quando os poderiam ou não ter. Assim como sem as rotinas seria necessário estar repetidamente a dar instrução sobre procedimentos a ter. Ao uniformizar ao máximo as situações, os alunos poderão mais facilmente corresponder às expectativas do professor. Por outro lado, caso os alunos não estejam a cumprir com o estabelecido, o professor poderá facilmente chamá-los à razão apontando ao que os alunos se tinham comprometido.

Outra forma de comprometer os alunos poderá passar por lhes dar a palavra permitindo que sejam parte integrante da construção da lista de regras e rotinas a ter durante as aulas. No entanto, de início, decidi fazer uma lista de comportamentos e procedimentos que gostaria que a turma tivesse como fundamentais nas minhas aulas. Contudo, tive alguma dificuldade em hierarquiza-los e conseguir diferenciar essa importância na altura de os

transmitir e implementar. Por outro lado, ao tentar criar rotinas, pensei em elaborar rotinas de aquecimento, de início e paragem dos exercícios e de final de aula que fossem transversais ao longo do ano, tal como referi na reflexão da aula vinte, “uma das ideias que tinha seria manter as aulas com uma estrutura idêntica para conseguir alcançar uma identidade.”

Ao implementar as rotinas de aquecimento encontrei sempre alguma dificuldade, principalmente nas primeiras (ver abaixo o excerto da reflexão da aula dezoito e dezanove), já que dei conta que não era possível ter as mesmas rotinas para todas as UT, devido à especificidade das diferentes unidades. Ao criar as rotinas para as novas UT, ou alterando as existentes (ver reflexão da aula dez), consegui aumentar a eficiência e a pertinência das mesmas já que as adaptei melhor ao contexto da aula e à modalidade, dando-lhe uma maior ligação à cultura desportiva da modalidade a abordar.

RA18/67

“Relativamente à aula, tive um pouco de dificuldade nas exemplificações dos primeiros exercícios já que é uma rotina nova que será para implementar nas próximas aulas. Penso que o esquema é bom mas precisará de alguns ajustes ao nível das repetições na parte de condição física. O objetivo deste esquema, passará por ser mais fácil de um grupo/equipa ministrar a parte de aquecimento com mobilidade articular, já que quem está de frente pode imitar iniciando ao mesmo tempo e a segunda vaga, também poderá ver e repetir de igual forma.”

RA19/67

“Esta aula foi concebida tendo em conta as novas rotinas que já estavam a ser implementadas e, como previa, apesar de algo complexo, já foi muito mais fluida e ministrada por uma das equipas. A adaptação do Menu de condição física foi concretizada mas ainda não está equilibrada, estando a pensar em aumentar o número de exercícios que os alunos fazem quando estão no fundo.”

RA10/67

“Relativamente à estratégia de ensinar conhecimentos sobre os aquecimentos relacionados com as modalidades, pareceu-me que resultou de forma muito eficaz. Eles gostaram e compenetraram-se nas tarefas de outra forma. Será uma estratégia a continuar a implementar e fomentar dentro dos grupos/equipa.”

Apesar de ter mantido as rotinas durante as UT, os alunos foram demonstrando algum desagrado pela repetição (como se pode verificar na reflexão da aula vinte), mas o objetivo era a da permanência da repetição para que essa rotina ficasse automatizada. Não obstante disso, a introdução de variantes pode ser considerada, como o foi no segundo e terceiro período onde os aquecimentos eram dados pelos alunos apesar de terem de seguir uma estrutura pré-definida por mim.

RA20/67

“Apesar de uma das críticas que me tem sido reportada ser a sustentação das minhas aulas na mesma base organizativa, eu tenho a necessidade de não fazer grandes alterações para sentir que as rotinas estão a ser implementadas e ter um controlo da aula e dos espaços facilitada. Contudo, já observei que alguns alunos fazem questão de assinalar que as atividades são “iguais” às das aulas anteriores.”

Como já referi, a autonomia dos alunos é de extrema importância, porque desenvolve o sentido de responsabilidade dos alunos e porque liberta o professor para a monitorização de outras variáveis. Para que esta autonomia aconteça é necessário as rotinas estarem adquiridas. Exemplo disso foi a aula vinte e seis em que foi realizado um torneio dentro da turma em que existiram árbitros e estatísticas pelo que se provou que após algumas aulas a minha função passou para um observador activo e com um papel muito menos directivo.

RA26/67

“Apesar desta ser a última aula do período, não deixei que esta fosse uma aula onde nada se passasse. Na verdade, foi uma aula muito útil, em que os alunos passaram por novas experiências. O facto de me ter alheado de praticamente todo o desenrolar do torneio, permitiu-me verificar que as rotinas aprendidas durante as aulas nas tarefas de estatística e de árbitro por parte das duas alunas que não fazem parte prática foram importantíssimas para as mesmas ensinarem aos pares essas mesmas funções, assim como os novos aprendizes perceberem a dificuldade dessas tarefas.”

No final do ano, senti que as minhas competências ao nível da organização de rotinas para as UT a lecionar foi muito mais assertivas e benéficas para o desenrolar das aulas, tal como previ na aula sessenta. Tanto as rotinas criadas nas UT de ginástica como nas de futebol foram bem compreendidas e interpretadas pela turma o que me libertou logo na segunda aula de cada UT. De tal forma que me disponibilizou para uma maior atenção às pequenas alterações que são necessárias fazer, conforme abordei no ponto anterior acerca do planeamento.

RA60/67

“Outro aspeto bastante positivo desta aula foi a realização das rotinas de aquecimento com total autonomia dos alunos o que me deixou bastante satisfeito porque na primeira aula os alunos perderam bastante tempo para perceber a lógica de estarmos a criar uma rotina de aquecimento assim como em interiorizar as rotinas propostas. Este acontecimento vai-me permitir ter algum tempo para tomar decisões relativamente a alguma adaptação dos exercícios pela ausência de algum aluno na aula (como foi o caso desta) ou pela adaptação do exercício aos espaços existentes para a prática.”



No que diz respeito às regras que implementei, não senti tantas dificuldades como nas rotinas pois os alunos eram cumpridores e empenhados, correspondendo aos meus pedidos com comportamentos padrões estabelecidos por mim e definidos como regras a cumprir.

### **4.5.3. Instrução**

A instrução é uma das componentes da aula de extrema importância, já que ela abarca os momentos de transmissão aos alunos, do que se pretende da aula e dos exercícios da mesma, assim como contempla as pequenas interrupções da aula para indicações individuais aos alunos. Como dizem Rosado e Mesquita (2009, p. 69), “a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas”, sendo que “a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino”. Como um exemplo de uma boa intervenção apresento um excerto da reflexão da aula trinta.

