



# **A GESTÃO DO TEMPO DE AULA - À PROCURA DA EFICÁCIA -**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2<sup>a</sup> 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).

**Orientador:** Mestre Mariana de Sena Amaral Cunha

**Tiago Eduardo da Silva Ribeiro**  
**Porto, 28 de Setembro de 2012**

### **Ficha de Catalogação**

Ribeiro, T. E. S. (2012). *A Gestão do Tempo de Aula – à procura da eficácia. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: T. Ribeiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à FADEUP.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EFICÁCIA PROFISSIONAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, GESTÃO DO TEMPO.

### **Dedicatória**

Aos meus queridos e estimados Pais, Irmãos e Namorada



## **Agradecimentos**

A gratidão é uma emoção que envolve um sentimento de dívida emotiva em direção a outra pessoa, frequentemente acompanhado por um desejo de agradecimento, ou reciprocidade para um favor que fizeram por alguém.

Desta forma, existem algumas pessoas neste “meu Mundo” que não poderei deixar de referir pelo simples, mas importante, facto de me terem ajudado a construir o meu caminho até este patamar de excelência.

À minha Orientadora, Mestre Mariana Amaral Cunha, que pelo seu profissionalismo e dedicação que se tornou essencial para a concretização deste meu projeto.

Ao meu Professor Cooperante, Pedro Marques, pelos ensinamentos, companheirismo e por toda a disponibilidade, sendo um exemplo enquanto profissional e pessoa.

Ao Professor Nuno Valente, pela pessoa amiga que demonstrou ser e pelos ensinamentos neste ano letivo.

Aos meus pais e irmãos, pois fizeram com que fosse a pessoa que sou hoje – lutadora e ambiciosa. Agradeço, também, todo o vosso apoio, confiança e amor. Um agradecimento especial a ti, minha mãe, pois sempre demonstraste a infinita vontade em querer e lutar pelo melhor para mim.

A ti, Ana Gonçalves, possuidora de grande parte do meu coração, por seres especial na minha vida, por fazeres para sempre parte dela e por seres uma ajuda incondicional em todos os momentos. Obrigado por estares ao meu lado no melhor e no pior.

Ao companheiro de toda esta caminhada Sérgio Henriques, pela pura e sincera amizade, durante este meu percurso académico.

À fantástica turma do 11º AGD1 do Colégio de Gaia do ano letivo de 2011/2012, pelos momentos fantásticos que me proporcionaram.

Aos meus colegas de estágio, Bruno Oliveira e Mário Silva, pelos momentos que partilhámos neste ano de estágio. Mais do que simples colegas, tornaram-se o apoio para resolver muitas situações.

A todos, o meu enorme Agradecimento.



## Índice Geral

|                                                                          |             |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>Resumo .....</b>                                                      | <b>XV</b>   |
| <b>Abstract .....</b>                                                    | <b>XVII</b> |
| <b>Abreviaturas .....</b>                                                | <b>XIX</b>  |
| <b>1. Introdução .....</b>                                               | <b>3</b>    |
| <b>2. Enquadramento Pessoal</b>                                          |             |
| 2.1. “Quem Eu sou?” O meu percurso até ao que sou hoje ... ..            | 7           |
| 2.2. Expetativas Iniciais .....                                          | 11          |
| 2.3. Entendimento do Estágio Profissional na Formação do Professor ..... | 16          |
| <b>3. Enquadramento da Prática Profissional</b>                          |             |
| 3.1. Uma breve análise da Escola e da sua mutação ao longo do tempo..    | 21          |
| 3.2. Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional .....        | 23          |
| 3.3. A supervisão do meu processo .....                                  | 26          |
| 3.4. A Reflexão e a sua Prática .....                                    | 29          |
| 3.5. Contexto Funcional do Estágio Profissional .....                    | 34          |
| 3.5.1. Os Espaços das Minhas Vivências .....                             | 40          |
| 3.6. As Turmas Atribuídas na Minha Prática Profissional .....            | 47          |
| <b>4. Realização da Prática Profissional</b>                             |             |
| 4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....     | 51          |
| 4.1.1. Conceção e Planeamento do Ensino .....                            | 52          |
| 4.1.2. Realização da Prática de Ensino .....                             | 65          |
| 4.1.2.1. A abordagem do Modelo de Educação Desportivo ...                | 84          |
| 4.1.3 Avaliação .....                                                    | 90          |
| 4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade     |             |
| 4.2.1. Participar para Aprender .....                                    | 95          |

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.2. Relacionar para evoluir .....                                                                                           | 109        |
| 4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional.....                                                                                | 113        |
| 4.3.1. A Observação como Processo de Desenvolvimento Profissional<br>.....                                                     | 114        |
| 4.3.2. As Aprendizagens para o “Ser Professor” e a busca da Eficácia<br>.....                                                  | 117        |
| 4.4. O Tempo Despendido pelos Estudantes-Estagiários do Colégio de<br>Gaia nas Aulas de Educação Física em Desportos Coletivos |            |
| 4.4.1. Resumo .....                                                                                                            | 122        |
| 4.4.2. Introdução .....                                                                                                        | 123        |
| 4.4.3. Revisão da literatura .....                                                                                             | 125        |
| 4.4.4. Metodologia                                                                                                             |            |
| 4.4.4.1. Objetivos .....                                                                                                       | 129        |
| 4.4.4.2. Caracterização da Amostra .....                                                                                       | 130        |
| 4.4.4.3. Métodos de Recolha e Análise de Dados                                                                                 |            |
| 4.4.4.3.1. Instrumento de Recolha .....                                                                                        | 130        |
| 4.4.4.3.2. Procedimento de Recolha e de Análise .                                                                              | 131        |
| 4.4.5. Apresentação e Discussão dos Resultados .....                                                                           | 133        |
| 4.4.6. Conclusões .....                                                                                                        | 146        |
| 4.4.7. Limitações do Estudo .....                                                                                              | 147        |
| 4.4.8. Referências Bibliográficas .....                                                                                        | 148        |
| <b>5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro .....</b>                                                                          | <b>153</b> |
| <b>6. Referências Bibliográficas .....</b>                                                                                     | <b>159</b> |
| <b>Anexos .....</b>                                                                                                            | <b>iii</b> |



## Índice de Figuras

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1.</b> Localização do Colégio de Gaia .....                                                           | 35  |
| <b>Figura 2.</b> Parte lateral exterior do Colégio de Gaia.....                                                 | 36  |
| <b>Figura 3.</b> Parque de diversões e esplanada do Bar do Colégio de Gaia .....                                | 39  |
| <b>Figura 4.</b> Parque de diversões e campo relvado do 1º ciclo do Colégio de Gaia<br>.....                    | 39  |
| <b>Figura 5.</b> Pavilhão A do Colégio de Gaia.....                                                             | 42  |
| <b>Figura 6.</b> Pavilhão de Ginástica do Sport Clube de Gaia .....                                             | 43  |
| <b>Figura 7.</b> Pavilhão B do Colégio de Gaia.....                                                             | 44  |
| <b>Figura 8.</b> Esplanada do Bar do Colégio de Gaia .....                                                      | 44  |
| <b>Figura 9.</b> Sala das Taças do Colégio de Gaia .....                                                        | 45  |
| <b>Figura 10.</b> Sala de Espera do Colégio de Gaia .....                                                       | 46  |
| <b>Figura 11.</b> Corta-Mato do Colégio de Gaia.....                                                            | 102 |
| <b>Figura 12.</b> Turma 1 do 11º ano de AGD do Colégio de Gaia na visita de Estudo<br>ao Estádio do Dragão..... | 104 |
| <b>Figura 13.</b> Estádio do Dragão.....                                                                        | 105 |
| <b>Figura 14.</b> ExpoColGaia .....                                                                             | 107 |
| <b>Figura 15.</b> Corta-Mato no Pavilhão A do Colégio de Gaia.....                                              | 108 |
| <b>Figura 16.</b> Sarau Gímico do Desporto Escolar no Colégio de Gaia.....                                      | 109 |



## Índice de Quadros

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1.</b> Distribuição da composição de cada ano de escolaridade consoante o número de turmas e o número de alunos.....                  | 36  |
| <b>Quadro 2.</b> Distribuição da composição de cada curso consoante o ano de escolaridade e o número de alunos .....                            | 37  |
| <b>Quadro 3.</b> Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 19-01-2012 (Piéron, 1986).....                      | 135 |
| <b>Quadro 4.</b> Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 26-01-2012 (Piéron, 1986).....                      | 136 |
| <b>Quadro 5.</b> Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 16-02-2012 (Piéron, 1986).....                      | 137 |
| <b>Quadro 6.</b> Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 28-02-2012 (Piéron, 1986).....                      | 138 |
| <b>Quadro 7.</b> – Resultado final das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula de todas as Observações ao Estudante-Estagiário 1. .... | 139 |
| <b>Quadro 8.</b> Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 03-02-2012 (Piéron, 1986).....                      | 141 |
| <b>Quadro 9.</b> Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 10-02-2012 (Piéron, 1986).....                      | 142 |
| <b>Quadro 10.</b> Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 24-02-2012 (Piéron, 1986).....                     | 143 |
| <b>Quadro 11.</b> Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 02-03-2012 (Piéron, 1986).....                     | 144 |
| <b>Quadro 12.</b> Resultado final das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula de todas as Observações ao Estudante-Estagiário 2. ....  | 145 |



## Índice de Anexos

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Anexo I:</b> Ficha de caracterização da turma .....              | iii |
| <b>Anexo II:</b> Exemplo de avaliação Sumativa .....                | xi  |
| <b>Anexo III:</b> Unidade Didática de Voleibol .....                | xv  |
| <b>Anexo IV:</b> Distribuição das aulas observadas .....            | xix |
| <b>Anexo V:</b> <i>Layout da timeline</i> utilizada no estudo ..... | xxv |



## Resumo

A Reflexão, assente na base de um pensamento crítico e rigoroso, fruto de experiências de campo que proporcionam o desenvolvimento profissional no contexto de Estágio Profissional em Educação Física, é o propósito deste Relatório de Estágio. O Estágio Profissional, relatado neste documento, decorreu no Colégio de Gaia, composto por um núcleo de estágio com três elementos. Todo este processo foi Orientado por uma Professora docente da FADEUP e por um Professor Cooperante da instituição de acolhimento. Este Relatório encontra-se dividido em cinco capítulos: logo de início temos a “Introdução”, em que situo, de forma geral, todo o conteúdo presente no documento; segue-se o tema relativo ao “Enquadramento Pessoal”, onde é desenvolvido o meu percurso biográfico, referente às experiências de vida, tanto profissionais como pessoais, e ainda as expectativas em relação ao Estágio Profissional. No terceiro capítulo, intitulado de “Enquadramento da Prática Profissional”, apresento o contexto de estágio, e mais pormenorizadamente a minha experiência (escola de acolhimento, espaços marcantes e turmas atribuídas), faço uma abordagem aos temas relacionados com a historicidade da Escola, com a supervisão pedagógica e com a prática reflexiva. O quarto e primordial capítulo deste documento, “Realização da Prática Profissional”, tem por base os momentos reflexivos decorrentes de todo o processo de ensino-aprendizagem deste ano letivo, que dão imagem às experiências mais marcantes do mesmo. Estes momentos advêm das tarefas inerentes, tais como as de planeamento, de realização, de avaliação, as atividades desenvolvidas e os contatos com a comunidade escolar. Através deste capítulo, é possível comprovar a minha evolução e investimento em todos os momentos passados naquela Instituição de ensino. Com o trabalho de investigação, foi possível analisar o desempenho dos professores principiantes na gestão do tempo da aula e concluir que o caminho para a eficácia, neste contexto, é algo que advêm da experiência e do investimento no ensino. Por outro lado, os professores iniciantes, apresentam algumas lacunas relacionadas com um deficiente tratamento das categorias da sua ação (instrução, afetividade, *feedback*, etc.). No quinto e último capítulo, “Conclusões e Perspetivas para o Futuro” apresento as principais ilações a retirar deste complexo trabalho e, ainda, os meus almejos para o meu futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EFICÁCIA PROFISSIONAL, REFLEXÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, GESTÃO DO TEMPO.





## **Abstract**

The main purpose of this Teacher's Practicum Training is to present my observations and analysis during this school year *based* upon rigorous, critical thinking, and the result of field experiences which enable my professional development in the context of Professional Training in Physical Education. The Practicum Training reported in this document, took place at *Colégio de Gaia*, and involved three trainee teachers. The whole process was under the supervision of a FADEUP training teacher and a cooperating teacher of the host institution. This document is divided into five chapters: firstly the "Introduction" present the content of the document; and then the chapter "Personal Development Framework" in which I refer to my life experiences, both personal and professional, and my expectations concerning the Professional Training. In the third chapter, "Professional Practice Framework", I present the context of the training experience in general, give more detail of my personal experience (host school, places of reference and classes assigned) and make an approach to issues related to the history of the school, the pedagogical supervision and the reflective practice. The fourth and primordial chapter of this document, "Professional Practice Framework", is based on the reflective moments from the whole teaching-learning process and reflect the most important experiences during this school year. Those moments report's to different tasks: planning, implementation, evaluation, activities and contacts with the school community. In this chapter, it is possible to check my progress and engagement in all the moments spent at that educational institution. With the research work, it was possible to analyze the performance of the trainees in the management of classroom time and conclude that the path to efficiency, in this context, it is something that comes from experience and investment in education. Also, beginner teachers reveal some gaps related to a poor approach of a poor treatment of its action categories (instruction, affection, *feedback*, etc.). In the fifth and final chapter, "Conclusions and Perspectives for the Future", I present the main conclusions that can be drawn from this complex work and also my expectations for the future.

**KEYWORDS:** PRACTICUM TRAINING, TEACHER, EFFECTIVE PROFESSIONAL, REFLECTION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, MANAGEMENT OF TIME.



## **Abreviaturas**

AGD – Animação e Gestão Desportiva  
AQB – Análises Químico-Biológicas  
AM – Administração e Marketing  
AMA – Adaptação ao Meio Aquático  
CM – Comunicação e Multimédia  
CGE – Contabilidade e Gestão Empresarial  
DPAE - Desenhador de Projetos - Arquitetura e Engenharia  
EIA – Eletrónica Industrial e Automação  
ET – Eletrónica e Telecomunicações  
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto  
FCG – Futebol Clube do Gaia  
ISMAI – Instituto Superior da Maia  
ITM – Informática e Tecnologias Multimédia  
MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento  
MED – Modelo de Educação Desportiva  
QMTPS - Qualitative Measures of Teaching Performance Scale  
SOCP – Sistema de Observação do Comportamento do Professor  
STE – Student Time Expenditure  
TSI – Tecnologias e Sistemas de Informação  
UD – Unidade Didática



## **1. INTRODUÇÃO**



### 1. Introdução

O presente documento realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional está inserido no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A prática pedagógica tem vindo a ser algo determinante para a aprendizagem na formação de professores (Siedentop, 1991; Alarcão e Tavares, 2003). Neste sentido, o estágio profissional proporciona uma aproximação ao campo do ensino, de forma co-orientada, promovendo uma aquisição de competências imprescindíveis para conseguirmos encarar a nossa profissão com uma preparação vasta e consistente.

Posto isto, ao longo de um ano letivo, foi possível acompanhar e lecionar as aulas de Animação e Práticas Desportivas à turma de Animação e Gestão Desportiva (AGD) do 11º ano e de Educação Física às turmas de Eletrónica e Telecomunicações (ET) e de Contabilidade e Gestão Empresarial (CGE) do 10º e 11º ano, respetivamente. Paralelamente, desenvolvi a minha atuação em outras atividades educativas, tais como o Desporto Escolar, as visitas de estudo e a Direção de Turma.

O intitulado “Relatório de Estágio” proporciona a reflexão de toda a atividade realizada ao longo deste ano letivo (2011/2012) no Colégio de Gaia. Pretende-se, desta forma, que seja uma obra pessoal e fundamentada que promova o desenvolvimento cognitivo da minha pessoa.

A prática reflexiva envolve o professor num ato, não só de revisita ao sucedido na sua atuação, mas também, numa procura de sustentação teórica, de forma a interpretá-lo e a possibilitar a emancipação no terreno da docência.

Todo este processo foi partilhado dentro de um núcleo de estágio constituído por três elementos e pelo Professor Cooperante, fundamental para a abertura e discussão dos problemas existentes na leção das aulas. A troca de experiências e partilha de sentimentos é fundamental para que se

dê sentido a muitas situações que acontecem e que possibilitam uma formação mais rica e contextualizada.

Este Projeto Individual está organizado em cinco capítulos: O primeiro destina-se à “Introdução”, onde realizo uma síntese geral do conteúdo de todo o documento; o segundo contém o assunto relativo ao “Enquadramento Pessoal”, em que é realizada uma retrospectiva Biográfica, feita uma confrontação das expectativas iniciais com o vivenciado na realidade, e ainda uma revisão sobre a formação profissional docente; no terceiro são organizados os temas relacionados com o “Enquadramento da Prática Profissional”, sendo introduzidos o enquadramento institucional, legal e funcional do estágio profissional, as áreas de desenvolvimento da prática de ensino, o entendimento da evolução das Escolas, as turmas atribuídas, a supervisão do meu processo e ainda a prática reflexiva; no quarto, “Realização da Prática Profissional”, são abordadas as vivências relacionadas com cada área de desempenho, de acordo com o que o Regulamento do Estágio Profissional profere: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;”, Área 2 e 3 – “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, Área 4 – “Desenvolvimento Profissional. Este processo, é todo ele baseado no que foi refletido durante toda a experiência da prática de ensino pedagógica. Neste capítulo é, ainda, explanado de forma detalhada e sustentada um estudo que decorreu de um problema acontecido na lecionação das minhas aulas – a gestão do tempo. Desta forma, esse estudo experimental, pretende confrontar as atuações dos estudantes estagiários, professores iniciantes, tal como eu, e a atuação dos professores mais experientes.

Por fim, mas não menos importante, no capítulo número cinco realizo as “Conclusões e Perspetivas para o Futuro”, fazendo, assim, um breve balanço do Estágio Profissional incluindo as mais-valias para a minha formação pessoal e profissional e as expectativas para um futuro que não se avista de forma facilitadora para a lecionação no campo da docência.



## **2. ENQUADRAMENTO PESSOAL**



## 2. Enquadramento Pessoal

### 2.1. “Quem Eu sou?” O meu percurso até ao que sou hoje...

*“A formação de professores identifica-se com o processo de desenvolvimento permanente do professor, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases pelas quais vivência...”*

(Ribeiro, 1989, p.7)

Para conseguir compreender quem hoje Eu sou, será deveras importante realizar uma retrospectiva sobre tudo pelo que passei, experiências positivas e negativas, formações escolares e sociais e os pontos mais marcantes deste percurso trilhado até à atualidade. Todos estes aspetos influenciaram, não só a pessoa que hoje represento na sociedade, como o que serei futuramente.

Foi no dia 1 de Dezembro de 1989 que nasci, Eu, Tiago Eduardo da Silva Ribeiro, na freguesia da Vitória, concelho do Porto. De nacionalidade Portuguesa e filho de País Portugueses vivi até aos três anos em Rio Tinto. Porém, uma alteração na minha vida ocorreu, mudei-me para a cidade de Amarante, onde fiz toda a minha escolaridade, desde o ensino primário até ao secundário, mais precisamente no Colégio de São Gonçalo. Aqui desenvolvi todas as minhas competências pessoais e académicas e, deste modo, consegui adquirir sempre a melhor formação a estes níveis.

Impulsionado, desde tenra idade, pelo fenómeno Desportivo, pela vontade de descobrir novas coisas, de alcançar novas conquistas, de procurar a satisfação que a superação proporciona, pedi para ser inscrito numa modalidade desportiva. Deste modo, a minha participação neste Mundo ocorreu desde muito cedo, logo a partir dos seis anos quando ingressei na modalidade de Natação nas piscinas do estabelecimento de ensino que frequentava. Mais tarde continuei a minha formação Desportiva no Voleibol,

mais especificamente aos dez anos. A partir dos dezasseis anos ingressei na modalidade do Slalom (Canoagem) onde obtive diversos títulos a nível de Clube e a nível individual. Confesso que, representaram, para mim, um enorme orgulho e uma enorme satisfação, pois o maior prazer é vermos o nosso esforço enaltecido e engrandecido, podendo pisar o lugar no pódio do 1º lugar. Porém, não foram só os troféus que mais me satisfizeram nesta longa caminhada de construção Desportiva, enquanto praticante. Nestas duas modalidades vivi, aprendi, ri, chorei, perdi e ganhei! Consegui descobrir que tudo isso faz parte da vida, e que o caminho faz-se caminhando. O que é realmente indispensável é nunca perdermos o “Norte”, nunca deixarmos de acreditar que os nossos objetivos são possíveis, uma vez que, deixar de seguir aquilo que nos move, aquilo que nos faz mexer por dentro e faz bater o coração de forma impetuosa é deixarmos morrer a nossa essência, deixarmos de ser quem na verdade somos.

Em determinado momento, e como na vida temos que optar por certos caminhos dentro daquilo que mais gostamos, o interesse pela área do Voleibol foi sempre maior e, assim, dirigi a minha atenção mais para esta área. Assim, formei-me em treino desportivo de nível um e dois na Federação Portuguesa de Voleibol e a par disto, comecei desde muito cedo a treinar equipas onde possuía atletas das camadas jovens. Aqui, considero que o facto de aos dezasseis anos possuir tal compromisso fez de mim uma pessoa extremamente responsável e cuidadosa nas tarefas a que me proponho. Penso que, ao nível da lecionação das aulas na escola consegui estabelecer um *transfer*, já que, assumi, logo ao princípio uma postura de responsabilidade com o trabalho que iria desenvolver. Neste sentido, começar a lidar desde cedo com jovens tornou-me uma pessoa mais apta no trato das pessoas que se encontram nesta etapa da vida, o que se tem mostrado bastante benéfico, já que consigo identificar fatores psicológicos, (tais como a desmotivação, a frustração, a ansiedade) de forma antecipada, tornando, assim, muito mais eficaz o ato de ensinar e educar.

De entre muitos clubes por onde passei, recordo com imenso orgulho a Associação Desportiva de Amarante, onde iniciei a carreira; o Boavista Futebol

Clube; o Leixões Sport Clube; o Mezza Roma Pallavolo, onde realizei o meu primeiro estágio num clube estrangeiro; e ainda o Clube Voleibol FADEUP que se distinguiu como sendo o primeiro projeto de Clube por mim elaborado. Ainda nesta área, formei-me na arbitragem, contudo nunca cheguei a exercer, pois não senti que fosse algo que impulsionasse o meu ego.

Voltando para o campo da formação académica, o meu ensino secundário foi feito na área da Gestão Desportiva, onde obtive imensos conhecimentos relacionados com toda a área do Desporto e que me foram, sem qualquer dúvida, bastante úteis para o confronto com o ensino Universitário. Consegui, em 2007, ingressar na FADEUP onde fiz a minha licenciatura no ramo do Treino Desportivo. A escolha do Mestrado na área do Ensino e da Educação passou pelo facto de que queria alargar a minha formação para além da área do Rendimento, sem nunca sair da vertente do ensino de jovens. Nesta faculdade a experiência Desportiva passou pela participação como atleta e treinador nas equipas da Associação de Estudantes onde fui campeão Regional tanto como treinador como jogador. No que alude à formação proporcionada pela Faculdade (licenciatura e 1º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP), penso que esta ajudou-me a encarar o Estágio Profissional com mais à vontade, visto que os ensinamentos foram ricos do ponto de vista teórico e prático. Na parte da teoria, os ensinamentos foram desde o trato com os alunos (Psicologia e Pedagogia), passando pelo comportamento motor Humano (Fisiologia e Teoria e Metodologia do Treino Desportivo), até aos contextos legais e institucionais da Escola (Desenvolvimento Curricular e Gestão e Cultura Organizacional das Escolas). Noutro sentido, os ensinamentos mais práticos (Estudos Práticos e Didáticas) fizeram com que conseguisse planear de forma consciente e sistematizada as aprendizagens e reproduzir comportamentos motores exemplares nas habilidades motoras.

Um dado importante, que embora não tenha contribuído diretamente para a minha formação desportiva, mas que me ajudou a ganhar, ainda mais o sentido de responsabilidade, e que aumentou o meu conhecimento na área da

Direção de uma instituição, foi a participação como Dirigente Associativo nesta mesma Faculdade.

Todo este percurso proporcionou-me a aquisição de um conjunto de capacidades, que em súmula os posso enumerar facilmente. Desde logo, em primeiro lugar, considero ser uma pessoa bastante cuidadosa. O facto de ter mudado de residência para ingressar na faculdade fez com que a partir dessa data adquirisse aos poucos uma autonomia crescente. Por outro lado, estar na área do treino desportivo e lidar diariamente com crianças e jovens ajudou a esse ganho, uma vez que passei a possuir obrigações e cuidados acrescidos. A própria vivência da competição ajudou-me a criar objetivos para mim e para as equipas e assim a responsabilidade de gerir todos estes fatores.

Como consequência o rigor que tudo isto comporta, ajudou-me a ser uma pessoa cumpridora e autónoma. Penso ser uma pessoa com capacidade para lutar pelos objetivos de forma constante e que consigo com empenho atingir os meus propósitos. Aprendi a ser, gradualmente, uma pessoa independente, por circunstâncias do que a vida também proporciona e mais uma vez pela ajuda dos meus educadores, os meus pais. Considero ser uma pessoa capaz de desenvolver o meu trabalho de forma rigorosa. Sinto que tenho uma boa capacidade de relacionamento e que sou um bom estratega no que toca a levar alunos a realizarem os objetivos.

Com toda a construção deste caminho que fazem ser quem eu sou, tive sempre ao meu lado pessoas grandiosas, família, amigos e a minha namorada. Todos eles ensinaram-me, através das suas experiências, a nunca desistir de procurar o que mais me fazia feliz e, mais que guiar-me pelo melhor caminho, ajudaram-me a saber pegar nas pedras que me apareciam para que através das mesmas conseguisse criar um reportório de conhecimentos que me ajudassem a enfrentar situações adversas do futuro.

### 2.2. Expetativas Iniciais

Finalizados quatro anos de longa formação, três na licenciatura e um no Mestrado de Ensino e Educação nos Ensinos Básicos e Secundários, chegou o tão esperado quinto ano, o ano do Estágio Profissional. Em todos estes anos a Faculdade promoveu, na minha pessoa, um conjunto de conhecimentos conferidos em diversas unidades curriculares. Em todas elas fui aprovado e senti que delas retirei o mais importante e o mais imprescindível para que o meu contacto com a escola fosse feito com o maior profissionalismo possível. Porém, persistiram sempre algumas dúvidas que me colocaram numa posição de reflexão, pois as respostas eram difíceis de encontrar, ou, por outro lado, difíceis de dar uma única solução. Com isto, o meu pensamento reportou-me para as questões da função da escola e do professor, e da especificidade da profissão do profissional da Educação Física.

A evolução Social tem atribuído à atividade física e desportiva uma importância crescente (Constantino, 1991). A escola enquanto modeladora da sociedade e agente de socialização não pode deixar de assumir as mudanças que ocorrem com o passar do tempo. O seu lema máximo deverá ser o de educar jovens para a vida futura. Assim, a evolução verificada tem como primeiro objetivo, na nossa sociedade, a educação para a saúde, tentando desta forma superar a hipoactividade existente no nosso mundo atual e que é geradora de doenças da modernidade.

Segundo Siedentop (1991), as crenças sobre a profissão docente são bastante subjetivas. Estas são mais discutíveis do que o conhecimento e provocam imensa discussão. As crenças sobre o que deverá ser importante para a aprendizagem e como nós acreditamos de que forma os alunos aprendem é o segundo conjunto de crenças apontadas pelo autor que merece grande debate. Neste sentido, não devermos ter medo em testar as nossas crenças e acumular conhecimentos e habilidades para nos ajudar a ser-mos melhores professores.

Na minha opinião, ser professor não é somente ensinar e transmitir conhecimentos, deverá ser isto, conjugando a paixão naquilo que fazemos, no ato de ensinar. Ser professor, nesta linha de pensamento, exige ainda outros aspetos importantes para além de conhecimentos tais como: comprometimento pessoal face ao conteúdo da disciplina; padrões morais e éticos da sua profissão; criação de um estilo pessoal que resulte de uma adaptação das suas características pessoais às exigências prescritas; experiência; e condicionantes locais do exercício profissional.

Desta forma, a minha prática sempre foi norteadada por estes objetivos e sempre consegui aliar ao ensino o “amor” que refiro, pois a vontade de ensinar e educar eram cada vez mais apetecíveis a cada aula que passava. Não obstante, fui adquirindo, aos poucos, outros aspetos imprescindíveis para a atividade do “Ser professor”, através de muito investimento que realizei dentro da instituição escolar.

A profissão de docente é indiscutivelmente uma adaptação constante a diferentes situações e desafios, em que se exige uma resposta adequada e exemplar por parte do professor, pois este deve ser um modelo de virtudes, capaz de alterar o modo de agir de todo o tipo de alunos e neste aspeto uma formação profissional adequada não é só por si garantia sucesso profissional. Por isso, a atividade do professor deverá conter uma relação constante entre a atividade prática e teórica complexa, ocorrência num processo de comunicação e tomada de decisões.

Com a minha pesquisa nos documentos obtidos no primeiro ano de Mestrado, encontrei uma frase proferida por Grácio (1966), que nos diz que “Educar é promover, provocar e emancipar”. Vejo esta afirmação como uma das frases chaves da minha atividade e como uma das principais expectativas que me competia dar forma, pois queria ter a capacidade de transmitir e criar aprendizagem no aluno através das matérias que tinha para lecionar, através dos ensinamentos educativos que tinha para demonstrar aos meus alunos. Foi algo que conquistei em todo o ano letivo, através de um papel sempre ativo e direto com os meus discentes. Este objetivo foi conquistado também pela



capacidade perfeccionista que imponha em cada plano de aula que realizava e em cada reflexão que componha.

Por outro lado, consegui suscitar nos meus respeitosos alunos a dúvida, a incerteza de qual a melhor solução para certo problema, qual a melhor resposta que se enquadrava naquela determinada situação, pois, somente com isto, o aluno conseguia “subir o degrau” pelo seu próprio pé deixando de se apoiar na bengala que representa o seu encaminhador, o professor.