RA30/67

“Só após a intervenção e orientação para uma determinada situação de desequilíbrio defensivo é que os alunos começaram a criar situações de verdadeira superioridade tendo, contudo, ainda alguma dificuldade.”

No entanto, o professor pode ser muito bom comunicador mas não conseguir fazer-se entender por diversas razões. Tal como dizem Rosado e Mesquita (2009, p. 72), “importa reconhecer que entre aquilo que o professor ou o treinador pretendem dizer e aquilo que efetivamente dizem pode haver uma diferença, que aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes, retido ou, finalmente, executado”. É importante referir que os mesmos autores assinalam que se retém melhor o que vemos relativamente ao que ouvimos, que nos lembramos ainda melhor quando o fazemos em simultâneo

mas que recordamos especialmente bem o que dizemos e que quando acompanhado da exercitação a capacidade de retenção aumenta.

Nas minhas aulas aconteceram alguns episódios relatados nas reflexões de aula que vão ao encontro do referido.

RA2/67

“Apesar de pensar que me tinha expressado corretamente tive que parar o exercício e fazer uma nova explicação. Neste momento, reparei que alguns alunos não tinham percebido o exercício e, apesar de eu ter questionado relativamente às dúvidas, nenhum deles tinha demonstrado no primeiro momento que eu perguntei sobre dúvidas existentes.”

RA4/67

“Na instrução para os mini-jogos de badminton penso não ter sido muito claro, já que se instalou alguma confusão na forma de jogo e aonde jogar. A razão disso acontecer foi: pensar todo o exercício e só ter explicado a organização da mini-competição em vez de explicar, também, a forma do jogo 1x1 e em que espaço é que o jogo iria decorrer.”

RA21/67

“A primeira impressão que tenho desta aula foi a falta de organização na instrução e exemplificação dos exercícios. Podia ter criado situações muito mais produtivas e claras das situações a abordar, pelo que senti que muitas vezes não fui bem sucedido na transmissão da informação.”

RA32/67

“Olhando para a aula, penso que o número de oportunidades que cada aluno teve na aula foi bastante elevado, até acima das minhas expectativas. Contudo, fico com a nítida sensação que o tempo disponível para a prática poderia ainda ser maior se os alunos cumprissem as recomendações

organizativas de cada exercício. É uma constante existir alguns alunos que não ouviram a explicação e exemplificação, pelo que sou frequentemente questionado sobre alguma característica do exercício que os alunos não ouviram. No início da aula tentei chamar à atenção dos alunos sobre as paragens e concentração durante as exemplificações, mas terá que ser um parâmetro a continuar a trabalhar nas próximas aulas.”

Após a leitura dos excertos poderemos até ficar com a sensação que na altura da reflexão reporte a mim grande parte dos problemas que decorriam da instrução. Mas nas reflexões que a seguir apresento, revelo outra perspetiva em que o grau de atenção com que alguns alunos se encontravam durante a instrução era deficitário.

RA12/67

“A próxima estratégia será utilizar estes mesmos alunos nas exemplificações para que, primeiro, eles percebam o exercício tanto nas suas componentes críticas como esquema, segundo, não estejam em atividades que nada têm a ver com a aula e, terceiro, que não estejam com comportamentos que prejudiquem os alunos que querem trabalhar e aprender.”

RA13/67

“Desta feita, sempre que entrava numa exemplificação/explicação pedia aos alunos para se colocarem nos respetivos espaços, sentados, para que vissem a explicação. De seguida explicava/exemplificava a mais do que um grupo, principalmente aos grupos mais problemáticos. Desta forma, consegui um grande controlo da aula, sem interrupções para remediar situações disciplinares ou alunos fora da tarefa. Penso que se continuar com estas rotinas conseguirei um maior tempo potencial de aprendizagem e maior número de oportunidades para aprender.”

Conforme o que nos dizem Rosado e Mesquita (2009, p. 73), “não importa apenas que o aluno ou atleta esteja atento e receba a informação em boas condições; não importa, também, unicamente, que compreenda a informação e a retenha; é preciso que a aceite, que seja persuadido, que adira afetivamente às atividades propostas. Essa persuasão é a melhor preditora da ação.”. Por seu turno Rink (1993) alerta para a importância da clareza da apresentação para ajudar a uma melhor comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes. Na reflexão da aula dezassete referi, mais uma vez, que a própria instrução não foi clara.

RA17/67

“A meio da aula, os exercícios de mobilização articular direcionados para o deslize no lançamento do peso não correram bem. A razão principal que identifiquei para justificar este problema foi a dificuldade em expressar-me corretamente, pelo que desencadeou comportamentos fora da tarefa e mobilização dos alunos pelo espaço da aula. Ainda tentei usar alunos para exemplificar o que pretendia para conseguir captar a atenção, mas isso só aconteceu momentaneamente. Por isso, tentarei melhorar a forma de explicar e expressar as componentes críticas.”

A colocação do professor na aula é também de extrema importância durante os momentos de instrução. O professor não se deve colocar com alunos nas costas, com alunos fora do seu campo de visão ou com fatores que possam cativar a atenção dos alunos nas suas costas como alunos a passar, aulas a decorrer ou outro tipo de situação que possa desviar a atenção dos alunos. Abaixo seguem alguns momentos que referi nas reflexões das aulas (o segundo caso passou-se numa sala de aula).

RA5/67

“A primeira grande fonte de dispersão situou-se na outra turma, que, por vezes, entrava no campo visual dos meus alunos. A segunda grande fonte foi o facto de eu próprio me ter colocado

de costas para essas “diversões” fazendo com que os alunos pudessem livremente alienarem-se da aula. A terceira foi o facto de estarem num espaço exterior com muito horizonte para pesquisar. E quarta, foram pequenas intervenções que os meus colegas estagiários tiveram (intervenções no sentido positivo) enquanto eu estava a tentar prosseguir com a aula. Todos estes fatores, uns com menor e outros com maior peso, terão de ser minimizados para que as quebras sejam melhores e mais fluida seja a aula.”