Em relação às principais características a privilegiar na atividade docente considero que sempre as pautei como tendo igual importância, porém após algum tempo de reflexão e de experiência descobri que deverei por no topo da pirâmide as seguintes: decidir autonomamente, saber, investigar, ser criativo e desenvolver-me profissionalmente (Siedentop, 1983). No que concerne à atividade específica do professor de Educação Física pautei, como capital, promover a prática regular de exercício físico e as relações sociais. Porém, a par disto, penso ser importante aliar a capacidade de conseguir transmitir regras, condutas e normas de sociedade, importantíssimas para as relações entre colegas e pessoal docente e não docente. É aqui que a nossa função se torna extremamente aliciante, pois mais do que ensinar o prescrito em cada unidade curricular, deveremos ser capazes de formar pessoas para a vida, ambição tida em todo o meu estágio.

Segundo Duarte (1992) os objetivos da disciplina de Educação Física no Ensino Secundário, no quadro do desenvolvimento dos alunos, são os seguintes: Saúde e Aptidão Física, que se refere à melhoria do funcionamento das funções orgânicas e das capacidades condicionais e coordenativas; Socialização, que diz respeito à responsabilidade, cooperação, controlo de emotividade, domínio da vontade, espírito de equipa, respeito pelas regras e o desportivismo. O resultado é o desenvolvimento de comportamentos sociais corretos e a estruturação da personalidade dos alunos; gosto pela prática de atividades físicas, reportando-se para a vontade que o aluno tem para aperfeiçoar ou manter uma boa condição física, de forma a escolher uma atividade para a ocupação dos tempos livres, com o intuito de contribuir para o

equilíbrio afetivo e emocional dos alunos; e por fim, o Desenvolvimento Motor, que se reporta ao aperfeiçoamento dos conhecimentos gerais da prática.

Para que conseguisse realizar este meu trabalho, concordo que todas as vivências na faculdade, na vida fora desta, e na prática como desportista me apetrecharam de conhecimento que me deram bastante força para enfrentar o que passei. Porém, o facto de já estar “afastado” de todo o envolvimento da minha entidade de formação (faculdade) deixou-me um pouco ansioso, pois foi como se estivesse entregue a mim mesmo, como se fosse lançado para a “selva” e tivesse que me desembaraçar de tudo o que encontraria à minha frente. Pois, por mais bem preparados que estivesse fui confrontado com uma variedade tal de alunos que não sabia como deveria lidar com cada uma dessas individualidades.

Não obstante, tinha como ambição trabalhar as áreas da motivação e do comportamento dos alunos assim como o respeito com todos aqueles que os envolviam. Por outro lado, esperava, mais do que, simplesmente, fazer com que os alunos aprendessem o que queria, fazer com que estes se envolvessem no processo, ou seja, fazer com que eles se conseguissem integrar em tudo o que aprendiam e que percebessem que tudo o que seria feito era para eles e pensado neles e na sua evolução enquanto alunos e pessoas. Foi algo tido com alguma dificuldade pois, no início, a preocupação era, simplesmente, a de que “tudo corresse bem” para que o processo de estágio tivesse uma avaliação ótima. Porém, com o decorrer da prática consegui passar a minha preocupação para este campo – o do aluno e a sua aprendizagem rica e situada, muito devido à experiência que fui alicerçando.

Por outro lado, consegui, sempre, em qualquer momento, transmitir competências específicas da Educação Física, bem como sentimentos de esforço, dedicação, autoestima e respeito pelas regras da vida em sociedade, criando, assim, cidadãos desportivamente cultos e ativos.

Fazendo acompanhar tudo aquilo que tinha como expectativas, almejei e concretizei a criação de um clima participativo e agradável; a coesão do grupo; a cooperação e a competição saudável; a responsabilidade nos alunos,

fazendo-os acreditar que eram capazes e competentes; a mostra de interesse por cada um; a valorização do esforço e do processo; dar as devidas oportunidades e não comparar pessoas, mas sim processos.

Para finalizar, mas não menos importante, de forma particular, na minha pessoa, consegui, tal como expectava, ser capaz de explorar diversas formas de resolução de problemas e dificuldades, de forma a amplificar os meus conhecimentos e a tornar-me cada vez melhor nesta minha futura profissão.

No que concerne aos professores que me acompanharam tinha a esperança de retirar as aprendizagens que os mesmos tinham para me proporcionar e também que estes me ajudassem a guiar pelo melhor caminho, uma vez que a ajuda dos mais experientes fazem com que se evite cair em alguns “buracos” por vezes muito bem escondidos no nosso percurso. Consegui realizar o pretendido através de muitos convívios estabelecidos com esses intervenientes. Tal como defende Siedentop (1991, p.13), “Your peers can also help to improve”. Os professores mais experientes podem dar-nos técnicas específicas através das observações que fazemos deles possibilitando uma aprendizagem mais rica.

### 2.3. Entendimento do Estágio Profissional na Formação do Professor

Após uma revisão da literatura algo extensiva, encontrei diversos autores que desenvolveram o seu trabalho no âmbito da formação de professores.

Desde logo, deverá ser compreendido, tal como afirma Ribeiro (1989), que a formação inicial e a formação contínua são duas peças que se complementam no processo de desenvolvimento do professor. Este autor chama ao processo de formação inicial de “indução profissional”. Apela à responsabilidade do professor iniciante para o sentido de comprometimento e que se encontra de forma comum nos professores mais experientes. Este período é um momento em que o professor iniciante deverá recolher informações, conselhos e experiências formativas que permitam consolidar as capacidades de decidir e avaliar em contexto concreto da prática. Por outro lado, será importante entender, e tal como defende Zeichner e Cochran-Smith (2005) que a formação que o estagiário irá ter é influenciada pelas componentes dos programas e pelas estruturas interativas e ainda pelas experiências que os professores trazem consigo. Mais ainda, e também afetada pelas condições políticas locais.

De acordo com Cunha (2008), a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações, e deve ser encarada como uma aquisição de competências de reflexão sobre as dimensões sócio – técnicas do trabalho capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipas. Neste sentido, o estágio é entendido como um momento único para potencializar as capacidades reflexivas dos formandos, para poderem enfrentar os diversos cenários de prática profissional em diferentes contextos.

Para Ponte et. al (2000, p.8), a formação inicial por parte destes profissionais “deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em atividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais”. Neste sentido, na minha opinião, a formação inicial deverá ser um conjunto de momentos em que o futuro profissional deve conseguir angariar o maior

número de conhecimentos teórico-práticos para que consiga mais tarde encarar a sua profissão com o máximo profissionalismo. Aliado a esta ideia está a de Perrenoud e Thurler (2002), que afirmam que esta formação primária deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los.

Sledentop (1991), defende que a formação contínua de professores, tem de ser vista como um fenómeno que agrega os formandos e os contextos interativos em que se enquadra, em consonância com as instituições e a sociedade. Entende que a formação de docentes e a construção da profissão pressupõe variados fatores interligados com a dimensão do “ser professor”, manifestados pelas questões éticas e deontológicas, pela identidade profissional, pela construção de programas, pelo desenvolvimento do professor, pelas componentes prática e teórica da formação, pelos papéis e funções dos professores, bem como pela formulação a nível organizacional, curricular e institucional, pelas filosofias formativas, pelas razões científicas, pedagógicas e organizacionais, pela formação inicial, tornando a formação de professores uma problemática complexa.

Desta forma, e partindo desse pressuposto o papel que o formando irá desempenhar será sempre diferente de local para local. Contudo, é sempre uma experiência nova e em que o enriquecimento pessoal e social serão mais-valias para a formação da pessoa.

O mesmo autor afirma que é impossível criar experiências para os Estudantes-Estagiários que sejam exatamente iguais aquelas que eles irão enfrentar nos seus primeiros anos como professores. Porém, as “habilidades de sobrevivência” são as melhores “apostas”, no sentido em que são a melhor forma de preparar o Estudante Estagiário para vencer os seus primeiros anos de experiência. Com isto, é perceptível que o autor defende a perspetiva de que, embora os anos que antecedem o estágio sejam momentos de “treino” em que não se vivência a “competição”, ou seja, são simples oportunidades de adquirir conhecimentos sem os colocar em prática, estes representam a base mais

sólida em que nos podemos apoiar para nos confrontar com a atuação no terreno do ensino.

Feiman-Nemser e Norman (2000) investigaram e enumeraram as competências que os estagiários (futuros professores) deverão possuir, sabendo que as tarefas centrais do professor estão em consonância com as tarefas baseadas na aprendizagem no ensino. Sendo assim, os futuros profissionais da área terão que, desenvolver conhecimento útil e conectado sobre a matéria de ensino; desenvolver um entendimento dos alunos, da aprendizagem e de questões de diversidade; desenvolver um reportório inicial de planeamento, ensino e gestão; desenvolver as ferramentas para futuros estudos sobre o ensino – aprendizagem, pois o ano de estágio é um ano que proporciona o desenvolvimento de habilidades de ensino, e que propicia a interação com diferentes grupos que se tornam num recurso valioso para o desenvolvimento e melhoria das práticas.

Desta forma, em suma, podemos concluir que o Estágio Profissional é um momento único de aprendizagem e de ensinamento. Um lugar de oportunidade para aperfeiçoar a capacidade de reflexão com o intuito de ser um Professor cada vez mais profissional, competente e crítico. O local de estágio permite assim a vivência de situações/problemas que permitem mobilizar conceitos académicos, transformados num saber profissional.

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





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

#### **3.1. Uma breve análise da Escola e da sua mutação ao longo do tempo**

*“A investigação sobre as escolas pode ser muito útil para os professores principiantes, pois pode ajudá-los a aprofundar o conhecimento das escolas como organizações sociais e pode ajudá-los a lembrar-se de que a própria sala de aula constituirá uma parte do esforço de toda a escola”.*

(Arends, 1995, p.465)

Para se conseguir falar em Escola é necessário enquadrar este conceito no seu contexto histórico-cultural. Desta forma, este lugar de excelência do culto da aprendizagem tem vindo a adquirir diferentes significados ao longo dos tempos.

Segundo Arends (1995, p.2), “o ensino sempre foi uma atividade complexa, sendo-o ainda mais à medida que as escolas foram assumindo uma responsabilidade social crescente”.

Um dos autores que mais aborda esta temática do ponto de vista evolutivo intitula-se de Canário (2005). Segundo este autor, a Escola assume-se, sobretudo, como um papel sociológico.

Os debates sobre a Escola têm sido em grande escala nos últimos trinta anos. Têm provocado, por vezes, um sentimento de insatisfação pelas múltiplas e repetidas tentativas de mudança voluntarista (reformas) quase sempre pouco pertinente.

A descoberta da escola está associada a uma crise do modelo de investigação empírica que se marcou até aos anos 70, caracterizado pela realização de inquéritos extensivos norteados para a relação entre as características das Escolas e os resultados dos alunos.

Nesta época transitou-se de uma perspetiva em que se analisavam somente os “produtos” para uma análise dos “processos” em que os atores educativos são chamados a participar ativamente.

Neste sentido, impôs-se uma revisão da conceção da Escola, entendida como uma simples unidade que prolongava a administração central, para se passar a encará-la como uma organização social, dependente do contexto local em que se insere, com identidade e cultura própria, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. Este estabelecimento de ensino, passa a ser visto como um lugar de construção social cujo funcionamento possui como elementos decisivos a ação e a interação dos atores sociais.

Esta nova perspetiva ganha ênfase por se considerar a Escola como uma totalidade, um sistema aberto que realiza trocas com o seu meio ambiente.

A partir do século XX enfatizou-se ainda mais o papel sociológico que a Escola apresenta e, desta forma, passou a ser vista como uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social.

Contudo, a partir da segunda metade do século XX a Escola ficou marcada de modo simultâneo e paradoxal pelo triunfo do processo de escolarização e pela emergência de problemas estruturais de funcionamento dos sistemas educativos. No centro da crise da educação estão os professores. Este fenómeno provocou o mal-estar docente que afeta estes profissionais.

Este fenómeno corresponde a um processo de crise de identidade dos professores. Por isso, hoje em dia falar do fenómeno Escolar implica que se trate primariamente do problema que a profissão docente atravessa.

### 3.2. Contexto Legal e Institucional do Estágio Profissional

*“O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores”*

(Oliveira e Serrazina, 2002, p.39)

A FADEUP orienta o Estágio Profissional no campo da docência, que dispõe no seu ciclo de estudos do 2º ano de Mestrado em Ensino e Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, segundo algumas exigências legais, funcionais e institucionais.

Em relação ao contexto legal, o Estágio Profissional está regulamentado pela legislação específica relativa à Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e o funcionamento estão regulamentados nos Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro e têm ainda em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto.

O segundo decreto de lei referido, que define as condições de atribuição da habilitação para a docência, surge ao mesmo tempo da implementação do processo de Bolonha. A implementação deste processo ao nosso sistema de ensino Português, surge da necessidade dos estados membros da União Europeia (UE) proporcionarem uma comparabilidade, transparência e legibilidade no ensino superior dos sistemas europeus. Neste sentido, todas as instituições de ensino passaram a possuir uma nova organização dos graus a atribuir e, por outro lado, possibilitaram uma abertura mais eficaz da empregabilidade e do desenvolvimento de métodos que assegurem a acreditação dos cursos nos estados membros da UE.

O Estágio Profissional possui características próprias e complexas. Neste sentido, é entendido como um projeto de formação do estudante com a

integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação da relação teoria-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. Pretende-se que se desenvolvam a capacidade reflexiva em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem cargos letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. A imensidão de funções a que o docente é confrontado remete para a noção de polivalência que permite uma inter-relação entre a teoria e a prática.

A natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino-aprendizagem, bem como as características gerais da atividade do professor que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação e, em particular, no Estágio Profissional, de forma a retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional. Os determinantes do exercício da competência, tais como os valores, a motivação e a atitude positiva face à profissão percorrem todas as áreas de desempenho e em todas têm de ser trabalhados de forma sistemática.<sup>1</sup>

A nível institucional, o Estágio Profissional é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários incorporado na FADEUP. Nos dois primeiros semestres a faculdade apetrecha-nos de um conhecimento teórico sobre tudo aquilo que está inerente à Escola e um conhecimento pedagógico e didático algo redutor que apenas nos transmite algumas noções elementares do ato de ensinar desprovida de um contexto. No 3º e 4º semestre a Faculdade aposta em lançar-nos para o terreno no qual temos que lecionar aulas sob a

---

<sup>1</sup>In Matos, Z. (2009-2010). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

supervisão de um professor cooperante e de um orientador proveniente da instituição promotora do estágio.

Na realização das várias tarefas propostas no Estágio Profissional deve recorrer-se à metodologia de projeto – Seleção/definição do problema, preparação e planificação do trabalho, avaliação intermédia e avaliação final.

A instituição promotora desta experiência apresenta o seu próprio enquadramento, que a distingue das demais instituições, devidamente estruturado e orientado. Desta forma, todo o Estágio Profissional apresenta quatro áreas de desempenho interligadas:

- Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” – área que engloba a Conceção, o Planeamento, a Realização e a Avaliação. O objetivo passa por construir uma forma de intervir no processo de ensino e educação dos alunos que seja regido por orientações pedagógicas.
- Área 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” áreas em que se pretende que o Estudante Estagiário ajude, através do seu trabalho e dedicação, ao sucesso educativo de forma contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. Pretende-se, ainda, que seja desenvolvido o trabalho de conhecimento da comunidade escolar, promovendo a participação ativa dos encarregados de educação no seio escolar e proporcionando a integração de intervenções que envolvam as potencialidades da comunidade escolar.
- Área 4 – “Desenvolvimento Profissional” – área em que o Estudante Estagiário reflete e trata os assuntos relacionados com a sua atividade profissional, que, por sua vez, advêm da experiência e investigação.

Neste longuíssimo e duro ano de prática profissional conseguimos colocar em experiência tudo aquilo que aprendemos na nossa formação e aprofunda-la ainda mais. De notar que, aqui, o desenvolvimento social e moral estão

também subjacentes, havendo, por isso, uma constante construção da nossa pessoa, nestes âmbitos.

### **3.3. A supervisão do meu processo**

Nesta linha de exposição da informação referente a este capítulo do RE, sinto necessidade de elucidar a minha pessoa neste tema que tão relevante para a formação do Estudante-Estagiário.

A prática orientada, segundo Ribeiro (1989, p.39) “envolvendo relações entre duas ou três pessoas – o supervisor da instituição de formação e/ou o professor da escola que colabora no processo e o formando – tem sido a estratégia mais comum no treino dos professores”.

Desta forma, a supervisão de professores é entendida, segundo Alarcão e Tavares (2003, p.16), como “o processo em que um professor, à partida mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Consequentemente, a supervisão tem lugar num tempo continuado, para se justificar a sua definição como processo. O seu grande objetivo é o desenvolvimento profissional do professor.” Os mesmos completam, proferindo que a função do supervisor “consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais. A função do supervisor é a de colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos” (Alarcão e Tavares, 1987, p.65).

Deste processo de supervisão fizeram parte duas pessoas importantíssimas que nortearam o meu percurso e que representaram uma espécie de modelos responsáveis, encorajadores, conselheiros e protetores.

O professor cooperante foi aquele com quem estabeleci uma relação mais estrita, pois diariamente tinha o prazer de conviver com o mesmo. Confesso que para mim representou uma pessoa extremamente especial e que

correspondeu exatamente às características que Albuquerque et al. (2008) apontam na função do mesmo. Desta forma, senti que este profissional foi bastante justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo. Acompanhando estas características, tentou sempre conduzir-me ao processo reflexivo das minhas atividades escolares. Foi por isso um líder de todo o percurso e norteador do mesmo e em que a constante procura do confronto das minhas ações com o meu pensamento crítico foi sempre tido como primordial para a minha evolução.

Considero que o facto de saber sempre criar um clima atrativo e motivador fez com que este contato seja neste momento recordado com enorme satisfação e com um sentimento de felicidade por ter encontrado no meu percurso um agente educativo bastante bem formado.

No que concerne à orientação a Professora Orientadora da Faculdade apenas possuo aspetos favoráveis sobre a sua atuação. De uma forma geral, cumpriu sempre com as suas funções de orientar o meu processo através de um acompanhamento incansável e preocupado com a minha prestação. Procurou sempre ser assertiva e isso fez com que o seu desempenho fosse, a meu entender, bastante competente e profissional.

Para que o processo se desenrolasse sempre da melhor forma foi necessário a criação de um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, colaborativa e empática.

Para que esta relação desenrolasse desta maneira e para que, consequentemente, fosse autêntica foi necessário a participação sem entraves e completamente aberta entre o espaço do supervisor e o meu. Para tal, a maturidade, a abertura de espírito, a compreensão, a sensibilidade foram vocábulos presentes nesta nossa estrita conexão.

A professora orientadora mostrou sempre dominar não somente os conteúdos programáticos das unidades curriculares, mas também uma vasta cultura geral e uma bagagem sustentada com conhecimentos das ciências da educação e tudo a que lhe está associado.

Especificamente, senti que o profissionalismo da minha supervisão foi orientado da forma como sugere Alarcão e Tavares (2003), baseando-se nas fases do ciclo da supervisão de Goldhammer (1980), existindo um encontro pré-observação (de forma indireta, através do professor cooperante) onde me era cedida alguma informação de como, o quê e quando iria ser observado; em seguida decorria a observação feita pelo professor cooperante e pela professora orientadora de forma separada em que eram registados os aspetos essenciais e previamente programados e por fim, o encontro pós-observação em que se reuniam ambos os professores comigo e se discutiam e se analisavam todos os dados e onde a minha palavra era essencial para que existisse um comprometimento com o ensino que pratiquei com o que desejava praticar.

Todo este processo decorria numa perspetiva de resolução de problemas, isento de tensões e baseado numa confiança sólida e fiável, e em que existia uma preocupação em desmitificar a avaliação sumativa como o aspeto mais importante do processo de supervisão, no sentido de se proporcionar um ambiente tranquilo e propiciador de boas relações.

Num sentido mais lato, este processo é visto como o desenvolvimento de uma maior integração, de um equilíbrio mais elevado e consistente do nosso “Eu”, de adquirir conhecimento, de conviver, de saber e saber-fazer que advém desta mesma experiência mais ou menos vivenciada.

Não menos importante, deverá, como defende Alarcão e Tavares (2003, p.53), *“proporcionar uma aprendizagem que permita ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos”*.

***“Perspetivamos o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno do ensino básico ou secundário. Atento à riqueza e às inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas***



***perceções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.”***

(Alarcão e Tavares, 2003, p.18)

### **3.4. A Reflexão e a sua Prática**

Como já referi anteriormente, a prática reflexiva, adotada pela FADEUP, é o grande cerne deste estágio/preparação profissional onde o futuro professor será quase como que obrigado a pensar e repensar em todas as suas atitudes e decisões, tendo sempre que as fundamentar de forma coerente. Segundo Thompson (1992) este é um modelo que se baseia no processo de reflexão, defendendo a ideia de que é através dela que o professor desenvolve os seus conhecimentos e competências profissionais. É nela que se consegue ascender a níveis de conhecimento superiores.

O estudo da reflexão, tem vindo a ser realizado por diversos autores, tais como Day (1999), Schön (1987) e Oliveira e Serrazina (2002) que defendem que esta funciona como uma esplêndida catapulta para melhorar a reflexividade e alterar as práticas/atuções.

Na nossa vida pessoal e profissional a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem. Assim sendo, também, esta me abordou de forma diária em todo o meu processo de Estudante Estagiário.

Este conceito surge como uma forma viável dos professores questionarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

Dewey (cit. por Alarcão,1996, p.45) atribui ao pensamento reflexivo um significado importante em busca da melhor forma de refletir. Assim, traduz esta

ideia numa “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Na organização do pensamento reflexivo uma dada observação ou percepção dá origem, inevitavelmente, a um conjunto de ideias que se estabelecem ligadas em sintonia com um determinado objetivo. Esta observação feita pela própria pessoa ou a partir de outra pessoa está intimamente presente no processo reflexivo (Alarcão, 1996). A mesma autora afirma mesmo que o pensamento reflexivo é, sem sombra de dúvidas, decisivo para o PROGRESSO.

Desta forma surge a necessidade de colocar em PRÁTICA esse pensamento reflexivo, através da nossa prática reflexiva.

A expressão “prática reflexiva” é muitas vezes algo conducente à investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu aperfeiçoamento tendo em vista uma evolução positiva. O facto de muitos profissionais da educação se sentirem insatisfeitos com a sua preparação profissional tem que ver com determinados aspetos da prática que não são contemplados nesses primeiros anos de formação. É por esta razão que se têm conduzido movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas (Oliveira & Serrazina, 2002).

A prática reflexiva tem, por isso, assumido uma crescente valorização nos últimos anos, contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, assim, a uma visão tecnicista da prática profissional (Oliveira & Serrazina, 2002). Porém, para que esta mesma prática suceda é deveras imprescindível uma condicionante presente no professor, a “atitude aberta”.

Segundo Dewey (cit. por Oliveira & Serrazina, 2002), o envolvimento do professor na prática reflexiva implica abertura de espírito, para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade, que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores. Considera, ainda,

que a prática reflexiva decorre quando uma pessoa tem um problema real para resolver e investiga para procurar a devida solução.

Segundo Schön (1987) é possível distinguir-se alguns tipos de reflexão. Assim, temos a **reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação**. Fazendo uma breve distinção, verifica-se que os dois primeiros são do tipo espontâneo, em que o único aspeto que os separa é o momento em que sucedem. Enquanto o primeiro ocorre na própria prática, o segundo sucede depois do que aconteceu na mesma, ou seja fora da aula. Por outro lado, a última reflexão é sugerida pelo autor como aquela que está associada ao desenvolvimento e ao constructo pessoal, através de um olhar retrospectivo para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação. É, deste modo, uma reflexão orientada para a ação futura, que tem lugar quando se revisitam os contextos onde tudo decorreu.

Este mesmo autor na sua obra faz variadas vezes referência à importância da reflexão. Desta forma, o mesmo refere que é imprescindível para realizar uma descrição do conhecimento tácito implícito nesses atos de reflexão. Este afirma que **podemos refletir sobre a ação, pensando no que temos feito, a fim de descobrir como o nosso conhecimento na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado** (Schön, 1987). Podemos fazê-lo após o acontecimento, tranquilamente, ou então realizar uma pausa durante a ação para o fazer, sendo aquilo a que o escritor chama de “*stop-and-think*”.

Desta forma, refletir no meio da ação (num período de tempo, variável com o contexto, durante o qual ainda podemos fazer a diferença para a situação em mãos) serve para reformular o que estamos fazendo, enquanto estamos a realizar dada tarefa. Nestes casos o obreiro chama de reflexão-na-ação – conceito que faz questão de explanar em toda a sua obra, referindo que a mesma é fundamental para a otimização do processo do “Ser Professor”.

**Então, a reflexão-na-ação é um processo que podemos divulgar sem ser capaz de dizer o que estamos realizando. Claramente uma coisa é ser capaz de refletir e outra bem diferente é ser capaz de refletir sobre a**

**nossa reflexão-na-ação de modo a produzir uma boa descrição verbal dela, e é ainda uma outra coisa para ser capaz de refletir sobre a resultante descrição.**

A nossa reflexão sobre o passado da reflexão-na-ação pode, indiretamente moldar a nossa ação futura.

Com isto, compreende-se a importância que a reflexão possui na vida do profissional da educação, pois tudo o que este faça tem que ver com o que ele pensa e repensa. Esta ideia é também defendida por Oliveira e Serrazina (2002, p.37), quando afirmam que “o professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, na investigação, a reflexão é necessária mas não basta. Na verdade, a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação; mas essa reflexão também pode apenas servir para justificar a ação, procurando defender-se das críticas e justificar-se. Assim, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência”. Esta análise realizada pelos autores revela significativamente o papel relevante que a reflexão possui na atividade do professor. Porém, a mesma difere da forma como a realizamos, ou seja, poderá ter um caráter mais informativo e crítico ou somente justificativo. Desta forma, o valor qualitativo e a natureza que essa possui são imprescindíveis.

Os professores que refletem sobre a ação e em ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino (Oliveira e Serrazina, 2002).

Tal como refere Day (1999), é imprescindível realizar-se uma aprendizagem com base na reflexão no nosso pensamento crítico. Por outro lado, o desenvolvimento desta capacidade em termos individuais, por si só não chega, pois poderá conduzir a uma aprendizagem limitada. O contacto com professores mais experientes e ainda com outros colegas estagiários, leva-nos

a uma aprendizagem muito mais enriquecedora e completa em todos os sentidos.

Nesta perspetiva, considero que apenas refletindo poderei evoluir no sentido de dar significado à minha atuação, podendo modificar os meus comportamentos e escolhas, rumando para um objetivo mais perfeito.

Em todos os meus anos de formação estudantil e sobretudo neste ano de prática profissional, confesso que me fui dotando de capacidades que me dessem firmeza para conseguir refletir de forma crítica e, tal como referi anteriormente, com qualidade significativa para me tornar num profissional cada vez melhor.

No decurso do processo de Estágio, foram imensos os mediadores que estiveram presentes neste processo reflexivo. Assim, desde logo, o Professor Cooperante permitiu-me iniciar este ato, através das constantes perguntas no termino de cada aula. Refletir sobre a ação, foi, desta feita, a primeira forma de pensamento. Os dilemas sobre qual seria a melhor forma de abordagem do conteúdo de ensino, a forma de organização dos exercícios e da própria turma, a minha postura em relação a determinadas situações, foram situações/problemas que me colocaram em posição de reflexão. Contudo, nem só este Professor teve esse contributo. Os próprios colegas de estágio ajudaram-me a pensar em situações que não me surgiam no momento de reflexão, pelo simples facto de estar com o pensamento noutras problemáticas, a meu entender mais cruciais. No entanto, fui compreendendo que, para o ensino ser eficaz, é relevante ter em consideração tudo o que acontece.

Através da minha evolução reflexiva e na prática do terreno, fui conseguindo aumentar a minha capacidade para pensar e desta feita, começou a ser preponderante refletir-na-ação de modo a que conseguisse dar resposta imediata às situações no momento em que estas sucediam. Neste particular forma de pensamento, o Professor Cooperante foi imprescindível pelas indicações mais pormenorizadas e mais pertinentes que acrescentava em diversas aulas de todo o ano letivo.

### **3.5. Contexto Funcional do Estágio Profissional**

#### ***O Colégio de Gaia e o seu Meio Funcional...***

Desde o primeiro momento em que me confrontei com a necessidade de escolha de uma instituição escolar para desenvolver a minha prática profissional, confesso que a inquietação e indecisão eram sentimentos que me abalavam. Assim, procurei obter o máximo de informação possível sobre as minhas principais pretensões e a partir desse ponto decidir o que seria melhor para mim. Aquando da lista de seriação dos resultados soube, com enorme agrado, que iria ficar colocado no Colégio de Gaia.

A Freguesia de Mafamude, local onde se encontra a instituição, possui uma área de 5,39 km<sup>2</sup> e é a mais populosa de todas as que compõe o Concelho de Vila Nova de Gaia, com cerca 37.900 habitantes.

É uma freguesia central, que desperta o interesse de quem procura estar perto de instituições e serviços. A oferta de transportes públicos é muito variada, os serviços municipais são de alta qualidade e o comércio tem grande força. Todas estas excelentes condições proporcionam um grande aglomerado populacional nesta localidade gaiense.

A freguesia vive, essencialmente, de pequenas indústrias, no entanto, é de destacar três grandes empresas nela patente: RTP (Radiotelevisão Portuguesa SA), Rádio Nova Era e El Corte Inglés, que é uma mais-valia para a população existente.

O Colégio de Gaia situa-se na Rua Pádua Correia, 166, 4400-238, Vila Nova de Gaia, Portugal, possuindo uma acessibilidade privilegiada, com o Metro através de transportes públicos e privados.



**Figura 1** – Localização do Colégio de Gaia

Esta grandiosa instituição foi fundada pelo Bispo do Porto, D. António Meireles, em 1932/33 com o nome de Colégio Externato de Gaia. Os terrenos onde se encontra o Colégio de Gaia foram doados pela D. Maria Margarida Magalhães e Silva que continha uma propriedade chamada "Quinta do Trancoso", situada no lugar de Trancoso, da Freguesia de Mafamude, impondo o encargo de ensino aos jovens da Vila.

A expansão das instalações do Colégio deu-se em 1961, ano em que se começou a construir um edifício de 3 pisos na zona sul, tendo a sua construção sido finalizada em 1964.

O colégio iniciou o seu funcionamento, em 1933 (somente no Ensino Primário e Preparatório). Em 1937 foi iniciado o 2º ciclo, tendo o 3º ciclo sido autorizado, mais tarde, em 1961.