RA7/67

“Ao terem de ficar sentados em pequenos grupos, e por vezes em espera, porque uns demoraram mais tempo que outros a fazer as suas representações, o reboliço foi maior. A maior dificuldade foi conseguir sintonizar os alunos quando queria voltar a transmitir informação ou corrigir as representações. Foi algo que já estava a contar, mas notei que é a parte mais complicada, tendo perdido sempre cerca de 1 a 2 minutos até ter grande parte dos alunos atentos. Um dos pormenores foi nunca ter a turma toda envolvida, existia sempre um ou dois que não estavam atentos às informações que passava.”

No final do ano letivo fiquei com a noção que um ano escolar é muito curto para conseguir definir um estilo claro de instrução. Acrescento ainda o facto de só ter lecionado a uma turma, o que me deixa numa posição muito expectante quando iniciar oficialmente a minha atividade como professor. Este ano conheci alguns casos de professores que têm mais de 5 turmas. Como é que estes professores definem o seu estilo de ensino e o seu modelo de instrução? Terão estilos e modelos diferentes ou mantêm para as turmas todas essas componentes? Metzler e McCullick (2008) e Gurvitch e colaboradores (2008) concluíram que os alunos são o factor que mais influência a mudança do modelo e estratégias de instrução, assim como Gurvitch e seus colaboradores (2008) afirmam que um bom nível de conhecimentos pedagógicos é um facilitador da implementação dos modelos instrucionais.

Poderá ser complicado encontrar um estilo transversal, pois as turmas têm sempre as suas características e, no meu entender, o bom professor é aquele que apesar do seu estilo e características consegue adaptar-se à turma para que esta potencie o seu valor.

#### **4.5.4. Observação**

A observação é uma ferramenta muito importante para o diagnóstico. Por isso, ela também é usada no ensino e serve de ferramenta em muitas vertentes. Na PES, a observação é sempre realizada pelo professor cooperante em todas as aulas lecionadas e em algumas dessas aulas, o professor cooperante é acompanhado na observação pelos restantes estudantes-estagiários num mínimo de dez aulas. A professora orientadora da faculdade também esteve presente em três (no mínimo) dessas aulas em que todo o núcleo de estágio se reunia para observar a aula.

No total, cada estagiário era observado no mínimo dez vezes, observava no mínimo vinte vezes os estudantes-estagiários e mais seis vezes no mínimo as aulas do professor cooperante.

Após todas as aulas observadas pelos estudantes-estagiários, os pontos relevantes que cada observador tinha anotado relativamente às categorias a observar eram debatidas na reunião semanal de núcleo de estágio.

Em cada período foram observadas diferentes categorias que foram desde a gestão da aula até à utilidade dos exercícios lecionados, passando também pelas características da instrução. A separação em categorias foi deveras útil, pois dessa forma conseguimos focar em pontos essenciais que nos ajudaram a compreender a complexidade de cada uma das categorias.

Uma das grandes vantagens que encontrei na observação dos meus colegas de estágio foi a de que algumas das imperfeições que foram apresentando eu também as identificava em mim, assim como os meus colegas. Dessa forma, conseguia perceber melhor o que me apontavam assim como mais facilmente encontrava diferentes estratégias de intervenção que poderiam melhorar o ensino.

Com a repetição e consciencialização que quem está de fora tem, uma percepção mais global da aula, a observação da aula assemelhou-se cada vez

mais à autoscopia que cada um fazia das suas próprias intervenções. Percebi que a observação ajudou imenso na organização e sensibilização para algumas componentes da aula que eram por vezes descuradas, isto é, que o professor não dava tanta importância mas que para o aluno era de extrema importância para a sua boa execução nas tarefas pretendidas.

Através da observação foi-me também possível verificar as diferenças de estilo e formas de intervenção dos meus colegas estagiários e do professor cooperante. Destaco, desde já, que a grande diferença que aponto entre os três estagiários e o professor cooperante prende-se com a forma como este consegue planear exercícios que em grande parte das vezes estão ligados e muito bem articulados nas suas transições. Esta competência só começou a ser bem executada por mim e pelos meus colegas a meio do segundo período.

No início do ano letivo as nossas aulas apresentavam fraca ligação entre exercícios e conteúdos, o que desprovia as nossas aulas de uma continuidade necessária para um bom ensino. Para resolver este problema comecei por ter mais cuidado no planeamento das transições assim como no encadeamento dos exercícios e conteúdos. Na reflexão da aula onze podemos encontrar um exemplo em que não fui muito feliz na organização das transições. Era uma aula algo complexa e a organização das transições não foi a melhor pelo que perdi imenso tempo de aula.

RA11/67

“O recolher das balizas de orientação foi feito a meio da aula, pelo que perdi mais tempo, já que necessitava de todos os alunos presentes para iniciar a avaliação seguinte. O recolher das balizas podia ter sido efetuado por alunos que já tivessem terminado a última avaliação e não só no final de todos terem terminado.

(..)

Penso que esta aula perdi cerca de 20 a 25 minutos de aula por falta de organização, o que corresponde a cerca de 1/3 do tempo útil da aula.”

As componentes de gestão foram aquelas que melhor desenvolvi, assim como melhor diagnostiquei, já que são facilmente visíveis e tratam-se maioritariamente de questões físicas, de colocação de material e alunos no espaço de aula. Por outro lado, a instrução e utilidade dos exercícios depende em grande parte da clareza da informação que é dada aos alunos, tanto na explicação, exemplificação e Fbp's. Como se apercebe na reflexão da aula trinta e um, para além de vários momentos de reinstrução e de Fbp, não fui claro ao informar os alunos que deveriam continuar o exercício caso eu estivesse a fornecer algum tipo de Fbp a um aluno.

RA31/67

“A utilização de muitas paragens para explicações ou correções provocou uma grande diminuição do tempo de empenhamento motor, associado a alguma desorganização nas transições e paragens.

(...)

Durante os exercícios, tomei por princípio que os alunos continuariam a executar o exercício quando estivesse a fazer alguma correção individual, o que não aconteceu. Por isso, concluo que tenho que consolidar algumas regras para que a turma continue os exercícios apesar de eu estar numa intervenção individualizada.

Outra estratégia que irei usar será organizar os grupos para que consiga facilmente perceber quem executa a seguir de quem, assim como potenciar um maior número de repetições com uma postura mais diretiva para a turma perceber o ritmo que terá que ser imposto.”

Apesar de tentar diagnosticar o problema com a ajuda dos observadores, por vezes torna-se complicado perceber onde a cadeia de comunicação falhou. A interrupção podia acontecer a vários níveis mas primeiro, durante a observação, não sabíamos em concreto as intenções do professor; segundo, por vezes não ouvíamos concretamente o que o professor instruíria; terceiro, não sabíamos se os alunos ouviam o que o era dito; quarto,



não sabíamos se o aluno compreendia o que era pedido e, por último, o aluno até podia executar tudo como o professor pretendia mas não sabemos se o fez porque todas estas etapas foram cumpridas. Mas uma certeza podemos ter: se um conjunto de alunos não estiver a executar corretamente a estrutura do exercício e/ou as componentes críticas das habilidades pedidas é porque o exercício foi concebido erradamente e/ou o professor não foi claro na sua instrução.

Muitas vezes, apesar de não ouvirmos o que o professor instruía, percebíamos rapidamente que a instrução não tinha sido conseguida, já que parte dos alunos não executava de forma objetiva e clara o exercício. A existência de “ruído” no exercício, execuções descontextualizadas ou desinteresse, permite ao observador ou ao próprio professor verificar se a instrução teve ou não qualidade. Conseqüentemente, o professor poderá parar o exercício para um ou mais grupos para reinstruir, como foi o caso da aula trinta e nove, e certificar-se que tudo decorre como pretendido. Este último passo é de extrema importância, pois sem ele, os alunos continuariam a repetir erros técnicos, táticos e/ou regulamentares sem se aperceberem.

RA39/67

“A estratégia que utilizei nesta aula para efetuar pequenas mudanças nos exercícios – parar pequenos grupos para instruir – fez-me introduzir as variantes de forma diferente porque as dúvidas que os diferentes grupos levantaram foram diferentes. Esta estratégia também levou a uma grande poupança de tempo devido à especificidade das instruções e dúvidas. Também a atenção e concentração dos alunos foram maiores o que ajudou em todos os aspetos já evidenciados.”

A observação foi sempre acompanhada por grelhas onde registávamos tudo o que considerávamos importante. Desse modo, a observação estava sistematizada para que soubéssemos exatamente o que observar, como registar e como analisar. Em conjunto com os meus colegas estudantes-estagiários, decidimos dividir as nossas grelhas por conteúdos e cada conteúdo estava dividido nas diferentes categorias a observar. Durante o ano letivo

existiram três fases de observação, pelo que duas foram qualitativas e outra essencialmente quantitativa. A observação quantitativa foi extremamente interessante, pois o professor tem objetivamente o tempo que despense nas tarefas de gestão e o que dedica à instrução. É, claro que numa aula em que a função didática predominante seja a introdução de algum ou vários conteúdos, o tempo de instrução será maior. Assim como uma aula de ginástica poderá ter um maior tempo de espera do que uma aula de badminton.

#### **4.6. Modelo de Educação Desportiva**

De forma a aplicar alguns dos conhecimentos obtidos ao longo da minha formação académica, conseguindo vivenciar novas experiências e diversificando as minhas ferramentas de ensino, resolvi aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED).

São os desafios difíceis e ambiciosos que me dão gosto para continuar a lutar e penso que dotam a formação de um maior sentido, tornando-a mesmo mais aliciante e “apetecível”. Por ser assim, e por acreditar que as características da minha turma, observadas nos momentos iniciais da PES, mais concretamente após as avaliações iniciais que foram realizadas nas primeiras aulas a todas as modalidades que estavam planeadas para este ano letivo, se enquadravam com os pressupostos do MED, avancei mesmo com a minha ideia de aplicar o respetivo modelo durante todo o ano letivo e em todas as modalidades.

O MED, segundo o seu impulsionador Siendetop (2002), tem como objetivo formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Por sua vez, Ricardo (2005, p. 28) explica o seguinte: “competente, na medida em que se pretende que os praticantes dominem as habilidades de forma a poder participar na competição. Culto, na medida em que os praticantes conheçam e valorizem as tradições e os rituais associados ao desporto e que aprendam a distinguir práticas meritórias de práticas prejudiciais. Entusiasta, na medida em que se pretende que se tornem promotores da qualidade e autenticidade da prática desportiva”.

Posto isto, considero que o modelo proposto em 1987 é um claro exemplo de renovação e de preservação do potencial educativo dos jogos,

imprimindo uma nova dinâmica nas aulas, e era esse um dos meus objetivos a cumprir ao longo deste ano.

Tendo em conta todas as considerações anteriormente apresentadas, constituí, logo após as avaliações iniciais referidas anteriormente, quatro equipas, passando-lhes de imediato as principais ideias do modelo, os princípios base das diferentes modalidades, definindo ainda os períodos da pré-época e da época competitiva, tendo sido trocados alguns e-mails e criado um sítio na Internet (*site*).

As equipas foram constituídas tendo em conta as competências dos alunos nas diferentes modalidades assim como das suas apetências para liderar e lidar com os colegas. Ao apresentar as equipas à turma foi-lhes pedido que anunciassem um nome de equipa e um capitão que ficaria responsável pela ligação entre o professor e a equipa. É de assinalar que os alunos que coloquei em cada equipa com as melhores competências para líder foram os escolhidos pela equipa.

No meu entender, e se com o MED não foi bem assim, o *site* foi de extrema utilidade desde o momento da sua conceção até ao último momento com a minha turma. Mesmo depois de ter terminado com o campeonato e com as equipas, mas já irei esclarecer esse ponto.

A propósito das novas tecnologias, Ponte (1990, p. 55) refere que “a sociedade Humana entrou numa nova fase, numa era a que alguns chamam de pós-industrial. (...) Surgiu uma nova consciência de que estamos a viver um período de profundas mudanças na área produtiva, nas atividades profissionais e na própria esfera cultural. Avanços em múltiplas áreas da ciência e da tecnologia (...) prefiguram uma vida totalmente diferente para a nossa espécie....Uma nova sociedade precisa de um tipo de escola para cumprir novos objetivos de ensino. Assim, a escola atual está colocada perante o desafio de ser capaz de evoluir e adaptar-se às novas necessidade”. De acordo com o autor anterior, e com o propósito de melhor servir o MED, decidi criar um site.

O site servia de suporte de comunicação das regras e regulamentos de cada época desportiva assim como de divulgação dos resultados e classificação geral do campeonato. Relembro que a ideia inicial era a do

campeonato ser constituído por todas as modalidades lecionadas durante o ano letivo.

Este site assumiu-se como uma plataforma de comunicação exterior à aula, com ganhos muito positivos para as referidas aulas.