**Figura 2** – Parte lateral exterior do Colégio de Gaia

Neste momento a apresentação dos discentes que pertencem a esta instituição escolar está distribuída e organizada da seguinte forma:

**Quadro 1** – Distribuição da composição de cada ano de escolaridade consoante o número de turmas e o número de alunos.

| <b>Ano de escolaridade</b> | <b>N.º de turmas</b> | <b>N.º de alunos por Ano de escolaridade</b> |
|----------------------------|----------------------|----------------------------------------------|
| Pré-Escolar 3              | 1                    | 20                                           |
| Pré-Escolar 4              | 1                    | 27                                           |
| Pré-Escolar 5              | 1                    | 25                                           |
| 1º ano                     | 2                    | 46                                           |
| 2º ano                     | 2                    | 41                                           |
| 3ºano                      | 2                    | 40                                           |
| 4º ano                     | 2                    | 49                                           |
| 5º ano                     | 3                    | 75                                           |
| 6º ano                     | 2                    | 42                                           |



## Enquadramento da Prática Profissional

|         |    |     |
|---------|----|-----|
| 7º ano  | 1  | 30  |
| 8º ano  | 2  | 55  |
| 9º ano  | 2  | 64  |
| 10º ano | 11 | 317 |
| 11º ano | 12 | 286 |
| 12º ano | 12 | 274 |

**Quadro 2** – Distribuição da composição de cada curso consoante o ano de escolaridade e o número de alunos.

| Cursos | Ano de escolaridade |     |     | N.º total de alunos |
|--------|---------------------|-----|-----|---------------------|
|        | 10º                 | 11º | 12º |                     |
| AGD    | 30                  | 58  | 52  | 140                 |
| AM     | 29                  | 24  | 24  | 77                  |
| AQB    | 60                  | 49  | 52  | 161                 |
| CGE    | 30                  | 19  | 23  | 72                  |
| CM     | 31                  | 21  | 23  | 75                  |
| DPAE   | 30                  | 19  | 14  | 63                  |
| EIA    | 26                  | 24  | 25  | 75                  |
| ET     | 28                  | 22  | 25  | 75                  |
| ITM    | 29                  | 25  | 30  | 84                  |
| TSI    | 29                  | 25  | 24  | 78                  |

Com esta apresentação tabelar é facilmente visível a imensidão de alunos que compõem a entidade Colegial. Com esta dimensão é necessário possuir espaços que disponibilizem uma ótima e saudável harmonia entre todos os seus intervenientes.

Ao longo de todos estes anos esta instituição privada sofreu grandes evoluções ao ponto de ser hoje considerado o maior Colégio do país no que diz respeito a instalações escolares, desportivas e espaços exteriores.

Desta forma, a instituição apresenta um grande espaço exterior harmonioso, onde estão inseridos dois parques infantis, espaço de convívio para jovens, espaços esses decorados com esculturas e mosaicos, acompanhados de um bonito espaço verde. Esse espaço exterior ainda possui um campo de futebol 7 relvado sintético e um de 5 em alcatrão, um campo de voleibol e ainda um parque de estacionamento para os docentes.

No que concerne aos espaços interiores desportivos, o Colégio de Gaia possui dois pavilhões gimnodesportivos (A e B), onde poderão ser praticadas diversas modalidades. Possui ainda um ginásio destinado a modalidades como ginástica, dança, artes marciais entre outras (ginásio C), três campos exteriores (futebol e voleibol), uma sala de musculação usada fundamentalmente para a preparação física dos atletas e uma piscina coberta para a prática de natação.

Para além das suas instalações, o Colégio de Gaia utiliza parte das instalações do Futebol Clube de Gaia (FCG), nomeadamente o pavilhão desportivo e o ginásio principal.

As instalações do FCG situam-se a cerca de 500m das do colégio, possuindo uma qualidade excelente quer em termos de infraestruturas, quer em termos de equipamentos, visto serem destinadas à prática de modalidades de alto rendimento.

Beneficiando do facto destas instalações não estarem ocupadas no período da manhã e parte inicial da tarde, o Colégio de Gaia estabeleceu um protocolo com o FCG, no sentido de proporcionar as melhores condições de ensino/aprendizagem aos seus professores e alunos, especialmente os pertencentes ao Curso Tecnológico de AGD. Paralelamente, libertam-se espaços nas instalações do Colégio de Gaia, traduzindo-se num aumento da qualidade de ensino.



**Figura 3** – Parque de diversões e esplanada do Bar do Colégio de Gaia



**Figura 4** – Parque de diversões e campo relvado do 1º ciclo do Colégio de Gaia

Todos estes espaços foram marcantes em todo o meu percurso como Estudante Estagiário.

Fazem parte, de forma estritamente direta, uma vez que os frequentei diariamente, pois foram neles que desenvolvi todo o meu trabalho e onde assentou toda a minha reflexão.

### **3.5.1. Os Espaços das Minhas Vivências...**

*“A Escola é um espaço que detém o poder de marcar decisivamente o percurso desportivo dos alunos, interferindo na motivação, na experiência e no incentivo dos adolescentes e jovens para a prática de exercício físico”.*

(Mota e Sallis, 2002)

Para Bento (1991), a Escola constitui não apenas a única instituição social onde todas as crianças e jovens se juntam, mas o único local onde podem e devem ser apreciadas experiências e competências. A Escola assume-se como o local privilegiado em aproveito de uma verdadeira democratização de cultura do Desporto.

Segundo Porpino (2003) entre a relação do sensível e do sentido, o belo consegue-se manifestar, pois tudo desponha não a partir do objeto (percebido) nem do sujeito (que percebe), mas sim da relação entre ambos. É a partir daqui que percebemos que a beleza não existe *à priori*. Ela existe sim como resultado da reciprocidade entre o sujeito e o objeto, como solução de algo que não esta de fora do corpo, mas que é o próprio corpo, na tentativa de interpretar o mundo – e aqui se instala o seu caráter subjetivo, na medida em que um objeto ou uma situação podem ser consideradas belas apenas por alguns.

Neste sentido, a forma estética de contemplar o mundo é, geralmente contrária à atitude prática, que apenas se interessa pela utilidade do objeto em questão, ou seja na observação estética apreciamos algo pelo prazer que nos transmite (Beardsley & Hospers, 1997). De acordo com os autores, aqui se consolida uma teoria subjetivista, a partir do momento que se considera que o que faz algo esteticamente valioso não são as suas propriedades, mas sim a relação que se estabelece entre o objeto e os “consumidores” estéticos.

Nesta linha de pensamento, considero os pavilhões como os primeiros espaços de eleição onde toda essa reciprocidade aconteceu. Nos mesmos desenvolvi todo o meu laboro prático, dando forma, especificamente, ao que planeie para os meus alunos, onde vivenciei todas as experiências com eles e ainda onde apliquei toda a essência da minha (futura) profissão.

Contudo existem algumas diferenças de uns para os outros, não só pelas turmas que aí atuavam, bem como pelos sentimentos que me abordavam sempre que entrava em cada um.

O **pavilhão A** é o local onde lecionava as aulas da turma de AGD. Aqui sentia que, o facto de estar perante um espaço que oferece todas as melhores condições possíveis, o trabalho que desenvolvia exigia o maior profissionalismo. Neste espaço, a cada aula que começava, tinha o prazer de pisar um terreno que me dava satisfação e coragem para fazer aquilo em que realmente sinto que sou competente, aquilo que me torna feliz e me dá vontade de ser melhor a cada dia que passa.

O facto de estar perante um espaço que me transmitia sentimentos positivos fazia com que esta minha prática profissional fosse algo ansiada desde o momento que planeava a aula até ao último momento que antecedia a mesma.

A exigência que sentia que este tipo de alunos pedia fazia também com que encarasse o momento em que entrava para este espaço como uma “prova de fogo”, onde nada podia falhar e onde necessitava de ir ao mais pormenor técnico e tático para satisfaze-los.

Arrisco-me, neste caso, a comparar este espaço a um “santuário”, pois o que aqui acontecia era extremamente sublime. Todas as instruções que proferia, todas as demonstrações que fazia, ao fim e ao cabo, todas as aprendizagens que proporcionava eram muito bem pensadas e repensadas.



*“Competência”*

*“Arte”*

*“Profissionalismo”*

**Figura 5 – Pavilhão A do Colégio de Gaia**

O **Ginásio do Gaia** era onde também lecionava as aulas a esta turma. Os sentimentos que me abordavam eram, por isso, semelhantes. Porém, a representatividade que o espaço tinha para mim diferia em alguns aspetos. Assim, quando passava a porta de entrada e olhava para tudo o que me rodeava pensava na extrema responsabilidade que tinha que possuir, em diversos aspetos. O facto de estar perante uma imensidão de excelentes condições de prática de ginástica fazia com que a exigência do meu ensino estivesse nos parâmetros ótimos, pois tinha as condições todas reunidas para proporcionar as aprendizagens mais ricas possíveis aos meus alunos.

Este espaço representava de igual forma ao pavilhão A, um local de extrema importância pois sabia que aqui a minha prática como professor iria estar constantemente em evolução. Sentia também, um enorme respeito e preocupação pelo mesmo, uma vez que sei que tudo o que ali se passava tinha de ser feito com a maior preocupação, já que a imensidão de movimentos que sucediam poderia colocar em risco os alunos e todo o processo de ensino.



*“Exigência e Atitude”*

*“Organização e Atenção”*

*“Performance e Rigor”*

**Figura 6** – Pavilhão de Ginástica do Sport Clube de Gaia

O **pavilhão B**, embora, também, apresentasse muito boas condições, o facto de estar perante uma turma com outras características, o tipo de sentimentos era diferente, contudo existiam outros iguais. Isto é, o caráter de exigência continuava sempre presente, porém pensava em desenvolvê-lo num contexto muito mais atrativo e motivador.

Quando entrava neste recinto tinha sempre a esperança de conseguir formar, nesse mesmo lugar, um conjunto de alunos não só no sentido Desportivo como também no sentido social. A cada dia que me confrontava com este pavilhão pensava no quão importante era para mim, pois foi nele que cresci e que fazia crescer pessoas.

O peso da responsabilidade, assim como o da ansiedade, eram enormes quando me aproximava da porta de entrada, uma vez que sabia que novas situações, experiências e aprendizagens iriam surgir. E alguns deles surgiam de forma inesperada, o que fazia com que ficasse, constantemente, numa posição especulativa.





*“Crescimento”*

*“Diversão”*

*“Formação”*

**Figura 7 – Pavilhão B do Colégio de Gaia**

Deixando os pavilhões, passarei agora para os locais mais informais, mas que também participaram na minha formação neste ano letivo de estágio.

O **Bar** é um local de preferência por diversos motivos. Frequentei-o com alguma assiduidade, pois era nele que convivia com os professores e com alguns alunos. Aproveitava em muitos casos para, neste local, parar, sentar e visualizar tudo o que sucedia à minha volta. Observava comportamentos, atitudes, experiências e valores que me fazia perceber o género de jovens que este colégio possuía, a personalidade de cada um dos meus alunos e ainda as relações que se estabeleciam no seio desta comunidade.



*“Atitudes”*

*“Relações”*

*“Valores”*

**Figura 8 – Esplanada do Bar do Colégio de Gaia**



Este espaço representou, desta forma, um lugar de observação onde sustentei muitas das relações que estabeleci neste colégio e ainda a forma como lidei com diversas situações.

A **sala das taças** foi um espaço, igualmente essencial, e que fez parte da minha vida como estagiário. Frequentei-o com extrema regularidade, uma vez que, era aqui que tinha lugar todo o meu momento de reflexão. Sempre que terminava uma aula ou tinha necessidade de expandir o meu trabalho, deslocava-me para esta sala. Por este motivo considero-a como imprescindível para que o meu estágio decorresse nas melhores condições. Representou muito do que foi e tem vindo a ser a parte reflexiva do estágio. É um sítio que me transmitia tranquilidade e inspiração. Confesso que o facto de estar num local sossegado e pequeno reunia as condições, para mim, essenciais para realizar um trabalho rico de produtividade.

Ainda de notar que, também, a presença das taças, por vezes representava para mim, em momentos menos bons, uma inspiração, já que, por diversas situações, vejo nestas o objetivo para o qual a minha atuação devia apontar, isto é, para o primeiro lugar, para o melhor dos melhores.



*“Reflexão”*

*“Precisão”*

*“Trabalho”*

**Figura 9 – Sala das Taças do Colégio de Gaia**

A **sala de espera**, representou um outro lugar de extrema importância para a minha pessoa, pois foi aqui que exponha e ouvia opiniões, vivenciava

aprendizagem e convivia com os colegas de estágio e professor cooperante através das reuniões de núcleo.

Desta forma, este espaço teve uma enorme representatividade no sentido em que era aqui que muito do meu desenvolvimento profissional se processava. As conversas tidas com todos os representantes deste estágio faziam com que conseguisse criar uma panóplia de ideias que me iriam ajudar não só nas minhas reflexões críticas e na consequente evolução como professor, mas também, no meu crescimento como pessoa e ser social que represento.

Por estes motivos, este sítio tem um significado especial dentro do Colégio de Gaia e que me fez encará-lo com bastante seriedade e cujos momentos passados se fundiam em instantes de pura e rica aprendizagem.



*“Aprendizagem”*

*“Reflexão”*

*“Convívio”*

**Figura 10** – Sala de Espera do Colégio de Gaia

Para finalizar, mas não menos importante, temos ainda a **sala dos professores**, que caracterizava, para mim, o lugar onde desenvolvia, de forma mais estrita, a minha relação com os professores dos diversos anos e das diversas disciplinas. Este local sempre foi algo desejado de frequentar, desde os meus tempos de estudante do ensino básico e secundário. O facto de ansiar saber o que lá sucedia, que tipos de conversas se realizavam, que relações se estabeleciam, faziam com que os momentos que lá passara fossem de

satisfação e de curiosidade. Confesso, ainda, que nesta sala sentia um enaltecer do meu ego, já que era tratado de igual para igual com os restantes professores. Por isso, a sala dos professores era, para mim, um lugar, também, de exaltação da minha profissão.

### **3.6. As Turmas Atribuídas na Minha Prática Profissional**

Completando a informação atrás referida sobre o contexto do estágio, surge, neste momento, a necessidade de situar a minha experiência particular no Colégio de Gaia.

Assim, o meu estágio decorreu no cerne de um núcleo de estágio com mais dois colegas da mesma instituição de ensino (FADEUP), supervisionado por uma docente da FADEUP e por um Professor Cooperante, docente do estabelecimento de acolhimento – Colégio de Gaia.

Este núcleo de estágio com características bastante diferentes nos seus elementos teve no início algumas dificuldades de funcionamento, pela diferente rotina de vida que cada um apresentava. O processo de entrosamento não foi imediato, porém, tratando-nos nós de estudantes ambiciosos e com extrema capacidade de adaptação, conseguimos aos poucos realizar uma mudança e transformarmo-nos num núcleo unido e com vontade em rumar juntos para o mesmo objetivo.

Desenvolvi, desta forma, um trabalho harmonioso com uma partilha enorme de experiências e de conceções importantes para a formação da minha profissão. Nem sempre de acordo em todas as ideias que expúnhamos, facilmente conseguíamos dar a volta a essas adversidades e encontrar um consenso para determinadas situações.

Aquando da distribuição das turmas disponíveis, fiquei responsável pela lecionação das aulas (2 blocos de 90 minutos semanais) de Animação e Prática Desportiva (APD) à turma do 11º de AGD da turma número 1 durante todo o ano letivo e, ainda, pela lecionação das aulas de Educação Física (1

bloco de 90 minutos semanais) da turma de CGE no primeiro período e de ET no segundo período. Esta distribuição foi, assim, elaborada, para proporcionar a todos os Estudantes-Estagiários a vivência de situações com alunos e cursos diferentes.

A turma de AGD composta por 29 alunos, dos quais um desistiu no final do 1º período, era bastante homogênea nas suas características, apresentando, desta maneira, um enorme interesse pela área do Desporto. A prática de exercício físico era regular em todos os elementos. Consegui constatar, através de uma análise mais pormenorizada dos alunos, através da aplicação de um questionário (Anexo I) que estes são possuidores de um enorme reportório de conhecimentos em diversas modalidades. Todos eles, aprenderam as modalidades básicas (andebol, voleibol, futebol, basquetebol e atletismo). Ainda a totalidade de alunos conseguiram realizar uma aprendizagem em badminton. Uma percentagem altíssima de alunos (93,11%) já abordou ginástica nas escolas que frequentavam anteriormente. Constatei que aliado a estes números satisfatórios, 24 dos 29 alunos já tiveram contacto com o corfebol e 22 com râguebi. Já na modalidade de natação, o número de alunos familiarizados com esta modalidade foi bastante reduzido, apenas oito.

Por outro lado as turmas lecionadas em apenas um dos períodos apresentam um maior nível de homogeneidade entre si. Assim, tanto a turma de CGE constituída por 19 alunos como a de ET organizada com 27 alunos apresentam na sua esmagadora maioria vivências desportivas em educação física. Porém as suas prioridades de vida não se relacionam, claramente, com o mundo do desporto, pois este apenas é usado para aumentar índices motivacionais. Um outro ponto relacionado é o da falta de hábitos de exercício físico que estas turmas possuem, o que faz com que espelhe, de certa forma o caminho que a nossa sociedade jovem constrói, o caminho para o sedentarismo e obesidade.

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



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

Conforme referi anteriormente, o Estágio Profissional proposto pela FADEUP visa, sobretudo, a integração do Estudante Estagiário no mundo da prática profissional, sempre num contexto supervisionado e orientado por profissionais experientes e competentes.

Esta última etapa da formação do 2º Ciclo em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário está organizado e estruturado em quatro áreas de desempenho que dão forma definida a toda o contexto de ensino-aprendizagem:

1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade;
3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional.

### **4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

Esta área de desempenho tem como objetivo construir uma estratégia de ensino que conduza o processo de educação e formação do aluno com eficácia pedagógica, tendo em conta a **conceção e o planeamento, a realização e, por fim, a avaliação** do ensino.

Quando começamos a nossa formação inicial universitária levamos connosco uma série de conceções, atitudes e valores sobre o ensino e aprendizagem, adquiridas durante a escolaridade como aluno, por confronto à aquisição de conhecimentos durante a formação inicial. São este tipo de conceções que afetam a atuação dos professores no futuro, tanto nas fases de planificação, como na realização, como na avaliação da prática pedagógica.

#### **4.1.1. Conceção e Planeamento do Ensino**

*“Tornar a prática do ensino mais consciente não significa refleti-la e reproduzi-la de modo simplista, mas sim esclarecê-la e ilumina-la com os meios da teoria”*

(Bento, 1995, p.56)

Aquando da preparação para esta nova etapa da minha vida, revisei diversas aprendizagens para que a mesma fosse encarada com o maior profissionalismo possível. A importância de encarar esta prática no contexto real de ensino como uma oportunidade para adquirir novas competências, isto é, realizar uma constante construção do meu “Eu”, fez com que o mesmo fosse aguardado com bastante ansiedade.

Logo de início, embora não encarasse da melhor forma a sua realização pela não compreensão da sua utilidade, a análise dos Programas de Educação Física, dos Planos Curriculares e da Educação Física enquanto disciplina ajudaram-me, de forma crucial, na compreensão das características gerais e transversais a desenvolver em ambas as disciplinas que iria lecionar. Foi um dos documentos pedidos pelo Professor Cooperante no início do Estágio Profissional.

Perante a análise do Programa Nacional de Educação Física (Secundário) comprovei que esta é uma disciplina que deverá tratar dos conteúdos culturais relacionados com o movimento desportivo humano que se expressa de diversas formas e em contextos concretos. Parte-se então do repertório de conhecimentos que os alunos possuem para ampliá-los e qualificá-los criticamente. Sugere-se, ainda, que a Educação Física, seja uma disciplina motivadora para os alunos.

Neste sentido, ao confrontar-me com a prática constatei algo que não esperava, isto é, a existência de um fosso entre aquilo que é apregoado e o



que encontrei na realidade. O que é pautado em muitos dos objetivos dos programas de Educação Física e dos planos curriculares não corresponde às possibilidades de ação e às capacidades dos alunos.

Porém, também, rapidamente compreende que esta divergência da realidade programada com a realidade vivenciada, não deve ser entendida com a ideia de que “os programas nacionais estão completamente descontextualizados”. Os mesmos deverão ser vistos como um guia para a ação do professor. Tal facto pude constatar através da passagem<sup>2</sup> presente no programa: “Considera-se que a seleção de objetivos específicos e a aplicação dos processos formativos, de aprendizagem e treino, são objeto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor”. Através da transcrição é entendível que antes de se elaborar o esquema de ensino das diferentes modalidades, o conjunto da direção deve considerar todo o envolvimento em que se encontra para que a aprendizagem seja feita da melhor forma e enquadrada no contexto mais adequado.

Ainda neste âmbito, encontrei algo proferido por Bento (2003, p.20) que vai ao encontro desta mesma análise e interpretação realizada pela minha parte. O mesmo diz-nos que “...o programa ou o curriculum deve fornecer a orientação norteadora para a planificação do ensino pelo professor e para a elaboração dos materiais complementares... Por isso, programação do ensino (a nível central) e planificação do ensino (pelo professor) constituem um processo unitário racional e complexo da concretização progressiva de indicações generalizadas.”

Outro aspeto interessante situa-se no capítulo das sugestões metodológicas<sup>2</sup>, onde existe uma passagem em que é possível verificar que, embora as tarefas estejam realizadas a nível Nacional pelo Ministério da Educação, as escolas têm imenso trabalho no que concerne ao trabalho de adequar todos os conteúdos à sua realidade para que consigam assim atingir o

---

<sup>2</sup> Jacinto, J et. al (2001). *Programas de Educação Física, 10º, 11º e 12º - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento do Ensino Secundário).

sucesso e provocar nos seus alunos a melhor aprendizagem possível. Vejamos: “O trabalho coletivo que o Departamento de Educação Física produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, é a base do sucesso na aplicação destes programas. O desenvolvimento da Autonomia da escola convida à participação de todos os intervenientes, quer na autoria do Projeto Educativo, quer em todas as decisões que lhe são subsequentes e que garantem a realização das orientações aí explicitadas.” Neste sentido, é possível ainda comprovar que os programas estabelecem autonomia às escolas para enriquecerem o seu projeto educativo, o que, no meu entender, vai fazer com que, se tal for alcançado, o sucesso educativo seja ainda maior e melhor.

Passando para o Planeamento Curricular do Curso de AGD (criado e implementado na própria instituição de Ensino e homologado pelo Ministério da Educação), observei uma maior similaridade com o que vivenciei, em concreto na minha disciplina. Particularmente, na disciplina de Animação e Prática Desportiva, os objetivos em todas as áreas de aprendizagem foram passíveis de desenvolver, uma vez que a capacidade dos discentes assim o permitiu, e as possibilidades de ação eram igualmente viáveis.

Estando, então, perante estas duas realidades (alunos de Desporto com aulas de APD vs alunos dos restantes cursos com aulas de Educação Física), comecei facilmente a compreender que iria ter dois cenários algo distintos. Por um lado, uma Educação Física que é vista pela instituição de ensino como uma forma de proporcionar aos alunos um momento “diferente”. Quero com isto dizer que a parte socio-afetiva é mais relevante na formação do jovem estudante nesta unidade curricular. As partes cognitivas e motrizes, logicamente, são tomadas em consideração, porém, não com tanta relevância.

Por outro lado, a disciplina de APD apresentava uma conjugação mais sólida e, desta forma, mais interessante. Nesta, os objetivos motores eram mais consagrados, não obstante, fazia-se acompanhar uma preocupação significativa dos restantes intuitos.

Ainda que me deparasse com estes dois cenários, a minha função como professor nunca esteve confusa, apenas sabia que teria de ajustar a minha atuação aos contextos algo distintos que me foram apresentados.

A partir da análise do regulamento interno do Colégio de Gaia, consegui compreender e delinear de forma mais rigorosa e congruente a minha atuação não só como professor, mas também como educador. Desde logo, um dos aspetos que mais diferencia esta instituição das restantes de ensino público. Posto isto, este organismo, em **regime de autonomia pedagógica**, pode elaborar seu próprio projeto político-pedagógico e os seus planos de trabalho, considerando, de um lado, as diretrizes nacionais e locais e, por outro lado, as características particulares do contexto em que está situado. Neste sentido cabe-lhe, também, a definição de parâmetros de avaliação, a escolha do livro didático, a elaboração e execução de projetos específicos, as medidas a serem tomadas para reduzir índices de repetição letiva, entre outras relacionadas. Ao invés as escolas públicas que se regem pelas diretrizes elaboradas a nível nacional, não podendo haver grandes mudanças (comparativamente ao ensino privado) no que concerne aos objetivos e planificação que o ministério da educação proclama. Com isto o Colégio prima por, através de um cuidadoso trabalho, oferecer aos seus alunos as melhores condições para que os mesmos consigam realizar o seu trabalho com a melhor qualidade.

Através da máxima “*saber fazer – saber ser*” é notório que este estabelecimento não se preocupa somente com que os alunos aprendam e apliquem as matérias de ensino e que consigam as melhores notas com essas aprendizagens, mas que aliado a isso, consigam ser cidadãos autónomos, conscientes e respeitadores, ou seja, que consigam ser pessoas capazes de viver em sociedade e respeitar normas e valores para serem pessoas cada vez melhores. A outra máxima “*todo o adulto é educador e a tempo inteiro*” revela o trabalho essencial que todos os docentes e não docentes possuem neste espaço escolar. Com isto, é essencial que todos estes sejam pessoas possuidoras de valores e regras corretas e que saibam transmitir as mesmas em qualquer circunstância aos alunos.

Consegui, ainda, constatar que o Colégio é uma instituição com uma hierarquia bem definida o que comprova toda a sua organização e com as competências atribuídas à direção pude ver que esta tem funções importantíssimas em toda a gestão da instituição.

Finalizando esta parte, realizei uma caracterização da turma (Anexo I). Foi algo que também concebi com o tratamento de dados provenientes de um inquérito, construído conjuntamente com o meu grupo de estágio e o grupo de estudantes estagiários do ISMAI, onde constava as questões relativas às vivências escolares e desportivas, hábitos diários, saúde, dados familiares, expectativas, interesses, entre outros, fazendo-se acompanhar uma pesquisa sobre a faixa etária em que os alunos estão inseridos, tentando perceber quais as características primordiais. A par desta caracterização grupal, desenvolvi também uma breve caracterização do escalão etário para compreender as necessidades de desenvolvimento da parte motora, cognitiva e psicológica dos indivíduos e as diferenças entre sexos. Esta análise ajudou-me a perceber algumas necessidades e características peculiares dos meus alunos.

Considereei este confronto inicial com a prática algo importante de frisar, pois foi algo marcante no meu desempenho. Compreender e situar a minha atuação, num contexto de ensino algo diferente das escolas públicas, foi a “rampa de lançamento” para que tudo decorresse de forma clara e consciente. Por conseguinte, ajudou-me a traçar os objetivos de forma mais real e ponderada para atingir e fazer os alunos atingirem as metas. Defendo, por isso, que a qualidade de uma formação depende, sobretudo da sua conceção (Perrenoud & Thurler, 2002).

O Planeamento facilitou a realização da prática efetiva de ensino, tornando-o assim **mais seguro mas também com mais qualidade e eficácia**. Ao traçar o meu ponto de partida e o meu ponto de chegada todo o processo se tornou mais simples de alcançar e concreto.

Porém, e da mesma forma que Bento (2003) afirma, este não serviu somente como meio para o aperfeiçoamento do processo de ensino, de modo

a que este fique melhorado, ou como melhor explícito, que adquira mais qualidade e eficácia, como serviu, também, para descobrir determinados contextos reguláveis deste processo.

Foi uma das partes do estágio que mais trabalho despendeu da minha pessoa, contudo considerei fulcral para a execução de um processo eficaz. Tal como defende Arends (1995, p.46), “os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar sentido de direção tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornar-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir”.

Todo ele foi elaborado tendo por base o Modelo de Estruturação de Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), o qual é constituído por três fases: a fase de análise, a fase das decisões e por último a fase das aplicações.

No Módulo 1 (análise da modalidade) é feita a organização do conhecimento em relação à modalidade em causa, e em que a construção de um mapa hierárquico (estrutura de conhecimento) é essencial para uma mais fácil compreensão. Este módulo integra, normalmente, o domínio cognitivo/cultura desportiva, a fisiologia do exercício e condição física, as habilidades motoras, o domínio sócio-afetivo e psicomotor. Segundo Vickers (1990), estas categorias refletem a riqueza da base de conhecimento de uma atividade específica, como suscitado a partir de professores especialistas e técnicos, em combinação com o conhecimento possuído e outras ciências.

No módulo 2 (análise do envolvimento) é elaborado uma caracterização do espaço, procurando avaliar o equipamento disponível para o ensino da modalidade e o seu estado de conservação. Mais uma vez, a autora refere a importância deste capítulo, porém, numa perspetiva de termos a possibilidade de construir os nossos planeamentos de aula e as nossas estratégias consoante as condições apresentadas.

O Módulo 3 (análise dos alunos) foi o espaço onde fiz uma caracterização da turma para saber o seu nível inicial relativamente à modalidade em questão. Este é entendido como o “plano de descoberta”, tal

como descreve a autora, pois é aqui que conseguimos informações acerca das experiências e o nível dos discentes.

Passando a fase da análise, parti para a etapa das decisões, começando pelo Módulo 4 (extensão e sequência dos conteúdos). Foram tomadas decisões quanto ao que ensinar e à ordem da apresentação dos conteúdos. Esta foi a parte que mais indecisões trouxeram à minha atuação, uma vez que a dúvida entre optar por uma abordagem **“bottom-up”** ou **“top-down”**, existia sempre que ensinava uma nova modalidade. Assim, e de forma muito sucinta, esta escolha surgia sempre com base na minha experiência na modalidade, ou seja, no meu à vontade, e ainda nas características da mesma. Posto isto, utilizava a abordagem da *base para o topo* quando a minha experiência na modalidade não era extensa, pois nesta metodologia as aprendizagens são construídas uma em cima da outra e onde os fatores envolventes são de controlo rigoroso. Neste caso, modalidades como o atletismo ou a natação careceram desta forma de apresentação. Por outro lado, utilizei a abordagem do *topo para a base*, nas matérias de ensino em que me sentia bastante à vontade e onde dominava os conteúdos de forma segura. Neste caso as aprendizagens tornaram-se mais complexas e mais enriquecedoras para o conjunto de alunos, uma vez que pude proporcionar uma aprendizagem mais contextualizada através do jogo, como aconteceu nos casos do Voleibol e do Basquetebol (Vickers, 1990).

Passando para o Módulo 5 (definição dos objetivos), estabeleci o que pretendia que alunos atingissem no final da Unidade Didática da modalidade. De acordo com Bento (1998), a análise e avaliação do ensino é um incómodo necessário.