Voltando ao MED, numa primeira fase optei por fazer com que a instrução fosse feita apenas por mim para depois poder dar mais autonomia aos alunos, o que foi prioritário a partir da 12ª aula do ano. Porém, não tive grande sucesso. Atentemos nos seguintes excertos de reflexões de aula:

RA12/67

“Esta aula foi a primeira onde dei mais autonomia a cada uma das equipas. Senti que, apesar de duas das equipas serem um pouco instáveis, será um grande passo para a autonomia e responsabilidade dos alunos. Uma das equipas não está com uma atitude condizente com o MED e com responsabilidade suficiente, o que provoca que as equipas que estão a colaborar com essa equipa também baixem o seu rendimento.”

RA14/67

“Tendo em conta o MED e a passagem de autonomia para os alunos nas atividades, tentei que as equipas escolhessem um exercício de dois à escolha para que cada grupo/equipa pudesse trabalhar as competências que achasse mais importantes naquele momento. No entanto, tal como eu previa, encontrei constrangimentos ao nível da orientação dos diversos grupos para o grande objetivo dos exercícios, a tal ponto de não ter feito as rotações como tinha previsto por estar preocupado com o entendimento dos exercícios por cada grupo. Fiquei com a nítida sensação de que tinha proposto exercícios que não foram motivantes para alguns grupos apesar de terem sido eles próprios a escolherem os exercícios.

(...)

Esta aula, encaminhou o meu pensamento para, provavelmente, a grande questão que poderá estar a afetar o

desenrolar mais positivo das aulas: a constituição de um dos grupo/equipa não foi a mais conseguida. Nesse grupo encontram-se dois alunos com dificuldades de concentração, assim como apresentam alguns comportamentos disruptivos sendo também muito influenciáveis. Resta a esse grupo uma aluna que se empenha muito nos exercícios propostos mas não consegue ter a influenciar os colegas ao ponto de lutarem por um mesmo objetivo.

Concluo que a autonomia dos alunos poderá passar por eles próprios idealizarem um exercício para apresentarem aos colegas sobre uma temática a decidir. Desta forma terão liberdade para criarem um esquema e eles próprios perceberem aonde podem melhorar os exercícios para seu próprio benefício.”

Olhando para trás, entendo que talvez não tenha tomado a melhor opção, já que limitei em demasia a autonomia que anunciava aos alunos. Como poderiam eles escolher se iriam trabalhar o mesmo conteúdo mas em que escolhiam exercícios que eram variantes dos que já tinham trabalhado? É certo que eu quis testar a autonomia e entendimento dos alunos ao entrar numa tarefa deste tipo. No entanto, penso que zelei em demasia pelo controlo e caminho que pretendia e não deixei que fossem os próprios alunos a escolher o caminho que queriam seguir, que é esse o propósito do MED. Ao invés de escolher os conteúdos, talvez devesse ter deixado cada equipa escolher o que pensaria útil trabalhar para o jogo e assim testar as suas habilidades.

Ao ser demasiado diretivo e controlador do que os alunos poderiam treinar, não deixei que eles próprios percorressem o caminho que eu desejava. Desejava que fossem os próprios a fazê-lo e não eu a dizer “vamos por aqui” para que os alunos sentissem que faziam parte da decisão. Isso é muito importante, tal como um estudo realizado por Múrcia e seus colaboradores (2010), onde indica que se o praticante participar na tomada de decisão, escolha e determinação das atividades a realizar, poderá promover mais motivação intrínseca e revelar maior afiliação.

As dúvidas pairavam e, mesmo sentido que estava a conseguir adaptar o que anteriormente tinha aprendido nas didáticas específicas as modalidades nas quais não tinha vivenciado o MED, a aceitação do modelo competitivo não estava a resultar em pleno. O que estava a falhar? Seriam os alunos imaturos para a responsabilidade que lhes passei? Teriam conhecimentos para desenvolver o modelo de forma harmoniosa? Estariam as equipas filiadas à procura do mesmo objetivo? E se não estivessem, seria essa uma das causas?

Findo o primeiro período, era altura do torneio final. No torneio final os alunos tiveram uma participação activa na organização do mesmo, estando naturalmente sobre a minha supervisão.

RA26/67

“Apesar desta ser a última aula do período, não deixei que esta fosse uma aula onde nada se passasse. Na verdade, foi uma aula muito útil, em que os alunos passaram por novas experiências. O facto de me ter alheado de praticamente todo o desenrolar do torneio, permitiu-me verificar que as competências aprendidas durante as aulas nas tarefas de estatística e de árbitro por parte das duas alunas que não fazem parte prática, foram importantíssimas para as mesmas ensinarem aos pares essas mesmas funções, assim como os novos aprendizes perceberem a dificuldade dessas tarefas.

Esta aula deu-me indicadores para abordar a turma de uma forma diferente. No entanto, a turma precisará de se dedicar mais do que se dedica em tarefas fora dos tempos letivos.”

Foi assim que, a partir do segundo período, resolvi “esquecer” o modelo, pelo menos nos moldes em que o estava a aplicar, após ainda ter sondado a turma relativamente a possíveis alterações para que tudo fizesse mais sentido. Todavia, resolvi abrandar nesta luta para a implementação do MED nas minhas aulas.

Uma das principais razões para o modelo não estar a resultar foi a incapacidade das equipas resolverem os seus problemas e não estarem

unidas na resolução dos mesmos. Tentei perceber que mudanças seriam possíveis nas equipas mas não conseguia encontrar consenso dentro dos alunos e corria o risco de um dos grupo ficar constituído pelos alunos mais problemáticos.

Assim, durante o segundo período, apliquei uma nova estratégia na minha turma. A estratégia passou por propor aos alunos que elaborassem e lecionassem os aquecimentos das aulas consoante a modalidade a abordar. Desta forma, os alunos foram sorteados para que soubessem com antecedência em que dias eram os responsáveis e me entregassem uma semana antes a sua proposta. Após me entregarem a sua proposta, eu ouvia as suas justificações e propunha uma ou outra alteração de modo a adequar à modalidade e ao que pretendia trabalhar nessa mesma aula.

Dessa estratégia surgiram efeitos muito positivos, tendo o clima da aula melhorado substancialmente, assim como verifiquei um aumento na autonomia dos alunos, com mais vontade e respondendo de melhor forma às tarefas propostas. O meu objetivo estava a ser cumprido! Mas a razão principal parece-me que se prendeu com o facto de os grupos e equipas durante os exercícios e jogos variarem, permitindo que todos os alunos fossem rodando de forma a ficarem com os colegas que sentiam maior afetividade.