No Módulo 6 (configuração da avaliação) defini os momentos e as formas de avaliação para, tal como sugere a autora, conseguir obter *feedback(s)* sobre a aprendizagem adquirida pelos praticantes e conseguir assim, pautar as “conquistas” que cada individualidade atingiu.

O Módulo 7 (progressões de ensino e aprendizagem) foi realizado para estabelecer projetos, questões, exercícios, vídeos, programas individuais, entre

outros, para ajudar os alunos a atingir os objetivos. Selecionei os métodos a utilizar que fossem mais pertinentes e adequados ao ensino da minha realidade, para que assim conseguisse atender às exigências das turmas. Contudo, será importante frisar que fui alterando esta seleção, pelo facto de que as próprias aprendizagens dos discentes proporcionavam a construção de exercícios pormenorizados e específicos para dada habilidade motora.

Finalizando a construção do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) realizei o Módulo 8, que consistiu na aplicação dos módulos 1 a 7 nos vários tipos de planeamento: Plano anual, Plano Unidade Didática e o Plano de aula. Através do Plano anual, “cada professor adquire clareza acerca dos resultados a alcançar, necessariamente pelos alunos das suas turmas, no ano escolar e na sua disciplina, resultados respeitantes a capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades de vontade e de carácter” (Bento, 2003, p.66). O autor completa proferindo que este deve ser um plano exequível, exato e rigoroso, que se oriente para o fulcral e que esteja baseado nas indicações programáticas, mas atendendo às situações da turma e escola. O Planeamento da Unidade Didática constitui “...uma unidade fundamental e integral do processo pedagógico e apresenta aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Abrangem um propósito de ensino, relativamente integral – sob o ponto de vista didático – e tematicamente delimitado, que se estende por várias aulas e que encarna um contributo bem delineado para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no programa anual e global de uma disciplina” (Bento, 2003, p.75). O Planeamento “a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica...” (Bento, 2003, p.60). Por fim, em relação ao Plano de Aula, Bento (2003, p.101) refere que “este plano conduz então às reflexões anteriores à realização metodológica do ensino e ao balanço das atividades concretas do professor e dos alunos”. Completa dizendo que “...na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos; é planeado o seu decurso metodológico e temporal” (Bento, 2003, p.63).

Confesso que para uma coerente e precisa realização destes documentos importantíssimos foram imprescindíveis os documentos reflexivos elaborados (análise dos programas, análise do meio, análise dos alunos).

Conquanto, outros níveis de Planeamentos foram exaustivamente tratados para dar resposta a uma atuação coesa e consciente.

Desde logo, o Planeamento Anual foi elaborado e analisado de forma minuciosa e conjuntamente com o grupo disciplinar de Educação Física para decidir quais as modalidades a abordar e em que alturas do ano. Por isso, as questões relacionadas com a forma de realização e organização foram tratadas. Conciliar espaços foi algo fundamental neste nível de planeamento, pois as oportunidades para as turmas tinham que ser iguais e algumas prioridades respeitadas. No caso das turmas de AGD a utilização dos espaços desportivos eram cedidos com prioridade em relação às demais turmas. Porém, a grande quantidade de espaços fez com que todo este processo fosse facilitado, e, também, a excelente relação tida com alguns professores que facilitaram sempre este tipo de decisões.

Contudo, este plano foi alterado ao longo do período escolar, uma vez que necessitei de mais ou menos aulas para determinada Unidade Didática e, como consequência necessitei de retirar algumas modalidades do programa inicial, tal como o Rugby e o Badmington. De notar que os objetivos, no entanto, foram sempre cumpridos, uma vez que as modalidades nucleares foram ensinadas conforme o programa curricular declamava.

Acompanhado deste Plano, foi apresentado de forma detalhada os objetivos inerentes às disciplinas, para que cada modalidade obtivesse um grau de objetivação claro e concreto.

Este plano de estruturação das modalidades a ensinar foi algo que envolveu determinados requisitos, tal como refiro na reflexão realizada sobre o mesmo:

*“...Foi necessário saber a carga horária em cada um desses períodos para assim conseguir respeitar o tempo que deverá ser dedicado a essas. Assim, analisei o calendário*



*escolar... procurei os objetivos que cada uma das modalidades comportava para assim saber se seria melhor abordar num ou noutro período, já que o número de aula difere de um para outro... concentrei-me no essencial a ensinar a estes alunos...”*

(Reflexão Planeamento Anual)

Estas preocupações no planeamento encontram razão de ser através de uma passagem citada por Bento (2003, p.66), quando profere que “nas reflexões para a elaboração do plano anual não deve transparecer apenas a preocupação formal de precisar, tanto quanto possível, o quadro de objetivos; é também necessário, simultaneamente, esboçar noções acerca da via ou método geral da sua realização, noções sobre a organização correspondente do ensino, quanto à diferenciação de metas ou níveis de desenvolvimento e, conseqüentemente, acerca de linhas didático-metodológicas fundamentais”.

Um outro Planeamento que decorreu da minha função como Estudante Estagiário e que despendeu bastante atenção da minha parte foi o Plano das Unidades Didáticas (Módulo 4 do MEC) (Anexo III).

Este Plano, que corresponde à Extensão e Sequência dos Conteúdos, está de acordo com os conteúdos a ensinar para dada modalidade, e teve como base a Estrutura de Conhecimento, as condições de aprendizagem e o nível dos alunos. Foi através deste quadro, construído por Vickers (1990) que clarifiquei as minhas decisões e que “descompliquei” o meu caminho até à exposição da matéria aos meus discentes. Com esta forma de explanação das matérias a ensinar sabia sempre o que ensinar, em que momentos ensinar e a ordem de abordagem. Por outro lado, o estabelecimento das funções didáticas (Transmissão, Exercitação, Consolidação e Avaliação) ajudou a que tivesse noção de como iria iniciar a modalidade, como seria desenvolvida cada conteúdo e como terminaria o seu ensino. Tal como refere Bento (2003, p.127) “uma função didática confere um cunho específico a uma tarefa dominante e concede a uma aula inteira um determinado caráter”.

Tal como refleti nas Unidade Didáticas, esta criação ajudou-me a estruturar a modalidade em todas as categorias que as modalidades possuem.

*“O modelo de Vickers que divide a disciplina em quatro categorias transdisciplinares, habilidades motoras, domínio sócio-afectivo, domínio psicomotor e domínio cognitivo representa uma excelente forma de planejar e construir um processo de educação ajustado às necessidades de cada grupo de alunos.”*

(Justificação da Unidade Didática de Ginástica)

No entanto, nem sempre foi fácil conseguir realizar estes quadros, pois deparei-me com imensos conteúdos para um número reduzido de aulas e porque os alunos não tinham o nível suficiente para ensinar conteúdos demasiado complexos como os programas prescreviam.

Contudo, com a ajuda do Professor Cooperante, consegui simplificar esta tarefa, tendo-me sempre pedido para adaptar o ensino à realidade que possuía. As palavras deste meu orientador foram importantíssimas neste âmbito, pois como o mesmo dizia, *“o mais imprescindível é a verdadeira aprendizagem dos alunos”*. Para mim esta frase ajudou-me a tornar o caminho mais reto e seguir facilmente até à meta. Desta forma, a minha preocupação centrou-se sempre em que os meus discentes tivessem aprendizagens ricas e adaptadas ao seu nível, para que no final da Unidade Didática o resultado de evolução fosse positivo, ou seja, que tivessem ensinamentos consistentes, e que, não obstante, cumprisse com os objetivos previamente pautados. Tentei sobretudo seguir e ir ao encontro àquilo que defende Arends (1995, p.61) quando afirma que *“os alunos usufruirão mais com um plano mais reduzido”*.

Consegui obter este sucesso, visível nas reflexões finais de algumas Unidade Didáticas:

*“Com a avaliação final observei que os mesmos conquistaram evoluções técnicas, mas sobretudo evoluções*

*táticas, conseguindo jogar o 4x4 de forma fluida e agradável de se observar. “*

(Reflexão final da Unidade Didática de Voleibol – 11ºAGD1)

*“No final, senti-me extremamente satisfeito, nesta modalidade a 100%, pois considero que os meus conhecimentos sobre o Basquetebol evoluíram bastante e, ao mesmo tempo, no final da UD visionei, na maioria dos alunos, um relatório de conhecimentos bastante mais evoluído do que o que possuíam.”*

(Reflexão final da Unidade Didática de Basquetebol – 11ºAGD1)

*“No caso do Basquetebol, e visto ter focado o meu trabalho na vertente mais técnica, senti que, tal como no atletismo, houve uma aprendizagem significativa. Os alunos demonstraram uma evolução na capacidade técnica dos diferentes tipos de passe, de drible, de lançamento e de paragens. Em relação à parte tática observei, mais propriamente na avaliação final, que os alunos conseguiam resolver as tarefas básicas pretendidas e estabelecidas para o seu nível”*

(Reflexão final da Unidade Didática de Basquetebol – 11ºCGE)

Por fim, no último nível de Planeamento, temos o Plano de Aula. Este documento realizado de forma rotineira durante todo o processo de estágio foi algo que sofreu uma grande mutação tanto na sua forma de apresentação, como na dificuldade de realização. Desta forma, inicialmente, o *layout* escolhido de forma individual, isto é, por cada Estudante-Estagiário, não obteve um grande consenso da parte do Professor Cooperante. Desde logo denotamos bastantes divergências, fruto das conceções que trazíamos da nossa formação académica. Posto isto, o nosso Professor alterou a apresentação-tipo do Plano de Aula, tornando-o uniforme para todo o grupo.

Considero que foi algo que no princípio me causou alguma dificuldade na hora do planeamento das minhas lecionações, contudo com a prática consegui habituar-me e tornar o processo bastante mais fácil.

Assim, as minhas preocupações foram progressivamente modificando-se. Enquanto no começo o meu foco de atenção era essencialmente o conseguir cumprir com o que cada categoria do planeamento pedia (tempo do exercício, conteúdo da tarefa, objetivos comportamentais, organização didático-metodológica e componentes críticas), com o passar do tempo, na fase final, as preocupações centraram-se essencialmente na escolha de exercícios mais inovadores para os meus discentes. Logicamente, que em todo o percurso outras preocupações me abordaram, desde a criação da melhor forma de abordagem de determinado conteúdo, até pela melhor escolha de exercícios para certa habilidade de ensino.

No final de todas estas planificações revi-me numa citação de Arends (1995, p.54) que diferencia as planificações, mas que ao mesmo tempo lhes dá o mesmo valor, pois elas se influenciam umas às outras e por isso, todas são importantíssimas para a boa condução do processo. Assim, este afirma que “os professores planificam tendo em vista diferentes ciclos de planificação ou períodos temporais, que podem ir desde o minuto ou hora seguinte até à semana, mês ou ano seguinte. Obviamente que planificar o que se vai fazer amanhã é muito diferente de planificar o que se vai fazer durante um ano inteiro. Mas ambas as planificações são importantes”.

Por fim, posso afirmar que consegui encarar este processo da mesma forma que Bento (2003) sugere que seja feito, ou seja, de forma minuciosamente refletida acerca da direção e controlo do processo de ensino.

***“A planificação e análise do ensino são, justamente, necessidades e momentos desencadeadores de reflexão acerca da teoria e prática do ensino. Por isso mesmo, aumentam a competência didática e metodológica e geram segurança de ação. Não somente porque o ensino, mediante planificação e***

*análise, adquire contornos de uma atividade racional, humana, mas também porque, deste modo, o professor se liberta de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo.”*

(Bento, 2003, p.10)

#### 4.1.2. Realização da Prática de Ensino

*“O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na REALIDADE.”*

(Bento, 2003, p.16)

Neste momento que revejo todo o processo pelo que passei de forma exaustiva, confesso que vivi diversas situações que contribuíram de forma extremamente significativa para o sentimento de “Ser Professor” que hoje possuo.

No entanto, não posso deixar oculto as diferenças que senti no contato com as distintas turmas onde lecionei as minhas aulas. Sem dúvida, que me senti mais marcado e vivi mais experiências com a turma com quem convivi ao longo de todo o ano (11º AGD1), em comparação com as restantes turmas onde apenas tive contato um só período letivo e apenas uma aula de 90 minutos semanais (11º CGE e 10º ET).

Logo no começo da minha caminhada, algo que me prendeu a atenção e que me colocou num estado deveras ansioso, foi o **primeiro contato com os alunos**.

Senti que numa primeira fase deveria cativar os alunos através de um retrato breve mas atraente da minha experiência, do meu à vontade e, essencialmente, com uma enorme confiança nas palavras que iria proferir.

Esse primeiro contato foi essencial para que os discentes criassem uma imagem positiva da minha pessoa. Penso que serviu como uma rampa de lançamento para um bom começo do ano letivo. Consegui realizar o pretendido, tal como referi na reflexão da mesma aula.

*“...Realizei a minha apresentação fazendo algumas referências biográficas. Constatei que para os alunos foram importantes essas minhas palavras, já que compreenderam claramente que estava à frente deles um profissional da área com uma variada experiência no trato com crianças e jovens... Com este assunto terminado, solicitei aos alunos que se apresentassem individualmente. Isto serviu para que os conhecesse um pouco melhor e para criar assim a primeira relação próxima entre professor e aluno.”*

(Reflexão da aula número 1 – 11ºAGD1)

Arends (1995, p.490) atribui importância a esta primeira abordagem, visível na passagem da sua obra: “Quando a campanha tocar, o professor deverá estar pronto para começar imediatamente. Apresente-se à turma com uma voz firme e dê as boas-vindas formais a todos os alunos. De novo, este momento poderá revelar-se assustador.”

E agora, facilmente, percebo que esta preocupação (os alunos) foi constante ao longo de todo o ano, não de forma negativa, mas antes pelo contrário, do ponto de vista de que são eles o produto do meu processo, logo tudo o que faça tem de ser feito com o maior rigor e profissionalismo. Esta foi uma das minhas principais ambições, e por isso toda a minha procura de ser cada vez melhor tinha grande força não só na minha realização pessoal e profissional, mas também, na vontade que possuía em querer dar o melhor a todos aqueles jovens que ambicionavam experiências novas, ricas e completamente produtivas para o seu desenvolvimento.

Encontrei esta minha ambição explícita numa simples passagem em que Bento (2003) refere que o ensino deverá modificar a personalidade dos alunos e as suas qualidades pelo confronto com a matéria de ensino, sob o efeito da atividade do professor, que ensina, e dos alunos, que aprendem, e nas condições objetivas do ensino.

Numa segunda fase, e aliando a experiência que possuía na prática como treinador, pensei ser essencial confrontar os alunos com o trabalho que comporta a programação de uma aula. Assim, poderia conquistar o seu respeito e valorização, aspetos importantes para uma boa relação professor-aula-aluno. Tal como afirma Arends (1995) estas primeiras abordagens com os alunos são importantíssimas para causar uma boa impressão e para os podermos conquistar. O mesmo completa dizendo que é durante os primeiros momentos que se modela a interação futura. As primeiras aulas são percebidas como enfadonhas ou interessantes, e os professores são julgados como bons ou maus, simpáticos ou antipáticos. Se os alunos forem mal controlados, mais tarde será complicado conseguir que fiquem tranquilos. E era precisamente neste ponto que NÃO PODERIA FALHAR!

A vontade de querer ganhar o tal respeito e valorização dos meus discentes tomou forma em algumas estratégias, entre elas a que referi anteriormente e que é possível constatar através da reflexão da aula numero 2:

*“...Compreenderam processos e conteúdos que estão presentes nas suas aulas. Com isto, os alunos também assimilaram o trabalho que envolve a elaboração de uma aula e que não é uma tarefa fácil, mas pelo contrário uma tarefa trabalhosa e exigente em que se devem considerar diversos aspetos, e que abarca imensos procedimentos que devem ser apreciados ao pormenor para que todo o processo decorra da melhor forma.”*

(Reflexão da aula numero 2 – 11º AGD1)

Esta tentativa de conquista consumou-se, ao longo de todo o ano, também, pela coerência que sempre tentei estabelecer nas minhas decisões, no respeito que demonstrei por qualquer um, na justiça da aplicação de regras, na proximidade física com todos, estabelecendo interações positivas.

Por isto mesmo, logo no início criei **uma boa relação sócio afetiva com grande parte dos alunos** não somente na aula, como também fora da mesma. Este aspeto de gestão do clima de aula é algo imprescindível na prática docente e que é defendido por Sêco (1997). Assim, este diz que “a afetividade mais não é do que o conjunto de todas essas emoções e sentimentos que a pessoa humana tem capacidade de experimentar ao longo da sua vida. O afeto, por sua vez, é o sentimento particular de inclinação para alguém, podendo essa inclinação manifestar-se de diversas formas e em diferentes graus: afeição, ternura, carinho, amizade, amor”. O mesmo autor, atribui tal importância a este aspeto, quando, profere que o “êxito escolar depende muito menos dos fatores intelectuais do que dos afetivos – inúmeros estudos demonstram que a aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e os seus esforços são coroados de êxito”. Este, termina a abordagem ao tema com uma frase que revela o tremendo significado que a afetividade possui na atuação do professor: “a afetividade é, portanto, um fator dominante na relação educativa e um fator determinante do desempenho escolar” (Sêco, 1997, pp.62-64).

Para concretizar este objetivo, tentei sempre engrandecer o esforço dedicado dos alunos, compreender e tentar modificar atitudes tomadas nas aulas, valorizar as atitudes positivas e reprimir de forma correta mas tranquila as atitudes menos corretas, compartilhar experiências positivas e negativas, por forma a fazê-los crescer e a torná-los pessoas respeitadoras e corretas. E em todos estes momentos, confesso que fui sempre autêntico no que dizia e no que queria transmitir, pois como nos diz Birkinshaw e Crainer (2005, p.37), “a autenticidade não é algo que possa ser medido, mas pode ser detetado rapidamente”. Desta forma, e nunca perdendo a essência da minha personalidade e da minha forma de ser, consegui, através desta sinceridade



para com os alunos, criar um elo de ligação bastante forte, espelhada no momento mais marcante do estágio – o momento da despedida.

Bento (2003, p.26) atribui ao professor esta mesma função, na qual eu me identifiquei durante todo o processo e, por isso, revê no professor, um agente “...que lhe reconhece o papel mais importante e responsável no ensino: mais importante do que todos os meios de ensino programado e programas, mais responsável pelo processo de ensino e de desenvolvimento dos alunos do que todas as autoridades escolares. Desempenha o papel de guia da educação dos alunos, organiza o processo de educação, conduz e direciona o processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos.”

Neste sentido, tentei sempre desempenhar não só a função de transmissor de matérias e impulsionador da modificação motora dos alunos, como também, a de transmitir regras e condutas essenciais para que consigam ser mais que alunos excelentes, ser pessoas socialmente corretas.

Esta ambição por educar os grupos de alunos com quem me deparei foi constante, em todos os dias que estava naquele Colégio. Tive conversas extremamente produtivas, discussões com trocas de opiniões em que sentia que os alunos me escutavam com atenção. **Isto, não só ajudou ao crescimento dos alunos, como também da minha pessoa.** E é este um dos deveres que Bento (2003, p.9) prescreve no Professor de Educação Física “...conduzir, durante toda a sua vida profissional, um combate permanente consigo próprio, a fim de poder desempenhar a incumbência social de educação da juventude com uma motivação elevada, concordante como valor que atribui à sua profissão”. Ainda, este mesmo autor, refere algo interessante, que encontrei na sua obra, onde abarca este sentido de cooperação e aprendizagem conjunta entre professor-aluno que atrás abordei. É visível na seguinte citação: “...o ensino assenta numa base de interação e num conceito de identificação com uma estrutura de relações entre professor e alunos – estrutura que é preciso dispor claramente e sem interferências perturbantes, para que o ensino possa ser entendido como projeto comum, de professore e alunos, para a formação da personalidades”.

Também Rink (1993), afirma que o desenvolvimento comportamental muitas vezes é posto como objetivo principal de uma aula, o que me leva a entender que este enfoque da educação é percebido por esta autora como algo deveras imprescindível para a formação do discente.

A vontade expressa em querer atingir esta conquista dos meus alunos ganhou, também expressão, na constata procura de **envolvê-los no processo de ensino**. Assim, sempre no início das aulas, divulgava o que iria ser feito, como seria realizado e como tinha concebido (esta última de forma muito sucinta em algumas das aulas). Sempre pautei como importante dotar os alunos de conhecimentos sobre o que é feito, pois eles são o alvo desse mesmo processo, e, desta forma, deverão estar conscientes de que tudo o que foi feito foi pensado neles e com o objetivo da sua evolução. Algumas reflexões demonstram isso mesmo:

*“Comecei por divulgar o planeamento para este período e de referir o que iria ser ensinado na referente Unidade Didática”*  
(Reflexão da aula número 26 – 11º AGD1)

*“Num primeiro momento da aula reuni os alunos e expliquei claramente o que iria ser feito em toda a aula.”*  
(Reflexão da aula número 34 – 11º AGD1)

*“No começo da aula expliquei como iria ser processada a mesma.”*  
(Reflexão aula número 39 – 11º AGD1)

Uma outra forma de conquista de todos os jovens que compunham as minhas aulas foi através da imposição de um fator para mim imprescindível no contato com grupos aprendizes – **a liderança**.

Roldão (2005) afirma que a liderança é encarada como o processo de redução da incerteza do grupo que permite à organização caminhar em direção aos seus objetivos. O líder surge, deste modo, como um meio para a consecução dos objetivos desejados pelo grupo, sendo que o grupo aceita, porque ele possui e controla meios que o grupo deseja utilizar para atingir os seus objetivos e a satisfação das suas necessidades.

Não considero fácil impor uma liderança adequada sem conhecermos concisamente o grupo. É necessária bastante experiência e algo que é intrínseco, isto é, uma espécie de “dom” que faz termos a sensibilidade para saber liderar. Tal como afirma Birkinshaw e Crainer (2005), a verdadeira essência do ato de liderar está no interior de cada pessoa, do que nós realmente somos e da combinação disso com as capacidades e o conhecimento.

Muitas vezes, e com a minha experiência de campo, tive que alterar em diversas ocasiões o meu estilo de liderança, passando de autocrática (centralização das decisões do líder, que impõe as suas ordens ao grupo) para democrática (condutor e orientador do grupo ou subordinados e incentiva a participação democrática e espontânea das pessoas) ou vice-versa. O mesmo sucedeu em alguns momentos do estágio. Considero que, por ocasiões tive que oscilar, porém, assumindo maioritariamente uma liderança democrática, visto ter alunos, essencialmente, respeitadores e autónomos. No entanto, no 1º período tive em minha posse uma turma um pouco mais complicada, no sentido em que os alunos que a compunham eram algo desordeiros e desestabilizadores e, por isso, nas primeiras aulas o meu estilo de ensino foi mais autocrático. Algo que espelha tal facto é a reflexão de uma das aulas:

*“Por outro lado, toda a direção e gestão dos exercícios foi cuidadosamente realizada e com isto consegui controlar a turma e garantir o sucesso dos alunos. Como se trata de uma turma que necessita de uma direção forte e rígida, tive o cuidado de*

*comandar de forma cautelosa todos os movimentos, não deixando espaço para a trapaça nem para o desleixo.”*

(Reflexão da aula número 3 – 11º CGE)

Não obstante, senti-me extremamente satisfeito, visto que esta minha sensibilidade revelou-se sempre acertada. Consegui impor sempre a melhor forma de liderar os meus grupos.

Conquanto, pautei outros aspetos como sendo essenciais para este processo de conquista dos meus discentes. Ao longo de toda a construção da conquista dos alunos para o meu campo, achei sempre imprescindível a configuração de aulas motivantes e que espelhassem rigor, conhecimento e domínio dos conteúdos que estava a ensinar.

Em relação ao primeiro ponto, reconheço que não foi fácil criar exercícios atrativos e satisfatórios e, desta forma, desenvolver aulas motivadoras. Muito trabalho foi impregnado para atingir tal sucesso.

Rink (1993), diz que os professores motivam os alunos de diferentes maneiras em toda a sua profissão. A motivação é um conceito bastante abrangente. Como refere Weinberg e Gould (1995) a motivação é utilizado para se compreender o processo complexo que coordena e dirige a direção e intensidade do esforço do indivíduo.

Para conseguir desenvolver e objetivar esta meta relacionada com a motivação, tive então que compreender o que mais movia estes meus alunos para as minhas aulas, tanto de Educação Física, como de Animação e Prática Desportiva. Assim, foi imprescindível as respostas aos inquéritos de início de ano, onde os mesmos descreveram por palavras breves o que esperavam das suas respetivas disciplinas práticas.

Algumas das particularidades apontadas pelos educandos vão ao encontro de alguns resultados de estudos já realizados nesta área. Tal como refere Gould, Feltz, Weiss e Petlichkoff (cit. por Fonseca, 1993) os motivos apontados por jovens entre 8 e 19 anos para a prática de exercício físico

situavam-se no divertimento, melhoria da saúde, o desenvolvimento de competências e desafio e a descarga de energias.

Ainda neste âmbito, Cruz (1996) constatou mais algumas características que jovens, também com idades compreendidas entre os 8 e 19 anos, apontavam para a prática de exercício físico. Assim, os motivos de ordem física, de ordem social (estar com os amigos), competição e o desenvolvimento de competências também estavam no topo da tabela.

A única destrição do grupo de AGD1 para os outros dois que apenas tinham Educação Física (CGE e ET) situava-se na aquisição de competências, pois estes dois últimos não tinham esta pretensão demasiado vincada.

Tendo esta análise em meu poder, concordo que fiquei com uma bagagem mais rica e personalizada para atender às “exigências” dos meus alunos. Ademais, durante toda a preparação das aulas debruçei-me sobre livros e sebtas, para conseguir criar tarefas que fossem ao encontro das expetativas dos discentes. O sucesso de tal meta foi conseguido em grande parte das lições, já que era visível toda a vontade e expectativa dos alunos no começo, durante e no final de cada uma das aulas que lecionei. É possível também verificar tal sucedido através das reflexões que realizei sobre as aulas.

*“A motivação e a tentativa de cumprir com o que fui objetivo eram claramente notórias. Já consegui notar alguma evolução no reportório técnico dos alunos, nomeadamente nas técnicas que exercitei nesta aula.”*

(Reflexão da aula número 4 – 11º CGE)

*“A motivação foi um dos aspetos notórios, já que estes alunos adoram o esforço físico, o ir além do limite.”*

(Reflexão da aula número 6 – 11º AGD1)

*“Na parte fundamental da aula, irei desenvolver exercícios ricos e atrativos do ponto de vista motivacional, físico e cognitivo.”*

(Justificação do Plano de aula número 20 – 11º AGD1)

*“Ainda referir que senti que os alunos estavam bastante motivados para a realização dos exercícios, o que ajudou a uma maior agradabilidade de toda a aula.”*

(Reflexão da aula número 22 – 11º AGD1)

*“...este ponto, descrevi objetivamente em que iria consistir a ativação geral. Desta forma, os alunos realizaram o exercício onde foi notório o empenho e a crescente motivação. Senti que a utilização destas formas de abordagem das aulas tem vindo a ser sempre uma mais-valia, visto que consigo conquistar os alunos para as tarefas centrais da aula.”*

(Reflexão da aula número 37 – 11º AGD1)

Em relação ao segundo ponto que abordei, dentro desta temática – a conceção de aulas que espelhassem rigor, conhecimento e domínio dos conteúdos – também foi crucial para que os alunos ficassem “agarrados” às minhas aulas e para que o processo decorresse com eficácia.

Para cumprir tal meta foi importante toda a indagação por dentro da área, o comprometimento com os objetivos estabelecidos, o conhecimento de cada um dos alunos e da realidade em que estava inserido, como já atrás referenciei. Rink (1993) também refere que é comum para um bom ensino os bons professores desempenharem funções de ensino coerente com os seus objetivos e conhecerem bem a matéria e o ambiente de ensino.

Assim, em todos os planos de aula, tentava cumprir com cada parâmetro objetivado na fase do planeamento das Unidades Didáticas.

Desde logo, a primeira preocupação centrava-se em cumprir com uma sequência lógica de funções didáticas. Já como referia Bento (2003), uma aula bem dividida caracteriza-se pela capacidade que tem em deixar reconhecer na sua estrutura uma unidade e reciprocidade das funções didáticas que assume.

Em seguida, os objetivos da aula eram algo que também planeava com muita atenção, pois aqui estavam pautadas as metas da aula.

Em relação ao **domínio sócio afetivo**, pautava sempre com cuidado o que mais queria desenvolver nos discentes. Assim, aspetos como a autonomia, a responsabilidade, a perseverança, a coragem e a vontade eram sempre incutidos nas atitudes dos mesmos. Bento (2003, p.79) também defende que “...o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, a educação para a disciplina, a pontualidade, a higiene e limpeza, a formação do sentido de responsabilidade e de autonomia, requerem uma configuração correspondente do ensino...”.

Por outro lado, o **domínio cognitivo** de cada disciplina nunca foi esquecido e fazia questão de que não ficasse simplesmente planeado na Unidade Didática, mas que fosse realizado de forma bem vinculada no início de cada aula. Tal é possível verificar nas reflexões de algumas dessas mesmas aulas:

*“Em seguida, passei para o primeiro exercício da aula que se referia exatamente à exploração do domínio cognitivo. Falei sobre a origem da modalidade, datas mais marcantes e ainda nas principais regras de jogo. Penso que é pertinente a abordagem deste tipo de informação, pois o ótimo aluno deverá saber os aspetos marcantes da modalidade e não simplesmente saber jogar.”*

(Reflexão da aula número 26 – 11º AGD1)

*“Em seguida relembrei aspetos do domínio cognitivo designadamente em relação às técnicas de Crol e Costas.”*

(Reflexão da aula número 34 – 11º AGD1)

*“Com tudo isto solucionado reuni todos alunos presentes... e comecei por falar sobre a história da modalidade, regras e sinaléticas da arbitragem. Tentei ser sintético e objetivo para que os discentes compreendessem e apreendessem o essencial.”*

(Reflexão da aula número 7 – 10º ET)

A **condição física** era algo sempre presente em todas as lecionações. Desta forma, pretendia ir ao cerne da modalidade e desenvolver os grupos musculares que a mesma solicitava. Senti, neste ponto, uma especial diferença entre os alunos de AGD e os alunos dos outros dois cursos, na medida em que os primeiros encaravam a prática da condição física como algo essencial para o seu bem-estar físico e para o aprimorar das próprias modalidades que praticavam.

Desta forma, a estratégia passou por, nas turmas de CGE e de ET optar por criar exercícios mais lúdicos e motivantes para poder incentivar os alunos a desenvolverem as capacidades condicionais e coordenativas inerentes às modalidades. Por outro lado, outra estratégia passou, também, por criar exercícios que desenvolvessem as habilidades motoras objetivadas e, ao mesmo tempo, que aprimorassem essas capacidades.

No que respeita às **habilidades motoras**, estas eram desenvolvidas em todas as partes da aula, porém, maioritariamente na parte fundamental. Dentro deste âmbito, o meu maior investimento centrou-se neste ponto, pois não sentia que dominava as mesmas, tanto na teoria como na prática, em todas as modalidades. A estratégia passou por falar e observar professores mais experientes e pesquisar em livros e sebentas. Estas observações e investimentos foram produtivos, como se verifica nesta reflexão:



*“Contudo, em relação aos exercícios iniciais dos conteúdos da AMA considero que aprendi algo novo, pois o professor abordou alguma diversidade de hipóteses que podem ser feitas neste conteúdo. No que concerne à progressão metodológica considero que foi vantajosa para a aprendizagem dos alunos na técnica de nado Crol. Iniciou-se, como é correto, pela pernada e em seguida aliou-se a braçada.”*

(Reflexão da aula número 5 – 11º AGD1)

Neste ponto Arends (1995) defende que os professores principiantes terão possibilidades na interação com as outras pessoas da escola. O mesmo completa dizendo que o professor principiante dependerá da ajuda dos professores experientes para compreender o funcionamento da escola, currículos, normas, características dos seus alunos. Estas interações podem servir de apoio e auxílio. Desta forma, servi-me, em bastantes situações, de outros professores para solucionar os problemas relacionados com a aula.

A minha atuação, no sentido de ensinar não só as habilidades motoras (mais especificamente nas situações táticas) como também as aprendizagens cognitivas, era realizada, muito frequentemente, com recorrência ao **questionamento**. Rosado e Mesquita (2011, p.100) proferem que “O questionamento é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores...” E tal como refere Vacca (cit. por Mesquita e Rosado, 2011, p.101), também eu pautei esta minha forma de ensinar segundo as características que descrevem na sua obra: “...a sua utilização permite, entre outros aspetos, verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida, desenvolver a capacidade de reflexão, solicitar apreciação. Realizar o controlo de aspetos de carácter organizativo, aumentar a frequência de interações professor e aluno, melhorar a motivação e o clima, a instrução, a gestão e a disciplina nos diversos contextos educativos.”

Neste campo das habilidades motoras, a minha grande pretensão, e ao mesmo tempo dificuldade foi no ensino do essencial. No início, e como já tratei anteriormente, uma das minhas dificuldades residiu na seleção dos conteúdos, por não ter noção de que teria que **me concentrar no essencial**.

Esta temática difundida por Bento (2003, p.27) diz-nos que “se pretendermos ensinar com eficácia, se queremos formar nos alunos conhecimentos e capacidades sólidas, aproveitando o escasso tempo disponível, então temos que definir o essencial do ensino e concentrar nisso a nossa atividade e a dos alunos!”. Com isto, a qualidade do meu ensino conseguiu-se sobressair e a obtenção de resultados sólidos pelos alunos foi notória. Neste sentido, consegui racionalizar eficazmente o tempo de ensino. Por outras palavras, consegui ajustar o conteúdo do programa à situação pedagógica concreta. E como referia Bento (2003, p.115) “do mesmo modo que o objetivo, o “conteúdo” constitui uma categoria didática determinante do processo pedagógico”

Contudo, entenda-se que, mesmo no campo real, no momento exato de ensino, algumas vezes, nem tudo decorria como era planeado, pois se há fator que não podemos controlar, esse fator são os ALUNOS! E como refere Bento (2003), o ensino real tem mais facetas do que aquelas que aparecem na fase do planeamento. Durante o ensino, aparecem situações que não se preveem, sendo necessário uma adaptação rápida a esse mesmo acontecimento.

O mesmo proferiu na sua obra que muitas vezes “...uma aula bem preparada do ponto de vista material e organizativo, com objetivos e instruções para a atividade dos alunos claramente formuladas, não leva a resultados previstos!” (Bento, 2003, p.33)

Assim, outras situações, tive que resolver e gerir na minha prática de ensino para que conseguisse atingir as metas propostas.

Estabelecer **rotinas** durante as aulas, no começo do estágio, não foi fácil, pois não considereei algo importante nesta fase. Porém, após algumas conversas com o Professor Cooperante e de alguma reflexão na tentativa de criar situações que ajudassem a otimizar o tempo de aula e a fomentar regras

fundamentais de organização consegui implementar rotinas em todas as turmas. O mesmo foi possível verificar através de uma reflexão:

*“... São visíveis as rotinas na aula, o apito para pararem e escutarem o professor, ao sinal adequado colocam as bolas no cesto, ao som do batimento das palmas das mãos param para trocar de posições.”*

(Reflexão verbal Professora Orientadora – aula 29 de Novembro de 2011)

Um outro assunto no qual não me senti bastante à vontade no início, mas que progressivamente consegui transformar numa rotina, situou-se na capacidade de **supervisão da turma** durante a prática.

Este problema, identificado pelo Professor Cooperante, não me deixava compreender certas situações que ocorriam durante a leção, tais como, comportamentos disruptivos, erros situacionais ou até mesmo o estado da turma em determinada tarefa. É possível verificar, através de uma reflexão a identificação do problema e a minha preocupação em colmatá-lo.

*“...numa próxima aula terei que realizar uma supervisão dos alunos de forma mais próxima, já que não o fiz nesta aula. Simplesmente realizei uma supervisão ao longe e em alguns casos deveria ter chegado mais perto do aluno.”*

(Reflexão da aula número 2 – 11º AGD1)

Assim, o cerrar desta dificuldade passou, essencialmente, pela preocupação em “entrar e sair” no espaço das aulas, passar de uma visão macroscópica para microscópica e vice-versa na turma, de forma constante, ao longo de toda a aula.

Aos poucos fui conseguindo vencer esta dificuldade e realizar uma supervisão eficaz, circulando devidamente pelo espaço, efetuando percursos aleatórios, nunca virando as costas à turma e circulando por fora (no caso das estações). Com isto, desta forma, foi possível possuir uma percepção mais consciente do decorrer de cada leção. Foi importante não só para aumentar a qualidade de aprendizagem dos educandos como também para o meu desenvolvimento como Professor.

No campo da **Instrução**, também, tive algumas lacunas, detetadas, essencialmente, pelos colegas estagiários, pois nas observações das aulas que realizavam às minhas turmas, denotavam que era um pouco extenso nas palavras que proferia, aquando da apresentação e organização da tarefa, possuindo, assim, um elevado tempo de instrução. Desta forma, a minha preocupação, centrava-se em, a partir das minhas palavras, levar os discentes a modificar os seus comportamentos e a compreenderem de forma concisa cada explicação que proferia. Porém, poderia continuar a fazê-lo, mas sendo mais objetivo e sintético

Neste sentido, compreendi, rapidamente, o valor marcante que a comunicação possui no processo de ensino-aprendizagem. Descobri que, Rosado e Mesquita (2009, p.70), defendem que a Instrução é “uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”. Leith (cit. por Rosado e Mesquita, 2009, p.74), considera que “a convicção da influência que a comunicação exerce no desenrolar de todo o processo e nos resultados alcançados leva a que os especialistas considerem que ensinar ou treinar bem é o resultado de comunicações eficientes”. Um outro autor, Rink (1993), revela o potencial que a instrução representa na vida do aluno, dizendo que a maioria das crianças irá desenvolver a sua potencial capacidade motora de forma mais completa de acordo com o resultado da instrução. Ainda, neste sentido, mas de forma mais pormenorizada, Rosado e Mesquita (2009) citam que um dos aspetos mais importantes a ter em consideração quando se instrui é o nível de atenção dos alunos. Assim, “remover distrações do ambiente é, como se reconhece, uma estratégia geral decisiva na otimização das condições de ensino” (Rosado e

Mesquita, 2009, p.72). No entanto, não só este aspeto é tido como o principal para que a Instrução seja eficaz. É importantíssimo que o aluno aceite a informação e que seja persuadido, que adira afetivamente às atividades propostas. A paralinguagem bem como a congruência entre informação verbal e não-verbal são, também, indispensáveis (Rosado e Mesquita, 2009).

Com o avanço do estágio e com a minha preocupação constante nesta temática, levaram-me a alterar este comportamento e a conseguir atingir o sucesso, sendo assim mais eficaz e eficiente neste campo. O controlo deste tempo no decorrer da aula e as reflexões foram essenciais para conseguir abolir a problemática.

*“Mais uma vez, recorri a uma primeira fase de instrução, onde procurei focar a atenção dos alunos para o fundamental...”*

(Reflexão da aula número 28 – 11º AGD1)

*“...fiz uma boa gestão do tempo da aula, colocando os alunos nos exercícios com bons tempos de exercitação, fruto de uma instrução, sempre rápida e objetiva, e de recorrer aos feedback(s) de forma específica no comportamento do aluno.”*

(Reflexão da aula número 31 – 11º AGD1)

Um outro aspeto que está presente na Instrução, e no qual atribui bastante importância, foi o **Feedback** (definido como um comportamento do Professor de reação à resposta motora de um aluno, com o intuito de alterar o comportamento/resposta) pois, este é tido como uma mais-valia do professor para a eficácia no processo pedagógico (Rosado e Mesquita, 2009). Normalmente, e tal como acontecia na minha atuação, o meu *feedback* poderia ser centrado em duas categorias: Conhecimento da Performance (CP) ou no

Conhecimento do Resultado (CR). Na primeira a informação que o Professor profere é centrada na execução do movimento (processo), enquanto na segunda remete-se para o resultado pretendido com a realização da habilidade (Arnold, 1981). Atribui igual importância aos dois, porém, quando os alunos se encontravam numa fase inicial da aprendizagem, o *feedback* que mais optei foi o centrado no conteúdo informativo. Neste sentido, em relação ao *feedback* prescritivo (o que deve o aluno fazer para melhor) e ao *feedback* descritivo (descrição do que o aluno fez) optei pela utilização dos dois, no sentido de consciencializar os discentes para o que fizeram e em seguida o que deverão fazer para melhorar (Rosado e Mesquita, 2009). No que respeita à direção do *feedback*, na maioria das ocasiões, optei pelo individual, no entanto, quando visualizava uma ocorrência, relativamente, geral, optava pelo *feedback* ao grupo. Rosado e Mesquita (2009) afirmam que a maior parte dos *feedback(s)* são individuais, porém, quando os erros são muito idênticos dentro de todo o grupo, então, recorre-se ao *feedback* geral. Para além de toda a importância que estes aspetos possuem, não deverá ser esquecido que “o *feedback* deve ser dado imediatamente a seguir à execução, situação que cria condições acrescidas de eficácia deste” (Rosado e Mesquita, 2009, p.90). Contudo, nem sempre é fácil identificar essa fase e emitir o *feedback* mais importante para determinada ocasião.

Segundo Piéron (1986), uma das lacunas do professor iniciantes é a de não conseguir identificar as insuficiências dos praticantes. Contudo, senti que não possuí problemas a esse nível, pelo que sempre investi em dominar o conteúdo, e, desta forma, corresponder ao que era necessário para os discentes. Neste ponto, consegui ir ao encontro do que cita Rosado e Mesquita (2009, p.85), pois ambos defendem que “a qualidade de uma correção depende, em primeiro lugar,... da competência de diagnóstico dos professores ou treinadores. Essa competência exige o conhecimento dos modelos de execução e dos contextos em que se concretiza...”.

Todas estas situações-problema foram sendo resolvidas ao longo de todo o processo e assim, conquistei algo que para mim, também, era importante – **a agradabilidade das aulas**. Com este fator ganho, conseguia tornar o momento da aula único e com um ambiente extremamente produtivo e satisfatório.

*“Senti, no final, que a aula foi agradável para todos os alunos...”*

(Reflexão da aula número 9 – 11º AGD1)

*“Ainda referir que senti que os alunos estavam bastante motivados para a realização dos exercícios, o que ajudou a uma maior agradabilidade de toda a aula.”*

(Reflexão da aula número 22 – 11º AGD1)

*“De forma geral, penso que a aula decorreu de forma agradável, com todos os alunos em clara participação. Todos eles passaram por situações enriquecedoras, pois todas elas apelavam a conceitos fundamentais da modalidade.”*

(Reflexão da aula número 26 – 11º AGD1)

No seu capítulo sobre “clima emocional” Rink (1993) refere, numa passagem muito breve, que o ambiente eficaz duma aula é conseguido através de um clima neutro ou ligeiramente quente. Foi tarefa que sempre tentei alcançar para que esse estado fosse cumprido.

Todo este trabalho levou-me a uma enorme satisfação e felicidade no final. Os momentos que passava eram agradáveis e impulsionadores de realização. Já, também, Bento (2003, p.101) referia que as aulas “devem ser horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão... Depois de uma boa aula pode estar-se esgotado

mas também satisfeito e feliz”. Este foi um estado sentido no final da prática, pois considero que sempre me empenhei a 100% para conseguir atingir os objetivos que pautava para cada aula e que, por isso, todos eles foram alcançados.

Este contentamento foi encontrado em cada momento de aula quando presenciava valores como o esforço e dedicação, ambição e superação, e não só com o sentido de se superarem a si próprios, mas, também, com o intuito de quererem corresponder às expectativas da aula.

O culminar deste ponto foi na **“aula de despedida”** em que os discentes organizaram um pequeno lanche de convívio onde também me ofereceram um presente de recordação e, através de uma “última” conversa, pudemos partilhar o que de melhor existiu neste ano marcante para todos.

**Toda esta realização foi para mim especial e importante porque me deu espaço para poder experimentar, de certa forma, o erro. A possibilidade de experienciar a ineficácia da gestão de uma aula, a possibilidade de através desses erros pensar e repensar em todo o processo e poder-me aplicar para encontrar a solução correta para as situações. O facto de hoje conseguir ser melhor do que ontem, devo-o a esse processo de constante erro – correção que me ajudou no constructo da minha profissão.**

### **4.1.2.1. A abordagem do Modelo de Educação Desportivo**

Durante o processo de ensino, a vontade de colocar desafios na minha prática foi sendo algo constante, pois só arriscando e querendo realizar novos feitos poderemos evoluir e criar aprendizagens novas e ricas aos discentes.

Assim, o ensino através do Modelo de Educação Desportivo (MED) nas aulas de Educação Física na turma de ET, na modalidade de Voleibol, foi um desafio que coloquei à minha pessoa e ao mesmo tempo, aos alunos.



A conceção foi algo bastante elaborada e, por isso, trabalhosa. Inicialmente foi necessário pautar alguns propósitos.

Os pressupostos deste modelo nunca foram esquecidos e foi através destes que pautei sempre a minha atuação. Assim sendo, os mesmos foram de encontro aos que Siedentop et al. (2011, p.5) sugerem: “competência, literacia e entusiasmo desportivo”.

Posto isto, através da **competência** desportiva permiti que os alunos desenvolvessem habilidades suficientes para participar em jogos e atividades de forma satisfatória, entendessem e pudessem usar estratégias apropriadas para complexificar as atividades e serem jogadores conhecedores.

Com a aquisição da **literacia** desportiva facultei aos discentes a possibilidade de serem pessoas desportivamente compreensíveis e com valores, regras, rituais e tradições dos desportos e outras atividades desportivas e conseguir distinguir boas de más práticas dentro das atividades ao longo da vida desportiva.

Através do **entusiasmo** desportivo os alunos aprenderam a preservar, proteger e aumentar a cultura desportiva e a sua autenticidade. Com o investimento deste pressuposto os alunos puderam aumentar a motivação pela prática, através das componentes afetivas e sociais.

Tendo a minha conceção bem definida, em relação a este modelo pude partir para o planeamento das aulas.

Desde logo, a forma como preconizei todo o planeamento seguiu o rigor apresentado por Siedentop et al. (2011), tendo organizado as aulas numa época desportiva, fazendo a utilização de registos estatísticos, filiando os alunos à prática (através da criação de uma equipa com características próprias), recheando as aulas de imensa festividade e, não menos importante, elaborando o grande evento culminante.

Comecei por realizar a avaliação inicial através do jogo de 2x2. Escolhi esta forma de jogo pelo simples facto de envolver os pressupostos essenciais e elementares a desenvolver nesta etapa. Feito este passo importante, defini as

equipas, criei tarefas para a aula seguinte (procedimento tomado sempre em todas as aulas, para que houvesse sempre algo a planear, de forma a envolver sempre os alunos no processo) e comecei por divulgar o planeamento da Época Desportiva. O entusiasmo dos discentes foi grande o que me motivou sempre a investir.

*“Preocupe-me em passar esta mensagem aos alunos, explicando ainda como iria funcionar, concretamente, as aulas. Assim, a divisão das sete aulas irá conter quatro partes: a Estruturação da época, a Pré-época, a Competição e o Evento Culminante. Os grupos (equipas) irão possuir identificação própria e autêntica, baseada nas preferências de todos os elementos. O capitão será visto como que um líder que irá orientar a equipa sempre pelo melhor caminho tendo em conta os valores do “fair-play”, do companheirismo, da justiça, do trabalho e empenho... No final denotei que os alunos estavam entusiasmados com o processo e agora o desejo é de que tudo decorra da melhor forma, conseguindo conquistar os alunos para esta forma de abordagem da Educação Física.”*

(Reflexão da aula número 5 – 10º ET)

*“Reuni, ainda, com os capitães dando as informações necessárias a serem tomadas em conta para a próxima leção.”*

(Reflexão da aula número 6 – 10º ET)

Na aula seguinte, os alunos possuíam as equipas devidamente identificadas, onde a criatividade era notória através de alguns adereços na indumentária. Na mesma sessão entreguei o Manual do capitão, utilizado em todas as aulas para auxiliar a aprendizagem dos conteúdos. Confesso que foi

das tarefas mais desgastantes que tive no processo de planeamento, pois optei por criar um documento extremamente cuidado e minucioso.

*“Reparei que as funções dos capitães também estavam a ser bem desempenhadas, fruto do “Manual do Capitão” que entreguei a cada um deles. Consultavam-no sempre que iam realizar um exercício e procuravam sempre respeitar o que era pedido no mesmo.”*

(Reflexão da aula número 6 – 10º ET)

As aulas em si foram sempre planeadas por mim e fiz questão de ser eu a liderar esse processo, pelo simples facto de apenas ter uma aula de 90 minutos por semana com os discentes e desta forma, não conseguir envolvê-los de forma tão profunda no processo. Porém, dei-lhes alguma autonomia, pedindo para realizarem algumas partes da ativação geral, em diversas leccionações e, assim, dando-lhes autonomia para praticar de forma independente. De certa forma, esta opção é sustentada por Siedentop (1991, p.31), quando profere que: **“However active teaching doesn’t necessarily require the teacher to always be in “center stage” and in direct control of student practice. If students are to become lifelong learners and participants, they need to learn how to practice independently”**.

*“Em relação à ativação geral, já realizada enquanto preparava o material, consegui observar que foi interessante o facto de todos terem experienciado a prática do planeamento de uma tarefa. Denotei empenho, principalmente nos capitães que estavam preocupados com a organização e com o próprio cumprimento do que tinham estipulado.”*

(Reflexão da aula número 7 – 10º ET)

A forma como realizei as aulas, através de estações com as indicações afixadas do que fazer em cada uma delas, com objetivos e organizações bem definidas, resultou quase a 100%. Apenas necessitei de, em algumas aulas, ajudar os discentes na compreensão de algumas tarefas, sendo assim utilizada a instrução direta. Esta explicação surgia pelo facto das indicações estarem demasiado sintéticas. Contudo, não desviei uma das essências fundamentais do MED que prevê no aluno a possibilidade de praticar independentemente como uma equipa, liderado pelo capitão (Siedentop, 2011).

*“A estratégia que adotei para a realização dos exercícios, colocando o capitão a explica-los, no começo, não estava a ser conseguida porque a informação estava demasiado sintética, contudo, fui passando pelas diferentes equipas e ajustei algum aspeto organizacional que não estava tão bem. Foi algo que envolveu desgaste, porém consegui fazer com que realizassem os objetivos de cada tarefa.”*

(Reflexão da aula número 6 – 10º ET)

Todas as aulas eram repletas de festividade, expressada em cânticos e gritos de incentivo às respetivas equipas nas tarefas das aulas.

Presei sempre pelos aspetos de compromisso com a equipa, por forma a tornar os alunos mais responsáveis e competentes na obtenção do melhor para o seu grupo. Assim, utilizei um processo de penalização por cada conduta anti-desportiva ou por desprezo das tarefas inerentes ao seio da sua pequena comunidade desportiva. Preservei outro dos objetivos que Siedentop et al. (2011, p.15) conferem ao modelo que se situa na “obrigação” que o modelo tem em atribuir aos membros da equipa um “número de tarefas de cooperação”. Outro aspeto que sempre apelei e que considero essencial para um bom desempenho deste processo, foi o *fair-play*. Tal como refere Siedentop et al. (2011, p.10) “the fair-play is always important...in the point of the view that is important for the games”.

Não obstante, criei planos de atuações para as diferentes tarefas de registos e de responsabilidades dentro de cada equipa. Siedentop et al. (2011), referem mesmo que com este Modelo todos os alunos têm a hipótese de aprender e desempenhar variados papéis de liderança e decisão.

Embora no início as tarefas de planeamento fossem extremamente desgastantes, pois queria ser criativo, organizado e metódico em todo o processo, para garantir o sucesso da aplicação deste Modelo, com o decorrer das lecionações a minha função passou, sobretudo, por supervisionar a prática dos educandos.

*“A minha função passou, mais uma vez, por supervisionar a prática dos alunos e de apoio às tarefas que os mesmos realizavam. Fui emitindo feedback(s) para ajuda-los a corrigirem aspetos técnicos importantes.”*

(Reflexão da aula número 7 – 10º ET)

No final da época realizamos o evento culminante, onde os alunos expuseram os cartazes realizados em todas as aulas, os troféus confeccionados para o efeito com as várias posições das equipas e onde puderam utilizar as diversas formas criativas de criar festividade neste momento final.

A satisfação e a vontade de continuar a realizar aulas com este formato foram notórias. Todo o meu esforço foi recompensado com uma boa conclusão do processo e ainda com um pequeno presente que caricaturava a minha pessoa e que se intitulava “O MELHOR PROFESSOR!”. Foi este tipo de reconhecimentos que me engradeceram e fizeram lutar por ser cada vez melhor a fim de oferecer melhores práticas a todos os meus discentes.

**Com aplicação deste modelo fiquei, ainda mais, motivado para uma futura utilização nas escolas, pois, apreendi que os alunos estando mais envolvidos no processo ficam com mais vontade de aprender, o que torna**

a lecionação num momento satisfatório e bastante agradável. A aprendizagem das habilidades motoras fica assim aliada a uma aprendizagem consciente de valores fundamentais para a educação do jovem que fará com que este seja um adulto cultural e desportivamente desenvolvido. Por outro lado, os discentes ficam capazes de se afiliarem de forma mais significativa às aulas de educação física e, mesmo aqueles que não possuem tantas apetências para a prática das habilidades da modalidade podem ter participação ativa e saírem valorizados pelo seu esforço e empenho em outras tarefas.

#### 4.1.3 Avaliação

*“Um ‘incómodo’ necessário”*

(Bento, 2003, p.174)

Segundo Arends (1995, p.228), “a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas...importantes para a vida do aluno.” Completa proferindo que a mesma serve para para julgar, atribuir valor e decidir sobre esse valor.

Rink (1993, p.227), também, refere que a *“avaliação é o processo de recolha de informações para fazer um julgamento sobre produtos e processos numa situação de aprendizagem”*.

Neste sentido, a avaliação poderá assumir diferentes formas, sendo que o tipo de avaliação utilizado depende da finalidade para a qual a informação está a ser recolhida e do tipo de informação desejada (Rink, 1993).

Também Maccario (1982, p.34), defende que os “objetivos da avaliação são muitos, por isso é importante saber o que guia a ação quando avaliamos. Bem concebida, a avaliação pode verificar a consecução dos objetivos, para

avaliar a produção de alunos, mas também para validar uma estratégia pedagógica ou um método. A ideia central é que aos resultados da avaliação devem ser associados aspectos de regulação "do ato de ensinar".

Durante todo o meu processo realizei variados tipos de avaliação.

Desde logo, a **Avaliação inicial**, foi utilizada no começo de cada Unidade Didática, com o intuito de determinar o nível inicial em que se encontravam os alunos, permitindo-me orientar o processo de ensino e de aprendizagem, escolhendo e definindo os objetivos a seguir. A mesma é de extrema importância, pois tal como refere Bento (2003, p.164) "...sem se elaborar e ter em atenção o plano anual, e o plano da unidade temática, sem se analisar e AVALIAR o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas". Maccario (1982) enuncia que a esta avaliação permite ao professor tomar decisões de "ajustamento", como resultado de comportamentos exibidos pelos alunos, ou seja, permite ao professor decidir sobre o que será primordial destacar na Unidade Didática, de forma a promover aprendizagens contextualizadas.

Esta forma de compreender o estado inicial dos meus alunos ajudou-me de forma crucial a traçar o princípio e o "fim" da aprendizagem em determinada modalidade. Neste âmbito, com a mesma consegui realizar outras tarefas, tais como as de definir os grupos de trabalho; fornecer aos alunos as informações que recolhia sobre o seu estado; e fazer um julgamento sobre a efetividade das aprendizagens realizadas em anos letivos anteriores.

Outra forma de avaliação realizada foi a **Avaliação Formativa**, que foi feita a partir de um processo contínuo, e, portanto, realizou-se durante o processo de ensino, propriamente dito. Permitiu-me identificar os aspetos relativos às Habilidades Motoras, Condição Física, Domínio Cognitivo e Domínio Sócio Afetivo. Esta avaliação permitiu-me regular a aprendizagem dos discentes, tomando consciência do seu grau de sucesso, assim como avaliar o grau de domínio atingido e revelar dificuldades.

Arends (1995, p.229), refere que "a avaliação formativa é feita durante ou depois a instrução e pretende informar os professores acerca do

conhecimentos e das competências anteriores dos alunos para ajudar na planificação... É utilizada para fazer juízos sobre assuntos, como a formação de grupos de alunos, planos de unidade ou de lição e estratégias de instrução". Já Rink (1993), refere que a avaliação formativa é a avaliação que tenta aceder ao progresso em direção a um objetivo. Os procedimentos da avaliação formativa são usados para fazer ajustes no processo de aprendizagem.

O grupo de Educação Física do Colégio de Gaia, em reunião definiu, para a avaliação sumativa, as seguintes percentagens: 10% para o interesse pela disciplina, participação nas aulas e trabalhos em grupo e individual; 15% para a utilização adequada do material necessário à aula; e 75% para o domínio da prática dos exercícios físicos e testes sumativos. A única diferença é que na Educação Física não se realizam testes, somente em APD é que tive de aplica-los, por isso os 75%, no caso das turmas de CGE e ET, ficaram somente atribuídos à prática das aulas e do desempenho físico nas mesmas.

Ainda de salientar que nesta avaliação, tive dificuldades em avaliar a parte do domínio sócio afetivo, e, por isso, necessitei de criar tabelas, algo subjetivas, mas coerente para aquilatar os discentes nesta área.

A Avaliação Sumativa (Anexo II) foi realizada com o objetivo de indicar os resultados obtidos no final da aprendizagem e para determinar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, bem como a evolução dos alunos após a prática. Rink (1993) acrescenta, dizendo que a avaliação sumativa mede o grau de objetivos que foram alcançados, e é realizada na conclusão de uma aula ou unidade de ensino.

Para Arends (1995, p.229), "as avaliações sumativas traduzem-se em esforços para utilizar a informação sobre os alunos ou programas após um conjunto de atividades de instrução ter ocorrido. O objetivo deste tipo de avaliação é sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor, num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem. A informação obtida através das avaliações sumativas é a que os professores utilizam para determinar as classificações e as informações enviadas aos alunos e seus pais."



Uma outra avaliação que necessitei de fazer, intitula-se de “**Avaliação alternativa**”. A mesma foi elaborada para os alunos que não faziam aula por motivos de doença, lesão ou outro aspeto impeditivo. Assim, era-lhes pedido que realizassem tarefas de apoio ao professor, que participassem destes nas atividades da aula em diferentes papéis (árbitro, auxiliar do professor, entre outros) e que realizassem trabalhos escritos sobre as modalidades ensinadas.

Por fim, necessitei, também, de recorrer a **testes de avaliação escrito** para avaliar o domínio cognitivo dos alunos. Optei por um esquema de teste, baseado sobretudo em escolhas/opções múltiplas. Segundo Arends (1995, p.242-243), os testes de “verdadeiro-falso, escolha múltipla e preencher espaços vazios constituem exemplos de itens de teste...que permitem abranger mais tópicos ensinados, e podem ser fácil e objetivamente classificados... Também, se apropriadamente redigidos, os itens de escolha múltipla podem avaliar alguns tipos de raciocínio de ordem superior e de competências analíticas.”

Desta forma, é, facilmente percebível que a avaliação serviu-me como um método eficaz de controlar e verificar se o processo de ensino-aprendizagem estava a ser bem conduzido e no sentido final de cada período para atribuir um valor ao desempenho dos alunos. Com a aplicação da mesma, constatei o desempenho nos campos do domínio psicossocial, sócio afetivo, das habilidades motoras e do domínio cognitivo

Contudo, avaliar, foi para mim um processo bastante exigente, uma vez que conceber uma avaliação fidedigna exigiu que pensasse nos parâmetros mais pertinentes e ajustados ao meu contexto, tendo sempre em conta aquilo que está contemplado nos programas. Porém, e como profere Arends (1995, p.227), “os professores são responsáveis pela avaliação dos alunos”, pois, “a atribuição de classificações são de máxima importância para os alunos e pais, e a forma como se processam têm consequências a longo prazo.”

Foi, sem dúvida, um processo que consumiu grande parte do meu tempo como estagiário, ideia defendida também por Arends (1995, p.227), na citação: “...os processos de avaliação consomem grande parte do tempo do professor”.

Conquanto, consegui, em todo esse tempo dedicado, arranjar estratégias eficazes para avaliar os meus discentes. E um facto importante foi que sempre consegui ser isento quando avaliava e classificava o trabalho dos discentes. No entanto, e como Arends (1995) defende na sua obra, todo este processo padece de subjetividade por parte do professor, e então quando se trata de avaliar um gesto técnico ou uma atitude comportamental, essa torna-se um pouco mais acrescida.