RA44/67

“Parece-me que o envolvimento em tarefas complementares ajudará a perceber quão elas são importantes para aumentar a intensidade da prática dos seus colegas, assim como as estatísticas ajudam a perceber o nível de eficácia de cada grupo/equipa.

Os aspetos que referi acima são alguns dos pontos abordados pelo MED que tentei implementar no início deste ano letivo. Apesar de ter desistido de aplicar o modelo, algumas das características do MED continuam a caracterizar as minhas aulas. Como não existem receitas, tive que adaptar o modelo de instrução à minha turma para que consiga obter o melhor rendimento dos alunos que constituem a minha turma.”

Tal como mostra o excerto desta reflexão, estava a seguir um caminho em que estava a conseguir recolher frutos e, assim sendo, a direção a seguir era “em frente”.

No terceiro período decidi criar uma nova estratégia, tendo ainda em vista o despoletar da autonomia dos alunos. Esta estratégia passou por responsabilizar os alunos, em momentos definidos previamente, por rotinas na colocação de material e de aquecimento. Após no segundo período os alunos terem posto à prova os seus conhecimentos e competências para programar atividades, decidi que a autonomia seria então trabalhada com a responsabilização de um aluno por grupo na UT de futebol e de cada grupo em ginástica, na colocação do material nos respetivos locais (sempre os meus salvo alguma indicação) assim como na orientação do aquecimento muscular e articular e do trabalho de condição física.

Na UT de ginástica, a turma foi condicionada a fazer quatro grupos em que cada aluno estava catalogado como volante, intermédio ou base. Tendo isso em conta cada grupo teria que conter um volante, dois intermédios e um base. Esta catalogação não foi inocente. Para além de identificar os alunos com características para determinada função, permitiu-me separar, obrigatoriamente, alguns alunos que consideraria prejudicial para o bom desenvolvimento da aula de forma indireta. Nesta UT, o objetivo passou por cada grupo desenvolver o seu esquema de acrobática tendo em conta as suas dificuldades mas, sempre balizados por determinadas posições que eu forneci aos grupos, com o seu respetivo grau de dificuldade.

A realização da prática tornou-se um lugar ótimo para aplicar, desenvolver e conhecer novas estratégias e melhorar todas as minhas competências como professor. Considero que, acima de tudo, o facto de aplicar cinco anos de estudo e de práticas simuladas em contexto praticamente real foi a grande virtude deste EP. Contudo, como fui abordando, o EP é um processo de acompanhamento, pelo que não me foi concedida toda a autonomia e responsabilidade que teria caso fosse professor da escola. Não que eu discorde com essa situação, até porque considero que fui muito bem acompanhado e orientado pelos responsáveis por essas tarefas.



Parece que existe um longo caminho a percorrer e que deverei manter os princípios de refletir e atuar e intervir sobre a minha própria prática. Só assim conseguirei uma maior satisfação na realização pessoal.

#### **4.7. Actividades Desportivas Organizadas pelo Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio ficou incumbido de organizar duas actividades que ficaram a cargo do professor cooperante. Como na ESE existem dois núcleos de estágio de EF, o outro professor cooperante também ficou responsável e assim se formaram os grupos de trabalhos para os eventos. Os eventos indicados para os professores cooperantes foram o corta-mato e os Mega-Eventos. O corta-mato realizou-se no final do primeiro período enquanto que os Mega-Eventos realizaram-se sensivelmente a meio do segundo período.

A organização destas actividades acarretou um grande envolvimento dos organizadores assim como de um número de agentes fora da própria escola. No entanto, já dentro da escola foram também convidados a integrar outros grupos com pequenas participações que contribuiriam para a realização dos mesmos.

A angariação de prémios, alimentação e outros patrocínios passou sempre pela autorização da direcção da escola, que nos foi pronta para encetar um roteiro por diversas empresas da área da alimentação, do desporto e vestuário da zona. Felizmente os esforços não foram em vão e conseguimos alguns apoios a esse nível. Principalmente ao nível da alimentação e algum vestuário para a entrega de prémios.

A junta de freguesia também contribuiu com as medalhas assim como os bombeiros prontificaram-se a ter em permanência uma ambulância durante as competições.

No que concerne à participação da escola, posso dizer que foi uma boa surpresa. A associação de estudantes disponibilizou o sistema de som de suporte às competições assim como as turmas de artes realizaram uma tela com alusões às olimpíadas para colocar como fundo no pódio. Conseguimos, também, criar uma lista de voluntários que nos ajudaram nas diversas tarefas das actividades, sendo que alguns alunos pertenciam às turmas de secretariado.

Recolhidos todos estes apoios, foi encontrar os participantes para as provas. No corta-mato a participação foi aberta a todos os alunos, pelo que não sabíamos ao certo com quantos alunos contar. No entanto, como as provas eram feitas com uma só partida por escalão, não existiam problemas no cumprimento do programa horário. Por outro lado, nos Mega-Eventos já foi limitada a participação a um determinado número de alunos por prova.

Os alunos que poderiam participar nos Mega-Eventos eram rastreados pelos professores de cada turma com a obtenção dos seus melhores tempos e distâncias nas diferentes provas a concurso. Cada professor teve de encaminhar os resultados para a organização que ordenou os alunos por tempos/distâncias e escalões obtendo os alunos escolhidos para o dia da competição.

Este tipo de selecção dos alunos só é possível se a recolha de dados for fiável. Para isso, todos os professores precisavam de executar as provas com o mesmo regulamento base, que foi fornecido pela organização. Contudo, para além de alguns professores não terem realizado as provas com as mesmas especificidades regulamentares, alguns enviaram os resultados após as datas pedidas e outros nem realizaram algumas provas nas suas aulas. Estes fatos criaram grandes constrangimentos na publicação das listas de selecção dos alunos, colocando em risco a convocatória dos alunos para as respectivas provas.

Apesar disso, conseguimos informar os alunos atempadamente e apesar de existir a selecção de alunos, já prevíamos que alguns alunos pretendessem participar mesmo não estando na lista por motivos que já referi. Todavia, esses alunos só entravam a concurso caso as vagas do respectivo escalão não estivessem preenchidas.

Após a seriação dos alunos só faltaria nomear os diferentes professores para as funções necessárias para a realização dos eventos. O fato da realização do corta-mato ter decorrido primeiro que os Mega-Eventos ajudou-nos a perceber que o ideal é que cada um dos estudantes-estagiários envolvidos na organização estivesse num posto ou estação. Desta feita, cada um de nós saberia exatamente o que era necessário para que o funcionamento decorresse pelo melhor. É de assinalar que alguns professores não sabiam

exatamente quais as suas funções pelo que quando demos conta os resultados de uma ou outra prova poderiam ter ficado comprometidos.

Felizmente nada disso aconteceu, o que não gerou contestação quanto aos resultados apurados e, tal como nos foi alertado pelo responsável do DE assim como pelo nosso professor cooperante, o importante é que os alunos percebam exatamente quem é o vencedor, isto é, que as regras do jogo seja claras e de fácil aplicação. Este tipo de pensamento também surgiu porque tentamos criar uma categoria de prémio de equipa/turma para que tentássemos promover uma maior participação dentro de cada turma.

A organização de eventos, sejam eles quais forem, nunca decorreram como nós os idealizamos pela primeira vez. A existência de imprevistos é inerente a este tipo de actividade. Por isso, é importante que quem lidera estas organizações consiga colocar cada um nas funções onde as suas características sejam potenciadas.

Só dessa forma é que poderemos ter cada um envolvido e comprometido com as suas obrigações. A realização do corta-mato e dos Mega-Eventos fez-me ver isso mesmo. Permitiu-me perceber que existem sempre pessoas mais interessadas do que outras na conclusão e perfeição das actividades. No entanto, as actividades acabam por se realizar com mais ou menos esforço de um ou outro.

O importante é perceber que a realização destes eventos é de extrema importância para a realização de actividade física por parte dos nossos alunos. E que só o elevado comprometimento dos professores de EF transmite que estas actividades são mesmo importantes para a sua saúde e bem-estar individual.

#### **4.8. Desporto Escolar**

Antes de aprofundar esta temática interessa contextualizar o porquê de ela ter surgido. Para isso tentarei expor as questões iniciais que me levaram a este desafio para depois aprofundar o desenrolar do mesmo.

### Porquê envolver-me?

Após saber a escola aonde iria decorrer a minha prática de ensino supervisionada (PES) lembrei-me do facto da ESE ter no seu agrupamento de escolas duas modalidades no DE que me eram particularmente íntimas. O Badminton, que já tinha praticado durante o meu percurso escolar como aluno, e o Voleibol, modalidade na qual fiz a opção de metodologia na licenciatura na FADEUP e estou envolvido no alto nível federado.

Tomei logo como lógico aproveitar este momento para desenvolver as minhas competências na modalidade de Voleibol no âmbito do DE caso isso fosse possível. Tal foi feito no primeiro contacto com a escola e com o grupo de EF, sendo desde logo bem recebida a intenção de participar no grupo de DE de Voleibol. Em reunião posterior só com o responsável pelo voleibol, e tendo em conta a minha disponibilidade de horários, o professor propôs-me em liderar um grupo de iniciação ao voleibol na escola.

### Objetivos e expectativas Iniciais

Os meus objetivos iniciais eram de dois níveis: desenvolvimento das competências de planeamento e execução do mesmo num processo com carácter competitivo na modalidade de Voleibol e conhecer a realidade do DE.

As minhas expectativas, tendo em conta a antiguidade da modalidade na escola, eram a de encontrar um grupo já com algumas rotinas e com facilidade na captação de elementos para o DE assim como uma cultura desportiva já muito desenvolvida.

Ainda acerca das expectativas, pensava em encontrar um grupo de EF bastante envolvido na modalidade, com a participação de mais do que um professor na dinamização do grupo equipa.

### Enquadramento Legal do DE (Baseado no programa de DE 2009/13)

Tal como nos diz o programa do DE 2009/13 do Ministério da Educação (ME) (2009), o DE é um instrumento que pretende a “*promoção da saúde, na inclusão e integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar.*” (Ministério da Educação, 2009, p. 3). Refere

também que o DE deve ser articulado de forma a horizontal e vertical com todos os anos de escolaridade e com as actividades da EF, da Expressão e Educação Físico Motora e das Actividades Físicas e Desportivas das Actividades de Enriquecimento Curricular do primeiro ciclo do ensino básico.

O mesmo documento refere que o DE deve ser articulado como um projeto associado a parcerias com a comunidade em geral e com os diversos parceiros existentes nas autarquias para que o projeto seja integrado e contextualizado à comunidade visada.

O ME (2009) preconiza como valores fundamentais do DE a inovação, trabalho de equipa, universalidade e equidade, motivação, comunicação e credibilidade; e cumprimento e excelência.

Relativamente à estrutura orgânica do DE encontramos no topo o Gabinete Coordenador do DE (GCDE) que é um serviço da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do ME, que tem como pressupostos *“coordenar, acompanhar e formular propostas de orientação, em termos pedagógicos e didáticos, para as atividades do DE.”* (Ministério da Educação, 2009, p. 7). De seguida na hierarquia encontramos as Direções Regionais de Educação (DRE) que têm como *“missão desempenhar funções de administração periférica, relativas às atribuições do ME e dos seus serviços centrais, assegurando a orientação, a coordenação e o acompanhamento das Escolas.”* (Ministério da Educação, 2009, p. 7).

Relativamente às organizações dos campeonatos, compete às DRE a organização dos campeonatos Regionais deixando a organização dos campeonatos nacionais e internacionais para a DGIDC ou esta pode delegar numa ou mais DRE a organização dos mesmos mas com o seu apoio.

Compete às escolas integrar o projeto do DE obrigatoriamente no seu Plano de Atividades da Escola e do seu Projeto Educativo de Escola (PEE) permitindo aos alunos a possibilidade de práticas desportivas para além da disciplina curricular de EF. O projeto de DE nas escolas deve ser coincidente com o período de 4 anos deste mesmo programa de 2009/13 promovendo a criação de uma cultura desportiva na escola e contribuindo para o desenvolvimento desportivo local.

Os professores e alunos envolvidos nas atividades do DE não devem ser prejudicados nas suas responsabilidades escolares e progressões promovendo

atividades de acompanhamento para os alunos com alguma carência acadêmica.

O número de alunos mínimo por modalidade no projeto de DE em cada escola tem de ser de 15 alunos em que pelo menos 7 alunos pertençam ao mesmo escalão/sexo no caso das modalidades individuais. Cada aluno poderá participar no máximo em duas modalidades do DE, uma individual e outra coletiva.

Existe também a parte formativa onde são desenvolvidos programas dirigidos aos alunos no âmbito da arbitragem, ajuizamento, cronometragem e no dirigismo de Clubes de DE.