Porém, existiram estratégias, que também eu próprio utilizei, que me ajudaram a reduzir esse grau de subjetividade. Assim, uma delas passou por estabelecer parâmetros avaliativos criteriosos, ou seja, que não comparassem os alunos mas que os pautasse em relação às metas em determinada Unidade Didática. Posto isto, contabilizava o número de objetivos que são totalmente conseguidos pelo aluno em determinada tarefa. Desta forma, a abordagem de avaliações referidas a um critério (termo utilizado por Arends, 1995, na sua obra) foi importante para o sucesso da classificação dos alunos, pois proporcionava-me informações sobre o nível de desempenho do aluno em relação aos conhecimentos previamente especificado ou a uma lista de objetivos predeterminados. Outra estratégia passou por ser minucioso nos critérios avaliativos, pois, desta forma, saberia precisamente em que nível se encontrava o aluno. Por outro lado, também, variadas vezes, gravei as aulas de avaliação para que de forma mais cuidada pudesse observar os comportamentos realizados. Isto ocorreu sobretudo na Unidade Didática de Ginástica, onde os movimentos são de avaliação bastante minuciosa.

A forma como realizava a avaliação foi variando ao longo do estágio profissional, uma vez que, com a ajuda do Professor Cooperante, existiam situações que poderiam ser melhoradas de forma a conseguir atingir os objetivos pautados anteriormente. Assim, em alguns casos necessitei de especificar alguns parâmetros estabelecidos, para, tal como referi, ser mais minucioso e classificar devidamente os alunos. Necessitei de alterar tabelas e mudar situações mais gerais para situações mais pormenorizadas.

No entanto, no campo da prática, algo que aprendi com a experiência que tive, foi que tornar a avaliação num momento diferente do ponto de vista da organização da aula, nem sempre é produtivo. Enquanto no início possuía problemas com essa situação, quando alterei, consegui otimizar esses momentos avaliativos. Desta forma, comecei por optar por realizar avaliações que privilegiavam a centralização num único aluno, o que provocava elevados tempos de espera aos restantes discentes e uma aula bastante maçadora. Com as várias reflexões que realizei e com as críticas do Professor Cooperante alterei esse processo e concebi avaliações diferentes, em que colocava a turma a exercitar toda ao mesmo tempo e, a partir daí percorria o espaço para ir ao encontro de cada individuo e aquilatar o seu desempenho. Isto proporcionou a obtenção de aulas mais dinâmicas e merecedoras de elogios no final de cada uma delas.

### **4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

#### **4.2.1. Participar para Aprender**

Estas duas áreas englobam todas as atividades não letivas que ocorreram na escola, extremamente importantes na minha integração na mesma e na dinamização da comunidade escolar e, ainda, as relações, demasiado benéficas, com a comunidade, mais especificamente com a do Colégio de Gaia. Esta definição é partilhada por Matos (2009, pp.5-7), que profere que estas duas áreas englobam “todas as atividades não letivas realizadas pelo Estudante-Estagiário e as atividades que contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação escola – meio”.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>In Matos, Z. (2009-2010). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

No que concerne às atividades de assessoria o núcleo de estágio poderia escolher estar completamente disponível para acompanhar o Desporto Escolar ou a Direção de Turma. Contudo, fiquei responsável, de igual forma pelas duas tarefas.

Em relação à tarefa de **Direção de Turma** acompanhei um Professor do grupo de Educação Física, docente do Colégio de Gaia, com imensos anos de trabalho na prática de ensino. Com este aprendi e desempenhei, essencialmente, as funções de organização e gestão da turma do 12º ano do Curso de AGD (turma 2). De entre muitas tarefas, saliento como principais: a gestão das ausências nas aulas; a justificação dessas ausências; o envio de cartas aos Encarregados de Educação a comunicar as faltas dos educandos; a organização do dossier de turma, onde elaborei uma ficha individual e coletiva com as informações pessoais de todos os discentes, fichas presenciais das reuniões e critérios avaliativos das diferentes disciplinas; e ainda a participação em algumas reuniões privadas de encarregados de educação.

Tenho de admitir que, embora bastante burocrático, este processo de organização e de gestão de direção de turma ajudou-me a compreender de forma minuciosa o que de mais emana destas funções. Assim, responsabilidade, organização, cuidado, primor, disponibilidade, à vontade, boa apresentação, facilidade de comunicação e apetência para gerir emoções são as principais características que um Diretor de turma deverá possuir.

Em todo este processo fui ajudado por um programa extremamente imprescindível e que me facilitou o trabalho em todos os campos de organização e gestão da turma que assessorava. Esse programa intitula-se de “TOTH”. O mesmo foi desenvolvido pelo gabinete de informática do Colégio, e possibilita a informatização de todas as informações e, desta forma, a uma organização mais eficiente.

Respeitante ao **Desporto Escolar**, processo que mais satisfação me deu em participar, vivenciei a experiência de assessoria/colaboração e adquiri

novos conhecimentos no que concerne ao significado que esta atividade extracurricular possui para o Colégio de Gaia.

Estando eu já inserido na modalidade de Voleibol, acerca de 6 anos, considero que, o que mais me motivou a escolher esta modalidade, foi, sem dúvida, a oportunidade de poder contactar com um profissional extremamente conhecedor deste desporto que praticou durante vários anos e que possui um conjunto de largos anos como treinador nos escalões de formação, e ainda, a possibilidade de conhecer um âmbito diferente da modalidade, o âmbito escolar.

Nesta atividade estive a acompanhar, então, um Professor do grupo de Educação Física no Voleibol masculino e feminino. No início comecei por, simplesmente, ajudar nos treinos e pouco tempo depois, fiquei, eu mesmo, responsável por dirigir e orientar os praticantes da modalidade. Nesta caminhada de ensinamentos, tive sempre ao meu lado a ajuda de um aluno bastante interessado, um discente do 12º AGD2 e que estagiava, ao mesmo tempo, naquele clube de desporto escolar.

A par da lecionação das aulas de voleibol tive como funções a organização dos livros de sumários dos dois clubes.

Neste clube, composto pelos dois escalões, trabalhava simultaneamente todos os atletas, todas as terças-feiras e quintas-feiras das 16:45h até às 18h.

Inicialmente, fizemos o trabalho de destrinça dos vários níveis que compoñham o grupo na sua totalidade, para conseguirmos trabalhar por níveis. Com este trabalho totalmente resolvido, passamos para o planeamento das sessões dos treinos. Este plano de treinos, realizei-o, francamente, à minha perfeita fruição, onde apenas o professor me ajudava na hora da prática. Esta ajuda, confesso que foi essencial para o meu aperfeiçoamento na área que tanto almejo um dia ser bem-sucedido. O convívio e as consequentes conversas tidas com este excelente profissional motivaram-me e ajudaram-me a encarar muitos treinos com um desafio. Aliado a esta enorme vantagem, ganhei um amigo, alguém que sei que me ajudará sempre que necessite de perspetivar novos rumos para o futuro nesta profissão de treinador desportivo.

Os momentos mais marcantes, que tive durante este ano letivo, no desporto escolar situaram-se, essencialmente, nas competições da final do campeonato regional masculino. Passei pela função de treinador principal dos jovens atletas, experiencia que o Professor fez questão que vivenciasse. Senti-me extremamente satisfeito, como é possível verificar na reflexão realizada:

*“A grande experiência neste encontro foi a responsabilidade que o Professor colocou sobre “os meus ombros”. Deu-me a completa orientação da equipa. Por um lado, foi uma satisfação, porém, por outro, tive algum receio de não corresponder às expetativas. Contudo, penso que a gestão da equipa foi feita de forma correta, onde deixei todos os alunos participarem no jogo e, por isso, a satisfação de todos, no final do encontro, era facilmente visível.”*

(Reflexão Diário de Bordo do Desporto Escolar – 1º Período)

Nos restantes períodos, foi notória a adesão em menor número dos alunos aos treinos, fruto da incapacidade de conciliar os mesmos com os estudos, e pelo facto do escalão feminino não possuir competições formais.

*“A grande alteração foi o número de alunos que compareceram aos treinos. Uma vez que a prioridade dos alunos são os estudos, muitos não conseguem conciliar os mesmos com a prática de exercício físico e atividades desportivas. É um problema que ainda persiste nos jovens de hoje em dia e que cabe não só aos educadores das escolas contribuir para uma melhor forma de organização do quotidiano dos discentes, mas também aos principais regentes da educação dos alunos – os pais.”*

(Reflexão Diário de Bordo do Desporto Escolar – 2º Período)

Esta alteração proporcionou, também, uma quebra na minha motivação, em relação ao primeiro período, contudo não deixei de realizar a minha função.

Deste modo, continuei, deveras satisfeito com o meu desempenho, pois tinha bastante incentivo da parte do Professor e os elogios eram enaltecadores.

*“Em relação ao meu desempenho, considero que estou extremamente satisfeito, não só pelos elogios que tenho ouvido do professor responsável, como também da notória evolução que muitos alunos evidenciam. O nível está claramente superior e isso é resultado não só do meu trabalho, como também do empenho e dedicação dos mesmos nos treinos.”*

(Reflexão Diário de Bordo do Desporto Escolar – 2º Período)

No final do ano letivo o agradecimento e a recompensa através das palavras proferidas pelo meu Professor e por parte dos intervenientes neste processo levaram-me a considerar que todo o esforço e dedicação foi uma mais-valia para os atletas que nela participaram e, também, para o meu desenvolvimento enquanto Professor.

No que reporta às atividades desenvolvidas no Colégio de Gaia, consegui ser participante ativo em todas.

Assim, esta participação começou, desde logo, nos primeiros momentos de chegada ao Colégio, com a envolvimento no projeto desenvolvido em parceria com o Instituto Superior da Maia (ISMAI). Esta missão tinha como objetivos **avaliar a aptidão física e os hábitos alimentares dos alunos** em entrada de cada ciclo de estudos. Foi uma tarefa bastante desgastante, visto necessitar de estar presente vários dias seguidos no Colégio. No entanto, confesso que esta participação foi positiva para a minha formação, uma vez que nunca tinha estado por dentro dos exercícios que compõem a bateria de testes do *fitnessgram*. Assim, auxiliei na realização do teste do vai-e-vem, no

*long jump*, no teste de agilidade e ainda no teste do *Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run* (PACER).

A vontade de ajudar à realização deste projeto prendeu-se, de certa forma, na ambição de querer contribuir para a modificação do estilo de vida dos jovens de hoje em dia, pois revelam-se cada vez mais sedentários. São estudos e investigações como esta que fazem com que se obtenham resultados para se poder intervir de forma ativa na população estudantil.

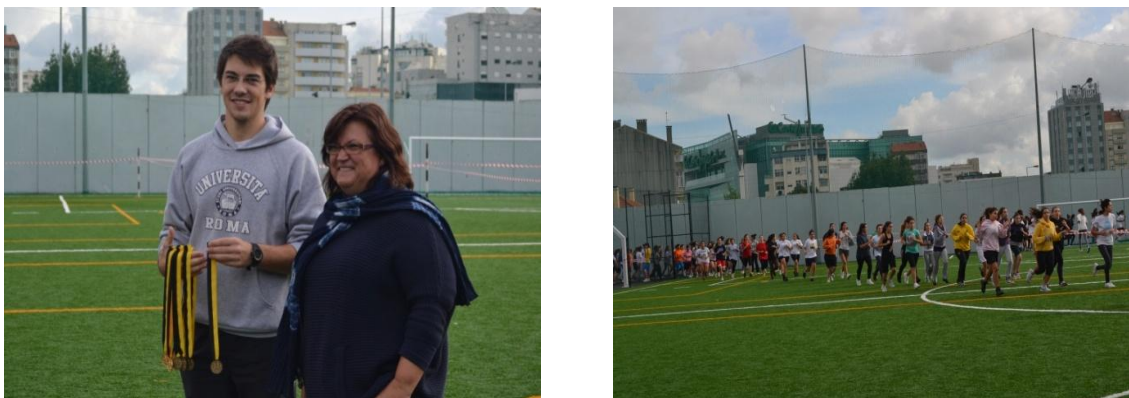
Em seguida, a atividade que se sucedeu foi o **Corta-Mato**. Esta promoção do exercício físico foi um momento marcante para os estudantes, pois revelou-se numa concentração de todo o Colégio numa só manhã para que todos corressem num ambiente divertido e festivo. No entanto, para alguns estudantes, viam nesta, a oportunidade de um lugar que garantisse o apuramento para a final distrital da disciplina.

As minhas tarefas centraram-se no ajuizamento das corridas e ainda na entrega das medalhas aos vencedores.

*“À medida que cada prova ia terminando, eu, estando colocado junto ao pódio, com as medalhas, entregava-as aos primeiros classificados de cada prova. Toda esta coordenação estava muito bem articulada, uma vez que foi tudo feito com o maior rigor, organização, eficiência e rapidez.”*

(Reflexão da Atividade Corta-Mato Colegial)





**Figura 11 –** Corta-Mato do Colégio de Gaia

Estive, também, desta forma, dentro de toda a envolvimento que compunha o Corta-Mato Colegial. Foi uma tarefa difícil de conceber, pela imensidão de discentes que a instituição possui. Porém, com trabalho e dedicação, conseguimos que tudo decorresse da melhor forma. A ajuda da construção de um programa computacional foi decisivo e foi, da mesma forma, um marco nesta atividade, pois permitiu otimizar o tempo de marcação das chegadas.

*“...contando para tal com um sofisticado programa computacional adaptado para o efeito. Os professores que estiveram envolvidos nesta programação foram os dois Professores Tamames. Com este programa, a organização beneficiou, sem dúvida, de uma maior capacidade de rentabilizar o tempo dentro de cada prova.”*

(Reflexão da Atividade Corta-Mato Colegial)

No final a alegria e satisfação foram espelhados em sorrisos e agradecimentos dados particularmente pelo Diretor do Colégio.

*“Tudo foi dirigido da melhor forma, onde as tarefas de todos estavam bem definidas e onde também todos contribuíram de*

*forma ativa para o sucesso da atividade. No final, a satisfação dos alunos foi notória e o reconhecimento de uma grande organização foi feita por parte do Diretor.”*

(Reflexão da Atividade Corta-Mato Colegial)

Terminou, desta forma, o primeiro período letivo, tendo como principais atividades as supramencionadas anteriormente.

No segundo período, as atividades que concebemos e, posteriormente, demos imagem, foi a **visita de estudo ao Estádio do Dragão, a ExpoColGaia** (ação de formação de primeiros socorros, o torneio de duplas de voleibol e gestão do *stand* do grupo de AGD) e o **Sarau de Ginástica**.

Partindo da ideia do Professor Cooperante, senti a necessidade de realizar algo de novo e, ao mesmo tempo, diferente destinado aos alunos do Curso de AGD. Assim, concebi todo o processo desta **visita de estudo**. Realizei o contato com o estabelecimento a visitar e efetuei os procedimentos necessários para que tudo ficasse completamente bem estipulado. Programei a dinâmica de acompanhamento dos professores com os diferentes grupos (10º AGD, 11º AGD1 e 11º AGD2).

A visita de estudo foi feita com um guia especializado que proferiu todas as informações sobre a história do clube que está espelhada em todos os espaços por onde nos deslocávamos. As narrações do clube diziam respeito a todos os seus intervenientes, desde os simples adeptos, passando pelos jogadores que representaram o clube até aos elementos da Direção.

Durante a visita, a agradabilidade foi enorme, pois foi-nos proporcionado o acesso a locais privilegiados, onde os alunos puderam desfrutar da visualização desses espaços tais como o relvado, balneários, sala das conferências de imprensa, locais de acesso ao estádio, principais troféus do clube, locais reservados aos jogadores, sala de aquecimento e dos diversos camarotes.

No final, a satisfação foi expressa em palavras pelos discentes que acompanhei.



**Figura 12** – Turma 1 do 11º ano de AGD do Colégio de Gaia na visita de Estudo ao Estádio do Dragão



**Figura 13** – Estádio do Dragão

A grande e ansiada atividade do 2º período foi a **ExpoColGaia**. Este evento, que tem como objetivo dar a conhecer a toda a comunidade as ofertas educativas e formativas do Colégio, através de uma forma dinâmica e atrativa, colocando diversos *stand(s)* ilustrativos de cada curso do ensino secundário. Nesses são realizadas algumas amostras do que é possível aprender e as profissões que se poderão desenvolver futuramente. No mesmo estiveram envolvidas diversas instituições de promoção de lazer e formação. Neste sentido, também, todo o Colégio “PAROU”, praticamente, para dar imagem a um dos maiores acontecimentos anuais da instituição. Com isto, esteve implicado a disponibilidade total de todos os docentes, não podendo haver aulas a decorrer. Contudo, a presença dos alunos era obrigatória, pois todos possuíam funções e tarefas a desempenhar.

*“Por outro lado, é um momento importante para envolver todos os estudantes, na instituição e unir esforços para edificar todo o aparato visível. O sentido de União, de Filiação àquele Colégio é importante para se atingir os propósitos que a instituição propõe para os seus educandos.”*

(Reflexão da atividade – ExpoColGaia)

De entre muitas atividades, estive envolvido na organização do Workshop de Primeiros Socorros e Suporte Básico de Vida, organizado pela empresa *OCEANUS*. A conceção do evento foi preparada pela minha pessoa, através do contato com a empresa. Este destinava-se aos alunos do 12º ano de AGD. Do contato com a empresa até à divulgação o processo não se caracterizou por ser complexo, muito pela experiência que já possuía na organização deste tipo de iniciativas na Associação de Estudantes da FADEUP. O Workshop que durou aproximadamente 3 horas foi dinâmico e apelou a uma participação ativa de todos os participantes. No final, a alegria e satisfação de todos era notória, pois, especialmente os alunos, viram o seu tempo muito bem empregue. A atividade foi, por isso, um sucesso e consegui

deixar a minha marca, pois o coordenador do grupo de Educação Física fez questão de ser uma atividade a desenvolver nos próximos anos letivos.

Outra das atividades desenvolvidas foi o torneio *indoor* de Voleibol de 2vs2. A organização foi algo, também, simples de realizar e o sucesso foi notório, pois os variados participantes, os alunos, divertiram-se e conseguimos promover a prática de exercício físico.

Nestas duas atividades, distintas mas ambas trabalhosas, senti que o trabalho empenhado foi compensatório, pois as palavras de agradecimento e de satisfação que todos exprimiram foram abundantes. Quando uma atividade é feita com o maior gosto aliado a um grande sentido de responsabilidade creio que o seu sucesso é garantido.

No *stand* do grupo de AGD estiveram montadas uma parede de escalada, um trampolim e um palco onde se realizaram atuações de dança, que atraíram diversos públicos e que, desta forma, permitiu uma divulgação eficaz do Curso.



**Figura 14 – ExpoColGaia**

Outra atividade em que participei de forma ativa foi o Sarau de Ginástica. Esta atividade, desenvolvida e organizada pelo grupo de Desporto



Escolar de ginástica, teve como objetivo proporcionar um momento competitivo aos praticantes da modalidade.

Esta organização de grandioso trabalho foi algo em que tive um enorme prazer em participar. Todo o panorama espetacular de organização e de pessoas presentes no Pavilhão A do Colégio fascinou-me de tal forma que o tempo, que passei no local, foi vivido com extrema satisfação.

*“À chegada deparei-me com um cenário extremamente agradável, pois a organização de todo o material estava feita de forma extraordinária, com todas as divisões apropriadas para o aquecimento, salto de cavalo, minitrampolim, ginástica de grupo, trios e pares e ainda para os juízes das várias competições.”*

(Reflexão do Sarau de Ginástica – 2º Período)



**Figura 15** – Corta-Mato no Pavilhão A do Colégio de Gaia

Com a minha ajuda, simplesmente colaborativa, foi possível manter todo o material sempre em boas condições, pois estive sempre atento a alguma falha que pudesse ocorrer. Desta forma, compreendi a minuciosidade que toda esta organização conferia.

Por outro lado, fiquei, também, responsável pela captura de fotos durante toda a sessão. Foi uma tarefa, na minha opinião, importante, uma vez

que permitiu o registo de como decorreu toda a atividade, assim como, avaliar o impacto que a mesma teve, através de todos os pormenores que nelas foi possível verificar. Por fim, mas não menos relevante, com esta tarefa, consegui armazenar os melhores momentos, que ajudarão, a reter para os futuros saraus dos próximos anos.

Ao longo de toda a atividade, consegui perceber que tudo estava muito bem organizado, com as equipas muito bem divididas pelos balneários e espaços competitivos. O tempo de repouso dos atletas foi sempre tido em conta, através de um planeamento cuidado do quadro competitivo.

Nunca, nenhum lugar competitivo esteve sem atletas, o que permitiu aumentar a agradabilidade da competição, tanto para todo o grupo de participantes/atletas como para as pessoas que assistiam.

Pude ter a oportunidade de, desta forma, vivenciar a complexidade da construção de uma atividade desta dimensão e, ao mesmo tempo, observar trabalhos feitos de forma excelente neste Desporto Escolar.

Foi total e nitidamente visível, de forma nítida, o ambiente competitivo, mas saudável que todas as escolas da zona do Porto proporcionavam. O nervosismo era algo que acalentava o ambiente, pois enaltecia a responsabilidade e rigor que era necessário para a execução de cada salto, de cada esquema, de cada figura.

Foi, sem dúvida, a melhor organização de Desporto Escolar que já vivenciei, e desta forma ficará para sempre recordado no meu percurso como estudante estagiário.



**Figura 16** – Sarau Gímnico do Desporto Escolar no Colégio de Gaia



#### **4.2.2. Relacionar para evoluir**

No que reporta às relações estabelecidas com a comunidade, destaco o **almoço de natal**, as **reuniões com encarregados de educação**, o **auxílio aos alunos de Desporto nas Provas de Aptidão Tecnológica**

As **reuniões com os encarregados de educação** foram dos momentos onde me senti mais envolvido com a comunidade e foi, por isso, para mim, um momento marcante.

Como defende Arends (1995), as reuniões de pais constituem uma função organizacional essencial do ensino e podem fornecer experiências muito válidas para o professor e para os pais, desde que efetuadas adequadamente. Os professores iniciantes podem sentir-se, neste particular, um pouco nervosos.

Através do que vivenciei nos dias das reuniões de pais, consegui constatar que os professores procuram exatamente o que alguns autores apontam, tal como, a tentativa de uma colaboração mais estrita entre encarregados de educação – professores – alunos. E o porquê do vocábulo “professores” no centro? É daqui que surge um dos grandes ensinamentos que obtive destes confrontos. Os professores são, sem dúvida, a ponte que se estabelece entre encarregados de educação e os seus educandos, porém não são simplesmente a ponte do processo mas fazem, antes disso, parte desse mesmo sistema de ligação. É através desta ligação que os pais compreendem e dão sentido às angústias, anseios, comportamentos e até atitudes dos seus educandos. Cabe, desta forma, aos professores saber fazer de forma correta este contacto. E digo “correta”, uma vez que não basta simplesmente transferir as informações mas, antes de mais, sabê-las como transmitir, pois ao lidarmos com pessoas que são, no fundo, o abrigo mais elevado dos alunos e aqueles que mais lutam pelo seu melhor, devemos ter o “tato” de saber difundir tudo aquilo que pretendemos, devendo, desta forma, escolher o melhor método para o fazer.

O aluno passa a maior parte do seu tempo na instituição escolar, e, por isso, cria uma imagem que muitas vezes não é aquela que possui quando se confronta com os seus educadores mais diretos. É neste ponto que os professores deverão conseguir demonstrar aos pais o que realmente caracteriza o seu educando, definindo a sua personalidade, nomeadamente o seu comportamento, a sua forma de estar, o seu empenho e responsabilidade e sobretudo o trabalho que desenvolve no seio da comunidade escolar. É com este tipo de informação que o encarregado poderá atuar no seio familiar, proclamando, dessa forma, as melhores regras e métodos que o aluno deve seguir para atingir todos os objetivos de formação a que se propõe.

A forma como os pais estavam dispostos na sala (em pequenos grupos junto dos professores) fez, no meu entender, bastante sentido, pois permitiu uma dinâmica eficaz de organização de todo o espaço. Contudo, considero que todos os pais deveriam passar por todos os alunos, e não serem somente estes a escolherem com que professores deveriam falar, uma vez que, todos os professores apresentam características específicas que ajudarão os encarregados a compreender o estado atual dos seus educandos.

Em todo o desenrolar das reuniões, pude constatar que a atitude dos pais presentes era sempre muito positiva, já que era notória a preocupação em ouvir os professores e em debater sobre o percurso do aluno. Esta ponte feita entre pais e professores é, sem qualquer dúvida, imprescindível para que o aluno beneficie das melhores tomadas de decisão, tanto na escola como no ambiente do seu lar. Outro aspeto que ajuda a que esta ligação obtenha bastante sucesso, é a frequência com que as reuniões acontecem. Assim, denotei que os pais passam pelo Colégio diversas vezes, nos dois primeiros períodos, o que se revela uma característica peculiar deste local de Ensino. Existe, sempre, uma reunião de apresentação dos pais à comunidade Colegial, um encontro no decorrer de cada período e outro no final dos mesmos.

Especificamente, no que concerne à minha atuação, penso que os objetivos que tinha formulado momentos antes de suceder a mesma, foram atingidos. Estes passavam, essencialmente, por conseguir estabelecer um

diálogo correto, passando uma imagem de docente responsável e cuidadoso com os meus alunos. Através das indicações do Professor Cooperante consegui transmitir de forma cautelosa a imagem de alguns alunos, tendo sempre em mente que o deveria fazer de forma assertiva, não criando uma reprodução negativa do aluno, mas focalizando mais o conceito de empenho e melhoramento que estes alunos deveriam assumir.

No **almoço de Natal**, consegui constatar que a maioria dos professores e funcionários estava presente, faltando apenas uma reduzida percentagem.

Senti que o à vontade entre todos os professores era bastante, pois conviviam todos uns com os outros de forma extrovertida e divertida.

Na hora de almoço, propriamente dita, os professores juntaram-se por grupos de disciplina, pois é essa a principal característica que subdivide os grupos de professores no estabelecimento de ensino.

Este momento começou com um pequeno discurso do Diretor do Colégio para todos os presentes. Gostei bastante das palavras proferidas pelo mesmo pois evocou os sentimentos que devem ser enaltecidos na quadra festiva, o encarar do Natal como um processo e um projeto educativo, a época de crise que atravessamos e em consequência a resiliência que devemos continuar a possuir para ultrapassar todos os problemas que virão. Referiu algumas vezes as palavras transcendência e transcendente, o que na minha opinião revela o estado que o Diretor pretende que os professores procurem atingir: o querer ir mais além dos limites ditos normais, procurar sempre o melhor e o saber mais alto.

Em seguida, o mesmo fez uma homenagem uma ex-professora do Colégio Gaia que no seu discurso de agradecimento proferiu uma frase bastante reflexiva e que me levou a pensar no nosso real objetivo – *“Cumprir o meu trabalho”*. Penso que este deverá ser um sentimento que um profissional deverá possuir no final de carreira, ou seja, o de realmente compreender se fez o seu trabalho ao longo do elevado número de exercício de uma profissão. Se um professor for capaz de olhar para todo o seu percurso e no final conseguir

fazer uma reflexão com uma destas frases, então dever-se-á sentir realizado. A função do professor e de qualquer um profissional situa-se realmente neste ponto, o de sentir que o seu dever foi cumprido, de que fez o máximo esforço para formar pessoas e cidadão conscientes e que saibam ser e estar na nossa sociedade.

Por fim, a colaboração nos **Projetos de final de curso dos alunos de AGD** revelou-se, também, fundamental para a minha envolvência na comunidade. Senti-me extremamente satisfeito por ser reconhecido como um potencial professor para encaminhar e guiar os alunos para as melhores soluções neste último projeto do ensino secundário. A minha preocupação foi crescente e, com isto, cheguei a envolver-me bastante em todo o acompanhamento. Na hora das apresentações senti um enorme orgulho por saber que parte daquele trabalho tinha sido orientado por mim.

### **4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional**

*“Alguns professores, tal como o vinho velho, ficam melhores com a idade.”*

(Arends, 1995, p.19)

O Desenvolvimento Profissional engloba os aspetos essenciais para a construção da competência profissional, promovendo o sentido de evolução e abertura ao campo da profissão. No meu entender, esta competência profissional deverá assentar no desenvolvimento de capacidades pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo que se apoia igualmente numa ética profissional.

A formação começa desde logo muito cedo quando entramos para a escola. A partir daqui adquirimos um vasto leque de conhecimentos que nos ajudam a ser pessoas formadas e socialmente cultas. Por conseguinte, esta formação não termina nunca, pois no dia-a-dia adquirimos sempre conhecimentos que fazem com que sejamos sempre cidadãos em constante aprendizagem. Neste sentido, a nossa formação deve ser constantemente atualizada e desenvolvida ao longo da vida, devendo ser não só empírica como, também, científica.

Com este ano pude ter novas experiências e vivências onde consegui retirar o melhor para a minha formação nesta área tão complexa. O apoio do professor de cooperante e da professora supervisora foram fundamentais, pois as suas experiências encaminharam-me para que conseguisse que este meu ano de formação intensa fosse repleto de positividade.

Visto, ao longo de todo o relatório, ter relatado diversas vivências e indagações que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, irei focar, de forma mais pormenorizada, neste capítulo, os aspetos relacionados com a temática estudada no projeto de investigação.

#### **4.3.1. A Observação como Processo de Desenvolvimento Profissional**

Ao longo da aprendizagem neste ano letivo de estágio profissional, uma das valências que mais desenvolvi foi a minha capacidade de investigação, nomeadamente, no campo da observação e análise. Alarcão e Tavares (1987, p.103) defendem que a observação é o “conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Quer isto dizer que o objeto da observação pode recair num ou noutro aspeto: no aluno, no professor, na interação professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características do sujeito, etc.”.

Esta atividade é de extrema importância pedagógica, aspeto defendido por diversos autores. Estrela (1986, p.62), afirma que “a assistência às aulas de um ou vários professores experimentados constituía naturalmente uma estratégia privilegiada da formação inicial dos docentes” . Siedentop (1991, p.20), defende a importância e complexidade da observação, no campo da observação de professores, através de uma passagem na sua obra: “Systematic observation of teachers, through the lenses of many diferente kinds of observational systems, finally provided the methodological tool through wich teaching research began to understand the nature of teacher effectiveness... The observation systems developed were of many different kinds.” O mesmo autor completa, proferindo que quando estamos na Escola, observar outras pessoas a ensinar, irá fazer com que despendamos imenso tempo a ver o que os alunos fazem na lecionação.

Inicialmente, é deveras importante que o professor consiga intervir de forma fundamentada através de uma observação e problematização do que sucede na prática (Estrela, 1986). O professor deverá possuir formação na

área da investigação para desenvolver a atitude experimental exigida pela prática docente, assim como para integrar nela os resultados da investigação.

Segundo Estrela (1986), o sistema educativo possui exigências que apelam ao papel de investigador do docente educativo.

A investigação poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática: “a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (Estrela, 1986, p.27).

Os objetivos gerais e específicos da observação das aulas são determinados a partir do “para quê” observar. A definição desses objetivos implica, necessariamente: a delimitação do campo de observação (situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços da ação); a definição de unidades de observação (a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor); e o estabelecimento de sequências comportamentais (o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental) (Estrela, 1986).

Após a delimitação dos objetivos e do campo de observação, determina-se a estratégia, o que implica: uma opção por determinadas formas e meios de observação; uma escolha de critérios e de unidades de registo dos dados recolhidos; uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos; e uma preparação dos observadores (Estrela, 1986). Com isto o professor observador está pronto para iniciar a sua atividade de análise.

Foi-nos proposto como uma tarefa do estágio a observação das aulas aos colegas estudantes estagiários e aos professores docentes do Colégio de Gaia. Durante todo este processo, senti que a minha evolução foi notória, pois esta atividade permitia-me observar de um ponto de vista científico sistemático e científico o que decorre nas aulas de Educação Física.

Para atribuir este grau de sistematização e cientificidade criamos um calendário de observações com diferentes instrumentos de análise (Anexo IV).

Aliado a isto, realizamos um processo de reflexão e consequente apresentação e discussão dos resultados que foi primordial para consumir esta evolução.

Para que pudéssemos otimizar todo este sistema, juntamente com o departamento de informática, desenvolvemos um programa *timeline* (anexo V), que nos permitia, através de algumas adaptações realizar o registo de tempo de todo o tipo de observações que pretendêssemos. Esta *timeline* possuía um cronómetro com alguns botões que representavam os incidentes a ocorrer durante a leção. Para enriquecer o programa tinha presente o tempo de cada incidente. Após o finalizar da aula tínhamos acesso a uma tabela e a um gráfico com os incidentes ordenados durante a aula e os tempos de cada categoria do instrumento utilizado.

Em relação aos instrumentos utilizados recorremos, de forma ordenada, ao sistema de registo de incidentes críticos de carácter aberto com o intuito de captar os principais acontecimentos da aula; a *Student Time Expenditure* (STE), que se destinava ao registo da atividade do aluno durante a aula e que era composto pelas seguintes categorias: instrução, atividade, fora da tarefa, espera e gestão/organização (Rink, 1993); ao Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), que nos permitiu compreender de que forma o professor organizava e despendia o tempo nas suas leções, composto pelas seguintes categorias: instrução, observação, *feedback*, organização, afetividade aprovativa e desaprovativa, intervenções verbais do aluno e outros comportamentos (Piéron, 1986); e por fim, o *Qualitative Measures of Teaching Performance Scale* (QMTPS), cujo objetivo se situa na recolha de informação da instrução ao longo da aula. As categorias estão de acordo com a tipologia das tarefas e a sua apresentação (Rink & Werner, 1989).

Toda esta aplicação de diferentes métodos de observação fez com que ganhasse mais à vontade no campo da análise da prática docente e que procedesse às alterações e melhorias das minhas atuações pedagógicas.



### 4.3.2. As Aprendizagens para o “Ser Professor” e a busca da Eficácia

Em todo o meu estágio profissional conseguir compreender o que realmente caracteriza o professor competente e quais os conhecimentos que este deve adquirir foi sempre um desafio que coloquei, facilmente visível através da análise deste documento. Todas as minhas ações eram pensadas no sentido de serem as mais adequadas, as mais eficazes, principalmente as ocorridas nas aulas lecionadas. A reflexão que fui realizando ao longo de todo o percurso foi um ato imprescindível para que essa compreensão fosse alcançada. Por outro lado a indagação, foi uma outra forma crucial de atingir esse entendimento. Neste sentido, indo de encontro ao proferido por Lee Schulman (1987) que tentou organizar os domínios mais importantes do **conhecimento** para os professores em sete categorias, pude constatar que o mesmo passa pela aquisição: do Conhecimento do conteúdo – conhecimento acerca das matérias particulares a ensinar; do Conhecimento do conteúdo pedagógico – a amálgama especial de conteúdos e pedagogia que é exclusiva dos professores; da sua forma particular de compreensão profissional; do Conhecimento acerca dos alunos e características destes; do Conhecimento pedagógico geral, com particular destaque para os princípios e estratégias gerais da gestão e organização da sala de aula que parecem transcender as matérias específicas; do Conhecimento dos contextos educativos, desde o trabalho em grupo ou na sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos distritos escolares, até às características das comunidades e diferentes culturas; o Conhecimento de currículos, com particular relevo para os materiais e programas que estão em vigor; e do Conhecimento dos fins, objetivos e valores educativos, bem como das suas bases filosóficas e históricas.

Contudo, e não estando ainda satisfeito, a minha ambição levou-me até à procura do esclarecimento das principais características que caracterizam o “ser professor” num contexto eficaz.

Desde logo, é marcante que o Professor compreenda que para se atingir a eficácia é necessário longos anos de experiência. Tal como diz (Arends, 1995, p.19) *“os professores tornam-se mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas... as experiências iniciais nas escolas influenciam as concepções sobre o ensino”*.

Contudo, para ser professor eficaz não basta possuir estas características. O que o faz realmente ser eficaz prende-se com diversos pormenores da prática.

Siedentop (1991), estabeleceu um conjunto de parâmetros que caracterizam uma aprendizagem e um ensino eficaz:

- Tempo, oportunidade para aprender e conteúdo apropriado;
- Expetativas e papéis (o professor eficaz comunica bastante, tem expetativas realistas para as aprendizagens e uma forte expectativa para o envolvimento no trabalho por parte dos alunos);
- Gestão de sala de aula e envolvimento dos alunos (professores efetivos são bons gestores);
- Tarefas significativas e grande sucesso;
- Aprendizagem supervisionada;
- Responsabilidade;
- Clareza e entusiasmo.

Para este autor, a efetividade passa, também, pelo desenvolvimento de forma clara e inequívoca das estruturas da sala de aula e pelo estabelecimento de rotinas. Ainda neste sentido, e complementando esta posição o mesmo refere que as atitudes positivas dentro da aula estão relacionadas com uma educação de sucesso.

Segundo Piéron (1999), a eficácia do ensino em classes deverá passar por:

- Aumentar a motivação baseando na competência e no domínio sobre a matéria;
- Informar o aluno sobre os objetivos na atividade;
- Dirigir a atenção do aluno para os elementos críticos da atividade necessários para alcançar os objetivos;
- Estimular a recordação dos requisitos prévios pertinentes para que se possam identificar e encontrar as habilidades básicas da memória a longo prazo e reorganiza-las dentro de novas habilidades;
- Proporcionar um guia ao aluno para que codifique a nova informação, sendo esse verbal e visual;
- Favorecer a transmissão de aprendizagens, preparando um ensino que componha uma grande variedade de contextos na tarefa;
- Produzir uma prestação para comprovar o nível de habilidade, capaz de emitir *feedback*.

Arends (1995), aponta diversas facetas do professor eficaz.

Desde logo, na sua obra, realiza uma revisão em que aponta determinados autores que referem que o professor eficaz é o que é capaz de criar uma boa relação com os alunos e contribuir para o estabelecimento de um meio recebedor e propício do desenvolvimento pessoal; outros têm definido o professor eficaz como uma pessoa que tem fascínio pela aprendizagem e que domina superiormente um conteúdo escolar específico; outros, ainda, defendem que o professor eficaz é aquele que consegue canalizar a energia dos alunos para a construção de uma sociedade mais humana.

Para este, os professores eficazes conseguem ser donos de um conjunto de conhecimentos existentes relativo ao processo ensino-aprendizagem, utilizando-o como guia da ciência e arte da prática docente. Com isto, este tipo de professor, não só saberá da sua matéria, como deve saber aplicar esse conhecimento para se conduzir na sua profissão.

Os mesmos devem ainda ser capazes de dominar um repertório de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos), estando aptos a utilizá-las com os seus jovens educandos e com a restante comunidade escolar. Por isso, todo o relacionamento com os agentes educativos de forma competente é primordial para desenvolver uma profissão docente de qualidade. A capacidade de possuir um vasto repertório de estratégias e métodos ajudará a que o professor se destaque e seja reconhecido como um docente de qualidade.

Defende, também, que deverão ter uma atitude e competências para abordar todos os aspetos do seu trabalho de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas. O encarar da profissão com seriedade em que o trabalho aplicado esteja assente num ambiente reflexivo ajudará a que o professor consiga desenvolver uma prática sustentada na qualidade.

O professor eficaz é aquele que *“possui um repertório que lhe permite estabelecer um diálogo amplo com o todo o ambiente escolar sobre questões educacionais importantes”* (Arends, 1995, p.17).

Neste contexto, os professores eficazes encaram o seu desenvolvimento como um processo contínuo, sendo dotados de atitude e competências necessárias à otimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham.

Uma particularidade importante, situa-se no âmbito do professor eficaz ser aquele que aprende a enfrentar situações de grupos particulares e de quem se sabe muito pouco com uma atitude de resolução de problemas, aprendendo a arte de ensinar mediante uma reflexão aturada sobre a sua prática.

Este tipo de professor, deve proporcionar a prática com o objetivo de fomentar o processo de aprendizagem, uma vez que, mediante o processo de repetição e domínio total é que uma competência pode ser utilizada eficazmente em situações novas. As fases iniciais desta prática são pormenorizadamente importantes, visto que é durante este período que o

aprendiz pode, sem saber desenvolver erros que mais tarde poderão ser difíceis de desconstruir.

Reportando toda esta abordagem para a minha atuação no contexto real de ensino, existe uma questão que inevitavelmente se coloca. Mas será que realmente consegui atingir a eficácia?

Com todo o percurso vivido e experienciado, considero que, embora tenha sido exemplar em muitos aspetos, não atingi a eficácia. No entanto, sinto que consegui adquirir e transmitir conhecimentos relacionados com os conteúdos das matérias a ensinar, saberes de ordem pedagógica e dos contextos educativos e ainda dos fins, objetivos e valores educativos. Ainda relacionado com estas características, consegui ser um Professor responsável, estratega, entusiasta, um bom gestor da aula e do envolvimento dos alunos, um excelente comunicador e criador de boas relações com os discentes e restantes docentes. Revi a minha atuação em muito do que defende Arends (1995), pois o mesmo profere, entre diversos aspetos, que o trabalho de reflexão constante é algo imprescindível para se caminhar no sentido da eficácia.

O meu desempenho, tendo sido muito positivo, não foi completamente eficaz, pois estas conquistas foram graduais e sinto que tenho um caminho muito extenso a trilhar, pois a eficácia, como defendem os autores supracitados, envolve muitas aprendizagens, apenas possíveis de conquistar com a experiência de largos anos de docência.

#### **4.4. O Tempo Despendido pelos Estudantes-Estagiários do Colégio de Gaia nas Aulas de Educação Física em Desportos Coletivos.**

##### **4.4.1. Resumo**

Este estudo, realizado através da observação de oito aulas feita a dois Estudantes-Estagiários (quatro a cada um) tem como tema fulcral a gestão do tempo de aula com vista à eficácia. Efetuamos o mesmo com a utilização de uma *timeline* criada para o efeito em que se adaptaram as categorias do Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), proposto por Piéron (1986). Neste conseguimos identificar os principais comportamentos que os professores em início de carreira realizam, no âmbito da gestão do tempo e as diferenças em relação aos estudos feitos na área. Com esta análise, realizada de forma minuciosa conseguimos concluir que o trabalho para a eficácia pedagógica passa por um constante investimento na melhoria da atuação do Professor. A diferença entre os Professores Iniciantes e os Professores Eficazes situa-se na organização do tempo dedicado à aula. Os professores Iniciantes parecem ter algum défice na capacidade para proporcionar mais tempo para a aprendizagem cognitiva, através da “Instrução” e “*Feedbacks*”. Por outro lado, estes Professores despendem demasiado tempo “parados” durante a aula, ou seja, em “Observação Silenciosa”. Desta forma, concluimos que os Professores Iniciantes, ao longo das observações, revelam alguma dificuldade em criar uma imagem do que é a sua forma de atuação, em relação ao tempo que despendem nas diversas categorias da aula. Com este estudo conseguimos retirar ilações importantes para a atuação do professor, pelo facto de que compreendemos o que deve ser privilegiado no seu comportamento para que essa atuação seja considerada eficaz.

**PALAVRAS-CHAVE:** PROFESSOR EFICAZ; PROFESSOR INICIANTE; GESTÃO DO TEMPO DE AULA

#### **4.4.2. Introdução**

O tema deste estudo teve no cerne um dos problemas com que o Estudante-Estagiário se deparou na sua prática de ensino. Neste caso particular, este estudo enquadra-se na Área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem). Assim, conseguir gerir de forma correta e eficaz o tempo de determinadas aulas foi complexo, pois não possuía muita noção no que realmente se deveria centrar o comportamento do Professor de Educação Física. Através da passagem de algumas reflexões é possível denotar esse mesmo facto:

*“Contudo, de notar que não consegui realizar o último exercício de alongamentos, uma vez que a gestão do tempo não foi a melhor, apenas neste caso. Deveria ter deixado um pouco de tempo para estes exercícios, diminuindo o tempo noutro exercício.”*

(Reflexão da aula número 2 – 11º AGD1)

*“O exercício relativo às estafetas não pôde ser realizado, pois a minha gestão do tempo não foi eficaz. Nesta aula optei por planear bastantes exercícios para o tempo que tinha, contudo como ocorreram algumas perdas de tempo nas mudanças de exercícios, fez com que tivesse que retirar esse exercício.”*

(Reflexão da aula número 8 – AGD1)

*“...porém no que concerne à gestão da aula (organização e tempo) e à adequação da complexidade dos exercícios da técnica de corrida não estive tão bem.”*

(Reflexão da aula número 2 – 11º CGE)

Posto isto, o objetivo que, desde logo delineei, foi o de tentar entender o que seria um bom gestor. Rink (1993) afirma que existe uma relação direta entre as competências do professor, como um gestor e a aprendizagem do aluno. A gestão do professor passou a relacionar-se com tudo aquilo que o professor realiza, que não está diretamente relacionada com o conteúdo a ser ensinado. A gestão é importante porque os bons gerentes podem solicitar e manter o envolvimento dos alunos no conteúdo e porque a má gestão elimina a aprendizagem do conteúdo.

Neste sentido, também Sarmento et. al. (1990) afirmam que a gestão da aula é estabelecida através dos comportamentos do professor no tempo, nos espaços, nos materiais, nas atividades da aula e em relação ao comportamento dos seus alunos.

Siedentop (1991) associa uma boa gestão à forma como todo o grupo é organizado, e profere que este apenas preenche esses requisitos se o professor realizar instruções em pequenos grupos. Quando os alunos têm atribuídas tarefas para trabalhar, o professor supervisiona o trabalho com cuidado. Numa aula eficaz, os estudantes raramente são passivos. Estes respondem frequentemente.

Um outro autor, Piéron (1999) afirma que as tarefas de planificação e ensino são provadas como essenciais para o sucesso na gestão da aula. A força e o querer dirigir de forma correta os meus alunos e, mais do que isso, todo o desenrolar da aula, foi algo pautado como essencial para tentar rever a minha atuação como algo de eficaz. E é neste ponto que surge, inevitavelmente, algo que se deve questionar: Mas o que é realmente a eficácia? Facilmente se compreenderá que os objetivos da compreensão do tema passam, essencialmente, pela compreensão de uma variável de processo<sup>4</sup> - o professor. Tal como abordado no ponto quatro (Desenvolvimento Profissional), o que caracteriza a eficácia pedagógica não é passível de ser explanado numa só definição. A existência de variadas características faz com

---

<sup>4</sup> Variável de Processo: refere-se às atividades e aos comportamentos que têm lugar na turma durante o ensino. Trata-se de identificar claramente o que fazem os professores e/ou os alunos durante a sessão. (Piéron, 1999)



que consigamos possuir alguns pontos-chave do que deverá o Professor fazer para ser eficaz. Assim, neste projeto de investigação, o termo estará sempre associado a essas mesmas características, pois, pelo que se constata, são as melhores práticas existentes no campo da docência e que provocam uma aprendizagem rica e consistente nos alunos.

O professor está por isso ligado, de forma implícita, à aprendizagem do aluno. Segundo Piéron (1999), o seu comportamento mais ou menos eficaz depende das suas concepções da Educação Física e sobre o que representa um ensino de qualidade; dos conhecimentos específicos das matérias; e a percepção da situação que depende de uma eficaz observação pedagógica.

### **4.4.3. Revisão da literatura**

Num primeiro momento, será importante situar o tema do estudo no âmbito em o mesmo se realiza - desportos coletivos. Garanta e Pinto (1998) proferem que os desportos coletivos têm como características a relação de oposição entre elementos de duas ou mais equipas e a relação de cooperação entre os jogadores da mesma equipa, ocorridas num contexto aleatório e que traduz, desta forma, a essência deste tipo de jogo.

Os estudos realizados de acordo com Graça (1991), que integrem a gestão do tempo e os desportos coletivos, que questionem, descrevam ou expliquem a aprendizagem do aluno e o ensino do professor de Educação Física, são escassos. Todavia, o mesmo afirma que o estudo das diversas matérias implícitas à Educação Física são fundamentais para melhorar o ensino e, nesse sentido, melhorar a aprendizagem das mesmas.

Também Rosado (2009) atribui igual importância, afirmando que a Educação Física e o Desporto são importantes na medida em que assumem um papel essencial no desenvolvimento físico, pessoal, moral e social dos estudantes. Neste sentido, este desenvolvimento entende a ligação recíproca entre o Professor, que ensina, e o aluno, que aprende.

Desta ligação, Costa (1995, p.14) afirma que *“o que se passa realmente em classe pode determinar em parte as transformações observadas nos alunos”*. O mesmo completa defendendo a ideia de que partir à descoberta desta interação que se estabelece entre alunos e professores, de forma a identificar as condições que permitem o sucesso da aprendizagem, é um dos pontos fulcrais da eficácia pedagógica.

Para se atingir essa eficácia, as tarefas que compõem o trabalho da carreira profissional docente são inúmeras, contudo existem algumas que se destacam, por serem primordiais, na sua atuação na prática real de ensino. De acordo com Costa (1995), os estudos relacionados com a descrição e procura de explicações para os efeitos do ensino, a partir de uma observação sistemática do comportamento do professor e dos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem, são os tidos com maior valor no campo do ensino.

A observação e análise adquiriram, por isso, um lugar especial nesse conjunto de tarefas, pois é através da mesma que conseguimos registar e retirar possíveis ilações sobre a nossa atuação. Sarmiento (2004) afirma que a observação é muito possivelmente a primeira atividade do Homem. Face a uma natureza adversa, desprevenido de meios, ele usou os seus sensores e circuitos de retorno para aprender a evoluir. O mesmo autor refere que a observação é entendida como um instrumento imprescindível para se atingir a eficácia do ponto de vista pedagógico e humano e a sua prática denota a continuidade da aprendizagem como parte integrante do processo de desenvolvimento.

É a partir desta grande capacidade do Ser Humano (observar e analisar) que se pode estudar as características do ensino eficaz, indagado por muitos autores ao longo dos tempos (Siedentop, 1991; Arends, 1995; Rink, 1993).

Neste sentido, para a consecução deste objetivo magnífico, da eficácia, o professor terá de cumprir com um objetivo de forma eficaz – a gestão do tempo da aula.

Assim sendo, será pertinente, neste momento, averiguar e indagar os diversos estudos realizados na área da observação da gestão da aula, para se

conseguir compreender, única e simplesmente, independentemente dos métodos e formas de observação, qual as variáveis tidas como fulcrais para uma aula ser o mais eficaz possível e as diferenças significativas entre professores experientes/eficazes e iniciantes/menos eficazes.

Em primeiro lugar, Yerg e Twardy (cit. por Costa, 1995), descobriram reportam que o tempo de atividade motora está negativamente associado com os ganhos de aprendizagem. Os professores menos experientes possibilitam mais tempo de prática aos seus discentes nas habilidades motoras, sobretudo pela incapacidade destes em proporcionar *feedback(s)* para alterar o comportamento. Com este estudo, compreende-se que uma das características da eficácia, segundo os autores, será o de conseguir proporcionar aos alunos um tempo de prática adequada, para que os mesmos beneficiem, também, de tempo de instrução para alterarem o seu comportamento.

Em relação à organização da aula, Costa (1995), no seu estudo sobre a gestão do tempo, com o SOCP, constatou que os professores ditos mais eficazes despendem 14,8% do tempo em organização, contra 15,5% dos professores menos eficazes. Em relação às transições, Arends (1995), refere que estas têm que ser tomadas em atenção e possuir uma orientação específica para que sejam executadas com sucesso.

Arends (1995) averiguou e constatou que os professores mais eficazes concentram-se durante 24,5% do tempo em observação, contra 30,4% dos professores menos eficazes. O autor refere ainda que a aprendizagem que é conduzida por professores mais eficazes proporciona aos alunos mais tempo em empenhamento motor, com níveis de dificuldade ajustado e relacionado com a matéria de ensino. O tempo útil da aula é, também, desta forma, mais elevado.

Um estudo importantíssimo, levado a cabo por Piéron et al. (1998), revelou, na sua pesquisa sobre a análise dos problemas de disciplina que os professores iniciantes apresentam 56,5% do tempo disponível para a prática, 35,2% para a instrução e 8,3% para as transições. Os mesmos constataram

que os professores menos experientes apresentam demasiado tempo na nas transições.

Piéron e Piron (1981), através de um estudo realizado sobre o tempo de compromisso motor que comparava alunos mais eficazes com alunos menos eficazes, comprovaram que os mais eficazes recebem um pouco mais de informação (26,6%) em relação aos menos eficazes (25,2%); possuem menores tempos de espera (19,4% contra 23,1%); organizam o material de forma mais rápida (6,1% contra 6,8%); e deslocam-se, ou seja organizam-se também com um tempo mais reduzido (12,6% contra 14,1%). Neste sentido, constatou, também, que os professores mais eficazes dedicam mais tempo à aprendizagem (82,2%) do que os professores menos eficazes (76,7%); o tempo de aprendizagem também é significativamente diferente, pois os professores, ditos, mais eficazes apresentam uma percentagem mais elevada (9% contra 3,7%). Por fim, o tempo de organização, é igualmente discrepante, visto que os professores da eficácia pedagógica organizam a sua classe com um tempo comparativamente inferior (17,2% contra 23,3%).

Num estudo feito por Piéron (1982), na análise do tempo de aula, estabeleceu, baseado nas intervenções do professor e nas interações com a turma através do SOCP, que o professor *expert* deve instruir com uma percentagem a rondar os 20,2%, os *feedback(s)* devem estar na ordem dos 27%, o tempo gasto na observação não deve ultrapassar os 23,3%, para a afetividade o tempo máximo situa-se nos 1,5%, as possibilidades para os alunos intervirem na turma não devem passar os 3,3% e a observação não poderá exceder os 19,5%.

Comparativamente ao professor iniciantes, os valores apontam uma elevada discrepância apenas nas categorias da instrução (13%), do *feedback* (20%), das intervenções verbais do aluno (4,8%), e na observação (37%). Na afetividade as diferenças não são significativas, porém importa referir que o valor situa-se nos 1,3% revelando, assim que estes professores não intervêm tanto com a turma, neste tipo de ligação.

Num estudo, feito poucos anos mais tarde, Carreiro da Costa e Piéron (1990), com um Sistema de Observação similar ao SOCP, indagaram e verificaram conclusões comparativamente idênticas. Com isto, as categorias primordiais, relacionadas com a observação”, com o *feedback* e com a instrução apresentaram percentagens com as mesmas diferenças entre eficazes e menos eficazes. Assim, na observação os professores mais eficazes apenas despendem 27% do seu tempo de aula, enquanto os menos eficazes utilizam 45%. Na categoria *feedback*, os professores eficazes despendem 11% contra 7% dos professores menos eficazes. Constata-se que na categoria instrução os professores mais eficazes gastam 22% contra 9% dos professores menos eficazes. Os autores refletem e proferem que as atividades de Instrução e *feedback* revelam-se fundamentais para uma aprendizagem mais consistente.

#### **4.4.4. Metodologia**

##### **4.4.4.1. Objetivos**

O presente estudo tem como principal objetivo a análise da gestão do tempo de aula feita por professores estagiários (iniciantes) em desportos coletivos.

Desta forma, constituem-se como objetivos específicos:

- Analisar a distribuição do tempo nas categorias aplicadas do instrumento adotado (tempo de instrução, tempo de observação, professor, tempo de *feedback*, tempo de organização, tempo de afetividade aprovativa, tempo de afetividade desaprovativa, tempo de intervenções verbais do aluno, tempo de outros comportamentos).

- Comparar os resultados obtidos com o que é referido na literatura em estudos da mesma área;

#### **4.4.4.2. Caracterização da Amostra**

A recolha dos dados do presente estudo foi realizada nas aulas de dois Estudantes-Estagiários a realizarem a sua formação no Colégio de Gaia, durante os meses de Fevereiro e Maio do ano letivo de 2011/2012.

Por cada estagiário foram realizadas quatro observações, com intervalos de, no mínimo, uma semana.

A seleção da amostra foi de forma sistematizada, tendo por isso adotado os seguintes critérios:

- A recolha durante um período após a adaptação inicial (começo do ano letivo);
- Professores com a mesma formação académica (Licenciatura na área das Ciências do Desporto e Mestrado na área do Ensino e da Educação na FADEUP);
- Professores que lecionassem a turmas do secundário (10º ano e 11º ano).

#### **4.4.4.3. Métodos de Recolha e Análise de Dados**

##### **4.4.4.3.1. Instrumento de Recolha**

Todas as oito aulas (quatro a cada um dos dois Estudantes-Estagiários) foram observadas e registadas através de uma *timeline* criada para o efeito (Anexo V). Neste programa informático adotou-se as variáveis presentes no instrumento de observação de Piéron (1986) – SOCP – para conseguir analisar de forma coerente e sustentada. Este Sistema permitiu-nos compreender de que forma o professor organizava e despendia o tempo nas suas lecionações composto pelas seguintes categorias:

- **Tempo de instrução**, que representa às intervenções do professor relativas a matéria de ensino ou a forma de realização do exercício;
- **Tempo de observação**, que é composto pelo período durante o qual não ocorrem nenhuma intervenção verbal do professor ou do aluno, o professor mostra-se interessado no que está a acontecer na aula;
- **Tempo de *feedback***, compreendido por toda a reação verbal ou não verbal do professor a prestação motora dos alunos com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como o fez e/ou de avaliar, descrever ou corrigir a sua prestação;
- **Tempo de organização**, representado pelas intervenções do professor que regulam as condições materiais da vida da classe, tais como: destacamentos dos alunos, indicações relativas a colocação de materiais e formação de grupos;
- **Tempo de afetividade aprovativa**, que acontece quando o professor elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir;
- **Tempo de afetividade desaprovativa**, cujo sucede quando o professor critica, acusa, ironiza, ameaça ou castiga o aluno;
- **Tempo de intervenções verbais do aluno**, que compreende o período durante o qual o professor ouve os alunos. O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo professor;
- **Tempo de outros comportamentos**, que são outros não especificados.

#### **4.4.4.3.2. Procedimento de Recolha e de Análise**

Numa primeira fase foi obtida a autorização dos responsáveis a serem observados (colegas de estágio) para proceder à observação das aulas dos mesmos, muito embora fosse uma tarefa regulamentada pelo estágio profissional.

Os locais onde se realizaram as observações eram pavilhões fechados onde decorriam as aulas práticas de Educação Física e de APD. Com dimensões e formato bastante similar, pois todos eram homologados para a prática dessas mesmas aulas no contexto do ensino. Uma vez que nestes espaços se realizavam as práticas de Desportos Coletivos, o espaço era, desta forma, bastante grande (cerca de 60mX40m).

Foram realizadas quatro observações a cada professor estagiário com o instrumento referido no tópico anterior. Cada uma das aulas era composta por 90 minutos, tendo um tempo útil variando de 55 a 65 minutos. O número de alunos era praticamente o mesmo, variando entre 26 a 29 discentes.

O registo do tempo foi feito através de um computador portátil Fujitsu Siemens – Amilo Pro.

A análise dos dados foi efetuada através de uma estatística descritiva simples por recurso ao registo de frequências absolutas e percentuais de ocorrência das categorias anteriormente referidas no ponto 4.3.3.1.



**4.4.5. Apresentação e Discussão dos Resultados****1. Gestão do Tempo de Aula****Estudante-Estagiário 1**

Através do quadro nº3 é possível observar a forma como foi repartido o tempo pelo Estudante-Estagiário na primeira observação, durante uma aula de Voleibol (19-01-2012).

Quadro 3 – Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 19-01-2012 (Piéron, 1986)

| <b>Categoria</b>     | <b>Tempo (seg)</b> | <b>Tempo (%)</b> |
|----------------------|--------------------|------------------|
| Instrução            | 634                | 18,7             |
| Feedback             | 143                | 4,2              |
| Organização          | 200                | 5,9              |
| Observação           | 2411               | 71,2             |
| Afet. Aprovat.       | 0                  | 0                |
| Afet. Desaprovat.    | 0                  | 0                |
| Interv. Verb. Alunos | 0                  | 0                |
| Outros Comport       | 0                  | 0                |
| <b>TOTAL</b>         | <b>3388</b>        | <b>100</b>       |

Desta forma, verifica-se que num total de 3388 ocorrências a “Observação” (71,2%) foi a categoria mais evidenciada na gestão do tempo de

aula, seguindo-se o tempo de “instrução” (18,7%). As categorias “Feedback” (4,2%) e “Organização” (5,9%), também, tiveram lugar de destaque. As restantes categorias não ocorreram.

Através do quadro nº4 é possível observar a forma como foi repartido o tempo pelo Estudante-Estagiário na segunda observação, durante uma aula de Voleibol (26-01-2012).

Quadro 4 – Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 26-01-2012 (Piéron, 1986)

| <b>Categoria</b>     | <b>Tempo (seg)</b> | <b>Tempo (%)</b> |
|----------------------|--------------------|------------------|
| Instrução            | 295                | 8,2              |
| Feedback             | 4                  | 0,1              |
| Organização          | 96                 | 2,7              |
| Observação           | 3151               | 87,6             |
| Afet. Aprovat.       | 0                  | 0                |
| Afet. Desaprovat.    | 0                  | 0                |
| Interv. Verb. Alunos | 37                 | 1                |
| Outros Comport       | 14                 | 0,4              |
| <b>TOTAL</b>         | <b>3597</b>        | <b>100</b>       |

Desta forma, num total de 3597 ocorrências, verifica-se que a “Observação” (87,6) foi a categoria de tempo mais evidenciada na aula, seguindo-se o tempo de “Instrução” (8,2%). Os “Feedback(s)” apenas ocorreram durante 4 segundos (0,1%). Na “Organização” o professor apenas despendeu 2,7% do tempo total da aula. As restantes categorias não se evidenciaram, possuindo tempos extremamente reduzidos.