## **5. CONCLUSÃO**

---





## 5. Conclusão

A realização deste documento consistiu na estruturação das actividades decorrentes do meu EP, suportado por alguns autores das respetivas áreas. Estão aqui descritas situações relevantes que me levaram mais tempo do que seria espectável para a resolução dos mesmos. Uns assuntos por ter mais dificuldade, outros por ter mais interesse ou mera curiosidade em aprofundar os meus conhecimentos.

A intervenção na escola fez-me atravessar os corredores de toda a comunidade, desde empresas a pequenos comerciantes passando pelos bombeiros na angariação de apoios para os eventos da escola. Fez-me, também, encetar colaborações com outros departamentos da escola, passando pela direção e secretaria.

A prática fez-me refletir, investigar, procurar, “cavar” à procura de um tesouro aonde só havia o mapa. Um mapa que não estava em branco mas que tinha muitas possibilidades para atingir o X. Este foi, e é, o meu espírito. Não nego os desafios nem as dificuldades, característico de alguém ligado ao desporto de alto rendimento.

Após 10 meses na condição de professor na escola sei que muitas competências estão melhoradas, outras nem tanto, mas uma coisa é certa: tentei caminhar por este percurso pela primeira vez desprovido de medos. Falhar só assiste àqueles que tentam fazer diferente e disso tenho consciência. Tudo o que apliquei e modifiquei foi sempre a pensar que seria o melhor para a aprendizagem dos meus alunos.

Neste momento não sei quando poderei voltar a uma escola para lecionar e continuar a aplicar todos os conhecimentos adquiridos na minha licenciatura e mestrado. Por essa razão, a minha vontade de aproveitar todos os momentos na escola, aplicando os meus conhecimentos e melhorando as minhas competências, foi em crescendo. A consciência de que será complicado voltar a entrar na escola como professor leva-me a citar Bento (2008, p. 40): “(...) estamos sempre de partida, correspondendo ao apelo, à obrigação e necessidade de sermos mais nómadas do que sedentários”.



## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



## 6. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª revista e desenvolvida ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, R. (s.d.). *A alegria de ensinar*. Edições Asa.
- Autor desconhecido. (s.d.). Consult. 30 de Agosto de 2011, disponível em [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo6/elo6\\_15.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo6/elo6_15.htm)
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Cortês, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões círticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Oficina S. José.
- Delors, J. (2001). Educação - Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (pp. 77-78). Porto: Edições ASA.
- Escola Secundária de Ermesinde. (2009). Projecto Educativo 2009/13. Consult. 30 Agosto 2011, disponível em [http://secermesinde.net/joomla/index.php?option=com\\_docman&task=catt\\_view&qid=54&Itemid=53](http://secermesinde.net/joomla/index.php?option=com_docman&task=catt_view&qid=54&Itemid=53)
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gori, R. (2000). *A Inserção do Professor Iniciante de Educação Física na Escola*. Belo Horizonte: Renata Gori. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais.
- Gurvitch, R., Blankenship, B. T., Metzler, M. W., & Lund, J. L. (2008). Chapter 3: Student Teachers' Implementation of Model-Based Instruction: Facilitators and Inhibitors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(4), 466-486.
- Gutiérrez, M., & Escartí, A. (2006). Influencia de Padres y Profesores sobre las Orientaciones de Meta de los Adolescentes y sy Motivación Intrínseca en Educacion Física. *Parents' and Teachers Influence on Adolescent Goal Orientations and Intrinsic Motivation for Physical Education.*, 15(1), 23-35.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional do Professor. In M. Huberman (Ed.), *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Perceived Motivational Climate, Self-Determined Motivation and Self-Esteem in Young Mexican Athletes.*, 20(1), 209-222.
- Matos, Z. (2006). Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. XXII, 411). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

- Matos, Z. (2010). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: Universidade do Porto.
- Metzler, M. W., & McCullick, B. A. (2008). Chapter 5: Introducing Innovation to Those Who Matter Most—The P-12 Pupils' Perceptions of Model-Based Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(4), 512-528.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Lisboa.
- Murcia, J. A. M., Camacho, A. S., & Rodriguez, J. M. M. (2008). Prognostic of the perceived competence through motivation in practitioners of physical exercise. *Fitness & Performance Journal (Online Edition)*, 7(6), 357-365.
- Nicholls, J. (1992). The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation. In *Symposium Motivation in Sport and Exercise* (pp. 273). Champaign IL: Human Kinetics.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pinto, Z. M. M. d. A. R. (1989). *Para uma definição de conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da importância pedagógica*. Porto: Zélia Pinto.
- Ponte, J. (1990). *O Computador um instrumento da educação* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Quaresma, J. A. (2001). Crítica: revista de filosofia. Consult. 31/8/2011, disponível em [http://criticanarede.com/fil\\_creditosmalparados.html](http://criticanarede.com/fil_creditosmalparados.html)
- Ricardo, V. N. d. C. M. (2005). *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Porto: Vasco Ricardo.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Roberts, G. (1992). Introdução. In *Symposium Motivation in Sport and Exercise* (pp. 273). Champaign IL: Human Kinetics.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sanches, M. F., & Silva, M. C. (1998). Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. *Revista de Educação*, 7(2).
- Santos, H. (1991). *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Uma Experiência em Construção*. Dissertação de Projecto Pedagógico do Curso Normal superior: Formação de docentes para as séries iniciais apresentada à UNIVAP/ ISE.
- Siedentop, D. (1991). Preventive Class Management. In *Developing Teaching Skills in Physical Education* (pp. 80-95). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.

- Silveira, B. (2011). Por um mundo melhor. *Esclerose Múltipla e Eu* Consult. 22 de agosto de 2011, disponível em <http://esclerosemultiplaeeu.blogspot.com/2011/08/por-um-mundo-melhor.html#comments>
- Sousa, M. (2004). *O Desporto Escolar no Concelho de Viseu: que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática*. Miguel Sousa. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Vasiliadou, O., Derri, V., Galanis, N., & Emmanouilidou, K. (2009). Training in-service physical educators to improve class time management. / Formar a profesores de Educación Física en la mejora de la administración del tiempo de clase. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5(17), 33-43.
- Vickers, J. (1990). *A Knowledge Structures Approach*. Illinois: Human Kinetics Books.
- Vidal, S. d. S. L. M. (2001). *Objectivos de realização e clima motivacional nas aulas de educação física um estudo com alunos do 8º ao 12º anos de escolaridade das escolas da cidade de Penafiel*. Porto: Sara Vidal. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Deporto e Educação Física da Universidade do Porto.