Através do quadro nº5 é possível observar a forma como foi repartido o tempo pelo Estudante-Estagiário na terceira observação, durante uma aula de Andebol (16-02-2012).

Quadro 5 – Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 16-02-2012 (Piéron, 1986)

| <b>Categoria</b>     | <b>Tempo (seg)</b> | <b>Tempo (%)</b> |
|----------------------|--------------------|------------------|
| Instrução            | 764                | 22,6             |
| Feedback             | 127                | 3,8              |
| Organização          | 234                | 6,9              |
| Observação           | 2234               | 66,1             |
| Afet. Aprovat.       | 6                  | 0,2              |
| Afet. Desaprovat.    | 0                  | 0                |
| Interv. Verb. Alunos | 17                 | 0,5              |
| Outros Comport       | 0                  | 0                |
| <b>TOTAL</b>         | <b>3382</b>        | <b>100</b>       |

Através da análise do quadro, num total de 3382 ocorrências, verifica-se que a “Observação” (66,1%) foi a categoria de tempo mais evidenciada na aula, seguindo-se o tempo de “Instrução” (22,6%). As categorias “Feedback” (3,8%) e “Organização” (6,9%), também, tiveram lugar de destaque. As restantes categorias não se evidenciaram, contudo a “Intervenção Verbal dos Alunos” e a “Afetividade positiva” ocorreram algumas vezes (0,5% e 0,2%, respetivamente).

Através do quadro nº6 é possível observar a forma como foi repartido o tempo pelo Estudante-Estagiário na quarta observação, durante uma aula de Andebol (28-02-2012).

Quadro 6 – Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 28-02-2012 (Piéron, 1986)

| <b>Categoria</b>     | <b>Tempo (seg)</b> | <b>Tempo (%)</b> |
|----------------------|--------------------|------------------|
| Instrução            | 499                | 15,3             |
| Feedback             | 117                | 3,6              |
| Organização          | 288                | 8,8              |
| Observação           | 2342               | 71,9             |
| Afet. Aprovat.       | 0                  | 0                |
| Afet. Desaprovat.    | 0                  | 0                |
| Interv. Verb. Alunos | 3                  | 0,1              |
| Outros Comport       | 8                  | 0,2              |
| <b>TOTAL</b>         | <b>3257</b>        | <b>100</b>       |

Desta forma, verifica-se, num total de 3257 ocorrências, que a “Observação” (71,9%) foi a categoria de tempo mais evidenciada na aula, seguindo-se o tempo de “Instrução” (15,3%). As categorias “Feedback” (3,6%) e “Organização” (8,8%), também, ocorreram em diversas ocasiões. Os “Feedback(s)”. As restantes categorias não se evidenciaram, possuindo tempos extremamente reduzidos (“Intervenções Verbais dos Alunos” – 0,1%).

Através do quadro nº7 é possível verificar a distribuição dos tempos médios em cada categoria no conjunto das quatro aulas observadas, bem como os respetivos desvios padrão.

Quadro 7 – Resultado final das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula de todas as Observações ao Estudante-Estagiário 1.

| Categoria            | Tempo (seg)        | Tempo (%)      |
|----------------------|--------------------|----------------|
|                      | $x \pm sd$         | $x \pm sd$     |
| Instrução            | $548 \pm 200,4$    | $16,2 \pm 6,1$ |
| Feedback             | $97,8 \pm 63,4$    | $2,9 \pm 1,9$  |
| Organização          | $204,5 \pm 80,9$   | $6,1 \pm 2,6$  |
| Observação           | $2534,5 \pm 417,4$ | $74,2 \pm 9,3$ |
| Afet. Aprovat.       | $1,5 \pm 3$        | $0,1 \pm 0,1$  |
| Afet. Desaprovat.    | $0 \pm 0$          | $0 \pm 0$      |
| Interv. Verb. Alunos | $14,3 \pm 16,9$    | $0,4 \pm 0,5$  |
| Outros Comport       | $5,5 \pm 6,8$      | $0,2 \pm 0,2$  |

Assim, em relação à “Instrução”, o professor iniciante revelou-se sempre muito sucinto (16,2%), o que não se revela uma boa característica no entender de Piéron (1982), que refere que os professores eficazes disponibilizam um tempo mais elevado na instrução (20,2%), essencial para dotar os alunos de conhecimentos substanciais ao domínio das matérias e dos próprios exercícios das aulas.

No que respeita aos “Feedback(s)” importa referirmos que é onde se encontra a diferença mais acentuada e a categoria onde se evidencia a grande discrepância entre os professores iniciantes e os professores eficazes. Desta forma, o Estudante-Estagiário 1 despendeu, em média, apenas 2,9% do tempo a emitir pequenas informações aos discentes, enquanto o autor citado constatou que os Professores eficazes despendem 27% do tempo total da aula.

Na “Organização”, surge o principal mote de discussão da análise dos resultados obtidos. Parece-nos que o professor iniciante conseguiu, ao longo

das observações realizadas, organizar sempre a turma de forma mais eficaz que os professores participantes (eficazes) do estudo de Piéron (1982) e Costa (1995) com o SOCP. Este facto, poder-se-á reportar à complexidade das tarefas ou até mesmo às rotinas já estabelecidas dentro do seio da turma que permite rápidas e momentâneas organizações.

No que concerne à categoria da “Observação”, denotamos que o Estudante-Estagiário 1 passou um tempo extremamente exagerado (74,2%) a observar os seus alunos de forma silenciosa. Assim, será algo comum a este tipo de professores, uma vez que Piéron (1986) e Costa (1995) também constataram que estes professores passam demasiado tempo parados a observar os comportamentos da turma.

De acordo com os dados recolhidos na categoria “Intervenções Verbais dos Alunos”, conseguimos constatar que o apenas permitiu uma intervenção reduzida (0,4%). Os autores supracitados averiguaram e concluíram que os Professores eficazes dedicam um tempo médio de 3,3% de Intervenções Verbais dos Alunos numa aula. Os professores iniciantes, nesse mesmo estudo, permitiram perto de 5% a intervenção dos alunos de forma verbal na aula.

Por fim, na categoria relacionada com as “Afetividades”, os Professores eficazes mostraram grande intervenção com os seus alunos, tanto para acarinhar e enaltecer os alunos e os feitos, como para desaprovar e castigar algum comportamento menos próprio. O professor estagiário apenas utilizou 0,1% do tempo em afetividades, enquanto os professores eficazes aproveitam 1,5% do tempo total da aula.

**Estudante-Estagiário 2**

Através do quadro nº8 é possível observar a forma como foi repartido o tempo pelo Estudante-Estagiário na primeira observação, durante uma aula de Ginástica Acrobática (pares e trios) (03-02-2012).

Quadro 8 – Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 03-02-2012 (Piéron, 1986)

| <b>Categoria</b>     | <b>Tempo (seg)</b> | <b>Tempo (%)</b> |
|----------------------|--------------------|------------------|
| Instrução            | 1557               | 41,4             |
| Feedback             | 149                | 4                |
| Organização          | 482                | 12,8             |
| Observação           | 1375               | 36,6             |
| Afet. Aprovat.       | 7                  | 0,2              |
| Afet. Desaprovat.    | 0                  | 0                |
| Interv. Verb. Alunos | 189                | 5                |
| Outros Comport       | 0                  | 0                |
| <b>TOTAL</b>         | <b>3759</b>        | <b>10</b>        |

Através do quadro, verifica-se, num total de 3759 ocorrências, que a “Instrução” (41,4%) foi a categoria de tempo mais evidenciada na aula, seguindo-se o tempo de “Observação” (36,6%). As “Intervenções Verbais dos Alunos” (5%) ocorreram de forma exagerada nesta aula. As restantes categorias não se evidenciaram, possuindo tempos extremamente reduzidos, como foi o caso da “Afetividade Aprovativa” (0,2%).

Através do quadro nº9 é possível observar a forma como foi repartido o tempo pelo Estudante-Estagiário na segunda observação, durante uma aula de Ginástica acrobática (pares e trios) (10-02-2012).

Quadro 9 – Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 10-02-2012 (Piéron, 1986)

| <b>Categoria</b>     | <b>Tempo (seg)</b> | <b>Tempo (%)</b> |
|----------------------|--------------------|------------------|
| Instrução            | 723                | 20               |
| Feedback             | 276                | 7,6              |
| Organização          | 397                | 11               |
| Observação           | 2045               | 56,7             |
| Afet. Aprovat.       | 0                  | 0                |
| Afet. Desaprovat.    | 0                  | 0                |
| Interv. Verb. Alunos | 175                | 4,8              |
| Outros Comport       | 0                  | 0                |
| <b>TOTAL</b>         | <b>3616</b>        | <b>100</b>       |

Desta forma, verifica-se, num total de 3616 ocorrências, que a “Observação” foi a categoria de tempo mais evidenciada na aula, seguindo-se, o tempo de “Instrução” (20%). As categorias “Feedback” (7,6%) e “Organização” (11%), também, tiveram lugar de destaque. Mais uma vez, as “Intervenções Verbais dos Alunos” (4,8%) ocorreram diversas vezes durante a leção. As restantes categorias não ocorreram.



Através do quadro nº10 é possível observar a forma como foi repartido o tempo pelo Estudante-Estagiário na terceira observação, durante uma aula de Badmington (24-02-2012).

Quadro 10 – Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 24-02-2012 (Piéron, 1986)

| <b>Categoria</b>     | <b>Tempo (seg)</b> | <b>Tempo (%)</b> |
|----------------------|--------------------|------------------|
| Instrução            | 678                | 17,8             |
| Feedback             | 421                | 11               |
| Organização          | 367                | 9,6              |
| Observação           | 2142               | 56,2             |
| Afet. Aprovat.       | 17                 | 0,5              |
| Afet. Desaprovat.    | 0                  | 0                |
| Interv. Verb. Alunos | 187                | 4,9              |
| Outros Comport       | 0                  | 0                |
| <b>TOTAL</b>         | <b>3812</b>        | <b>100</b>       |

Com a análise do quadro, verifica-se, num total de 3812 ocorrências, que a “Observação” (56,2%) foi, novamente, a categoria de tempo mais evidenciada na aula, seguindo-se o tempo de “Instrução” (17,8%). As categorias “Feedback” (11%) e “Organização” (9,6%), também aconteceram por diversas vezes. As categorias “Afetividade Aprobativa” (0,5%) e “Intervenção Verbal dos Alunos” (4,9%) ocorreram de forma ocasional na aula. As restantes categorias não ocorreram.

Através do quadro nº11 é possível observar a forma como foi repartido o tempo pelo Estudante-Estagiário na quarta observação, durante uma aula de Badmington (02-03-2012).

Quadro 11 – Resultados das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula na aula de 02-03-2012 (Piéron, 1986)

| <b>Categoria</b>     | <b>Tempo (seg)</b> | <b>Tempo (%)</b> |
|----------------------|--------------------|------------------|
| Instrução            | 807                | 21               |
| Feedback             | 449                | 11,7             |
| Organização          | 431                | 11,2             |
| Observação           | 2051               | 53,3             |
| Afet. Aprovat.       | 36                 | 0,9              |
| Afet. Desaprovat.    | 0                  | 0                |
| Interv. Verb. Alunos | 76                 | 2                |
| Outros Comport       | 0                  | 0                |
| <b>TOTAL</b>         | <b>3850</b>        | <b>100</b>       |

Desta forma, verifica-se que, num total de 3850 ocorrências, a “Observação” foi a categoria de tempo mais evidenciada na aula. A “Instrução” ocorreu, também, de forma significativa (21%). As categorias “Feedback” e “Organização”, também se destacaram, com 11,7% e 11,2%, respetivamente. As restantes categorias não se evidenciaram, possuindo tempos extremamente reduzidos, como foi o caso da “Intervenção Verbal dos Alunos” (2%) e da “Afetividade Aprovativa” (0,9%).

Quadro 12 – Resultado final das diferentes categorias da Gestão do Tempo de Aula de todas as Observações ao Estudante-Estagiário 2.

| Categoria            | Tempo (seg)      | Tempo (%)      |
|----------------------|------------------|----------------|
|                      | $x \pm sd$       | $x \pm sd$     |
| Instrução            | 941,3 $\pm$ 414  | 25,1 $\pm$ 11  |
| Feedback             | 323,8 $\pm$ 139  | 8,6 $\pm$ 3,6  |
| Organização          | 419,3 $\pm$ 49,3 | 11 $\pm$ 1,3   |
| Observação           | 1903,3 $\pm$ 355 | 50,7 $\pm$ 9,5 |
| Afet. Aprovat.       | 15 $\pm$ 15,6    | 0,4 $\pm$ 0,4  |
| Afet. Desaprovat.    | 0 $\pm$ 0        | 0 $\pm$ 0      |
| Interv. Verb. Alunos | 156,8 $\pm$ 54,2 | 4,2 $\pm$ 1,5  |
| Outros Comport       | 0 $\pm$ 0        | 0 $\pm$ 0      |

Em relação à “Instrução”, o professor iniciante revelou-se quase sempre muito adequado. O que proporcionou este valor (25,1%), diferente do constatado pela literatura, foi a primeira observação que obteve um valor demasiado elevado (41,4%). Porém, a percentagem não ficou muito distante do descoberto por Piéron (1982) que comprovou que os professores eficazes disponibilizam um tempo na instrução a rondar os 20,2%. Este autor também corrobora que os professores principiantes em média despendem 13% do tempo total da aula, e este Estudante-Estagiário esteve bastante longe dessa percentagem.

No que respeita ao “Feedback”, importa referir que, é onde encontramos a diferença mais acentuada, e a categoria onde se evidencia a grande discrepância entre os professores iniciantes e os professores eficazes. Desta forma, o Estagiário 2 despendeu, em média, apenas 8,6% do tempo a emitir pequenas informações aos discentes, enquanto o autor citado aponta um valor dentro dos 27% para que a lecionação caminhe para a eficácia.

Na “Organização”, parece-nos que o professor iniciante conseguiu, ao longo das observações realizadas, organizar sempre a turma de forma mais eficaz que os professores participantes, ditos eficazes, do estudo de Piéron (1982) e Costa (1995) com o SOCP.

No que concerne à categoria da “Observação”, denotamos que o professor estagiário passou um tempo, extremamente, exagerado (50,7%) a observar os seus alunos de forma silenciosa. Assim, será algo comum a este tipo de professores, uma vez que Piéron (1986) e Costa (1995) também constataram que estes professores passam demasiado tempo parados a observar os comportamentos da turma. Piéron (1982), é mais objetivo e verificou que os Professores mais experientes apenas despendem 19% nesta categoria.

De acordo com os dados recolhidos na categoria “Intervenções Verbais dos Alunos”, conseguimos constatar que o Professor não conseguiu gerir bem esse tempo, pois os mesmos intervieram 4,2% do tempo total da aula. Piéron (1982) apurou um valor de 3,3% de intervenções verbais dos alunos numa aula comandada pelos docentes eficazes. Porém, relativamente aos professores desse estudo, os professores iniciantes, permitiram perto de 5% que os seus aprendizes intervissem de forma verbal na aula.

Por fim, na categoria relacionada com as “Afetividades”, os Professores eficazes mostraram grande intervenção com os seus alunos, tanto para acarinhar e enaltecer os alunos e os feitos, como para desaprovar e castigar algum comportamento menos próprio. O professor estagiário apenas utilizou 0,4% do tempo em afetividades, enquanto os professores eficazes aproveitam 1,5% do tempo total da aula (Piéron, 1986).

**Comparação dos dados obtidos entre o Estudante-Estagiário 1 e o Estudante-Estagiário 2.**

Em primeiro lugar, em relação à “Instrução”, o Estudante-Estagiário 1 despendeu menos tempo (16,2%) do que o Estudante-Estagiário 2 (25,1%). Desta forma, constatamos que o primeiro ficou abaixo e o segundo acima do tempo reportado por Piéron (1982) (20,2%). Com isto, é possível afirmarmos que os Estudantes-Estagiários tiveram alguma dificuldade em conseguir encontrar a eficácia nesta categoria. Na categoria do “Feedback” o primeiro Estudante-Estagiário despendeu menos tempo (2,9%) do que o segundo (8,6%). Assim, e segundo o autor anteriormente citado, o Estudante-Estagiário 2 ficou mais próximo do que o primeiro, porém ficaram os dois muito distantes da eficácia (27%) proposta por Piéron (1982). Passando para a análise da categoria “Organização”, constatamos que o Estudante-Estagiário 2 gastou mais tempo (11%) do que o primeiro (6,1%). Neste ponto encontra-se a grande diferença em relação ao estudo de Piéron (1982) e Costa (1995), pois estes apontam um tempo extremamente alto verificado nos professores mais experientes dos seus estudos (14,8% e 23%, respetivamente). Assim sendo, os Estudantes-Estagiários revelaram-se mais eficazes que os Professores, ditos eficazes, desses estudos. Na categoria da “Afetividade”, os dois Estudantes-Estagiários gastaram pouquíssimo tempo (0,1% para o primeiro e 0,4% para o segundo), comparativamente ao que Piéron (1982) averiguou na sua investigação (1,5%). Na penúltima categoria “Intervenções Verbais dos Alunos” podemos confirmar que tanto o Estudante-Estagiário 1 como o 2 não conseguiram controlar este tempo tendo em conta a eficácia, pois a média do tempo das quatro aulas rondou os 0,4% e 4,2%, respetivamente. Assim, e de acordo com o estudo de Piéron (1982), que concluiu que os seus observados apenas permitem 3,3%, somente o segundo Estudante-Estagiário conseguiu apresentar um comportamento perto da eficácia. Por fim, na última categoria “Observação Silenciosa”, confirmamos que, os Estudantes-Estagiários 1 e 2 passam bastante tempo a visualizar os seus discentes (74,2% e 50,7%,

respetivamente). No entanto, o segundo Estudante-Estagiário conseguiu aproximar-se mais da eficácia em relação ao primeiro.

### **4.4.6. Conclusões**

Com este estudo conseguimos compreender de forma extremamente consistente as diferenças entre os dois Estudantes-Estagiários e os seus pontos de convergência para que averiguássemos as diferenças entre estes e os Professores eficazes/experientes estudados pela literatura.

Os Professores Eficazes proporcionam mais tempo de instrução em relação aos Professores Iniciantes observados. Porém, esta constatação parece ter razão no facto de que a instrução é utilizada pelos professores eficazes para transmitir os aspetos essenciais à cultura e compreensão dos exercícios e das modalidades que ensinam (Costa, 1995). Os professores menos eficazes demonstram-se menos seguros nestas abordagens, e por isso o seu tempo na categoria, é significativamente mais reduzido.

Os Professores Eficazes proporcionam maior quantidade de *feedback(s)* em relação aos Professores Iniciantes observados. De acordo com a investigação realizada com os dois Estudantes Estagiários, conseguimos constatar que os seus tempos de *feedback(s)* são extremamente curtos, e o que a literatura prediz é que esta importante atividade na aula, revela-se fundamental para a aprendizagem do discente (Piéron, 1982; Arends, 1995; Yerg & Twardy; cit. por Costa, 1995; Costa, 1995).

Confirmamos que os Professores Eficazes organizam de forma mais rápida a aula. De acordo com o Estudo de Piéron (1982) os professores eficazes demonstraram despende mais tempo nesta categoria do que os professores observados. Foi uma conclusão curiosa, visto que esta categoria influencia de forma determinante todo o desenrolar da aula. Os professores observados demonstraram ser sempre eficazes, implementando rotinas e

nunca alterando de forma significativa a constituição dos grupos de trabalho e a sua disposição no terreno.

Os Professores Eficazes dedicam menos tempo à observação do que os Professores Iniciantes. Esta categoria foi evidenciada de forma significativa, pois os professores observados despenderam um tempo extraordinariamente elevado. A observação passiva é uma característica observada em grande parte dos professores iniciantes e que prejudica a aprendizagem, pois segundo Costa (1995) as interações com os alunos através de afetividade, instrução ou *feedbacks*, proporcionam aprendizagens ricas.

Por fim, averiguamos que o comportamento do Estudante 1 mostrou-se sempre díspar ao longo de todas as observações, existindo tempos acima ou abaixo do esperado pela literatura, e nunca revelando uma aproximação a esses valores. Em relação ao Estudante 2, apenas se confirmou de forma parcial, pois apenas verificamos evolução em algumas categorias. Assim, em relação a este Estagiário, conseguimos apurar que a Instrução, à exceção da primeira aula, foi sempre melhorando, aproximando-se dos valores dos Professores eficazes da literatura (Piéron, 1982). No *feedback*, existiu sempre uma melhoria, sendo cada vez mais a dedicação a este tempo nas aulas, porém, nunca se chegou a um patamar ótimo.

### **4.4.7. Limitações do Estudo**

Desde logo, uma das grandes limitações do estudo prendeu-se com a dimensão da amostra, pois a mesma é de pequena dimensão. Posta esta limitação, os resultados obtidos não poderão ser extrapolados para a população geral dos professores iniciantes de Educação Física.

Por outro lado, uma outra limitação situou-se na quantidade de estudos realizados nesta área que não são elevados, e que, por isso, limitam, de certa forma a discussão de resultados.

Como sugestões para estudos futuros, pensamos que poderá ser feito a mesma investigação com Professores mais experientes e que apresentem características de eficácia pedagógica.

#### **4.4.8. Referências Bibliográficas**

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.
- Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física – Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, F. & Pieron, M. (1990). *Comparaison de deux enseignants classés selon les progress de leurs élèves*. *Revue de l'Education Pysique*, 30, 57-63.
- Garganta, J., & Pinto, J. (1998). *O Ensino do Futebol*. In A. G. & J. Oliveira (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (3ª ed.). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graça, A. (1991). *O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma unidade de ensino com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.
- Neto, C. (1987). *Motricidade e Desenvolvimento: Estudo do Comportamento de Crianças de 5-6 anos Relativo à Influência de Diferentes Estímulos Pedagógicos na Aquisição de Habilidades Fundamentais de Manipulação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa.
- Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française.



- Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas (1ª ed.). Barcelona: INDE.
- Piéron, M. & Piron, J. (1981). *Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habiletés motrices*. Sport, 24, 144-161.
- Piéron, M.; Ledent, M.; Delfosse, C.; Luts, K.; Pirottin, V. & Cloes, M. (1998). *Analyse de l'Enseignement des Activités Physiques et Sportives dans la Perspective d'un Traitement Différencié des Élèves de l'Enseignement Primaire*. Revue de L'Education Physique. Vol 38 (1), Avril, pp. 11-24.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rink, J., (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2.ª ed.). St. Louis: Mosby.
- Sarmiento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Veiga, A. & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa : FMH Edições
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company



## **5. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO**



## **5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro**

O Estágio Profissional, Unidade Curricular inserida no plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), foi praticado no Colégio de Gaia com um núcleo de estágio constituído por 3 elementos, um Professor Cooperante, docente desse Colégio, e uma Professora Orientadora, docente da FADEUP.

Ao longo de um ano letivo, foi possível acompanhar e lecionar as aulas de Animação e Práticas Desportivas à turma de Animação e Gestão Desportiva (AGD) do 11º ano e de Educação Física às turmas de Eletrónica e Telecomunicações (ET) e de Contabilidade e Gestão Empresarial (CGE) do 10º e 11º ano, respetivamente. Paralelamente, desenvolvi a minha atuação em outras atividades educativas, tais como o Desporto Escolar, as visitas de estudo, a Direção de Turma.

Este documento proporcionou a reflexão de toda a atividade realizada ao longo deste ano letivo de 2011/2012.

No início foi difícil compreender que esta nova experiência académica iria ser algo de diferente e enriquecedor para a minha vida. Contudo, através das minhas primeiras vivências, rapidamente compreendi que o Estágio Profissional seria algo que iria fazer revolucionar o meu quotidiano. Este momento que culminou após quatro anos de longo investimento académico assinalou um marco importante na futura profissão docente. O almejo de “Ser Professor” começou a adquirir uma maior satisfação quando o meu investimento passou a ser mais dedicado à causa. A partir desse momento, senti que, a “abertura da mente e espírito” para toda esta experiência, foi algo que, aos poucos, começou a ser gratificante.

Este sentimento inicial encontrou justificação na imensidão de tarefas com que deparei, árduas mas imprescindíveis ao desenvolvimento profissional do “Ser Professor” e com a vida pessoal que tinha. Contudo, com a ajuda dos Profissionais mais experientes, nomeadamente os Professores Orientadores, e

com uma enorme força de vontade e ambição em querer dar o melhor, encontrei o rumo certo para esta etapa.

Todo este investimento abriu-me imensas portas para uma satisfação e sentimento de realização pessoal e profissional. Os momentos pelos quais passei no seio daquela comunidade colegial fizeram com que no final a vontade de querer continuar fosse exageradamente almejada.

A experiencia de “comandar” uma turma e de ensinar e transmitir os meus conhecimentos, fez com que o querer ser cada vez melhor fosse algo procurado no dia-a-dia, e espelhado no ato reflexivo que sempre realizei de forma consciente e pertinente.

De entre muitas tarefas que se revelaram essenciais para conseguir transmitir todos esses ensinamentos aos meus discentes, confesso que todas elas tiveram um peso importante para que conseguisse atingir os objetivos propostos e, também, fazer com que os alunos atingissem as metas estipuladas.

Passei imensas horas e até dias a realizar o que parecia um simples planeamento (anual, aula, unidade didática). Porém, todo esse trabalho refletiu diversas aprendizagens para a minha pessoa, e mais importante que isso, refletiu aprendizagem nas pessoas que se encontravam à minha frente, os meus magníficos aprendizes.

Como já referi, anteriormente, todo este processo, foi possível, através de um duro e organizado trabalho em torno do que sucedia no processo.

Por outro lado, a reflexão foi um hábito criado que se revelou fundamental para confrontar o que acontecia em todos os momentos marcantes de estágio, indagar sobre temas pertinentes para o desenvolvimento profissional e alterar comportamentos com vista a produzir uma melhor atuação.

Através deste hábito diário, comecei a encontrar pontos de melhoria, essenciais para a aprendizagem da minha profissão. Aprendi a criar estratégias e a questioná-las sempre que necessário para compreender a sua eficácia. O

crescimento, foi sendo, claramente, notório e reconhecido pelos profissionais que me acompanharam.

No final, olho para trás e revejo um processo com alguns obstáculos, principalmente no começo desta “escalada” até ao topo da montanha. Esses obstáculos que me ajudaram a atingir este meu patamar apareceram na altura certa, pois apenas conseguimos evoluir quando deparados com a dificuldade.

Os ensinamentos que retirei através do confronto com essas situações foram imensos e todos eles retratados ao longo de todo o discurso neste Relatório de Estágio.

O querer educar os meus alunos, o querer transmitir ensinamentos para a vida, a vontade de ensinar as matérias de forma completa e sempre atrativa fizeram com que hoje sinta um enorme orgulho e vontade de querer crescer ainda mais. Embora sinta que atingi o topo da montanha, não me esqueço que “o céu é o limite”.

O projeto de estudo realizado na área do Desenvolvimento Profissional, enquadrado na Área 1, foi a situação-problema que mais vontade me deu de estudar, uma vez que senti que seria a área que mais necessitava de me aperfeiçoar. Desta forma, a gestão do tempo de aula foi o assunto tratado, em que o objetivo se centrou na descoberta dos comportamentos que os Professores iniciantes privilegiam na sua atuação e as diferenças significativas em relação aos estudos da literatura efetuados em professores mais experientes/eficazes. Neste estudo foi utilizada uma *timeline*, criada para o efeito, com as categorias de observação sugeridas por Piéron (1986) no SOCP. Com a mesma observou-se quatro aulas dos dois Estudantes-Estagiários, num total de oito lecionações. Como conclusões, evidenciou-se, sobretudo, que os Professores Iniciantes dedicam mais tempo à “Observação Silenciosa”. Estes têm dificuldade em distribuir o tempo de forma a otimizarem a “Instrução” e o “Feedback”, em comparação com os Professores Eficazes.

Agora que me encontro no final de uma etapa, outras se avizinham. Confesso que o sentimento de insegurança que me avassala por dentro é algo

preocupante, pois atravessamos momentos em que o mercado de trabalho se encontra sobredotado na área da docência escolar. Porém, como jovem ambicioso e lutador que considero ser irei procurar soluções para conseguir um futuro estável e repleto de felicidade profissional e pessoal, dentro deste nosso País, ou até, quem sabe, num país da União Europeia.

***“A vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás; mas só pode ser vivida, olhando-se para frente.”***

***(Soren Kierkegaard, s.d)***



## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## 6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2008). A supervisão Pedagógica: a perspetiva do orientador de estágio. In A. Albuquerque, L. V. Santiago & N. L. Fumes (Eds.), *Educação Física, desporto e lazer: perspetivas luso-brasileiras* (pp. 127 – 138). Maia: Edições ISAMA/UFAL
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.
- Arnold, R. (1981). *Developing sport skills: a dynamic interplay of task, learner, and teacher*. Motor Skills. Monograph 2.
- Beardsley, M. & Hospers, J. (1997). *Estética: historia y fundamentos* (11<sup>a</sup> edición.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo das letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3<sup>a</sup> edição. Livros Horizonte.
- Birkinshaw, J. & Crainer, S. (2005). *Liderança ao estilo de Sven-Goran Eriksson*. Lisboa: Monitor
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education*. United State of American.

- Constantino, J. M. (1991). *O Desporto como meio cultural do tempo livre. O papel dos municípios*. In: J. Bento e A. Marques (eds), *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva*, (volume 1), pp. 117-118. FCDEF-UP.
- Cruz, J. (1996). *Motivação para a competição e prática desportiva*. In J. Cruz, (Ed.), *Manual de psicologia do Desporto*. Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*: Casa do Professor.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Duarte, A. (1992). *O contributo para o estudo das atitudes dos alunos do ensino secundário face à disciplina de educação física – O caso da região do grande Porto*. FCDEF-UP.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de Professores* (2ª Ed). Instituto Nacional de Investigação Científica: Lisboa.
- Feiman-Nemser, S. & Norman, P. (2000). *Teacher Education: From initial preparation to continuing professional development*. In Moon, B.; Brown, S. & Bern. Peretz, M. (Org.), *Routledge international companion to education* (pp. 732-755). New York: Routledge.
- Fonseca, A. (1995). *Motivação para a prática desportiva*. *Agon, Revista Crítica de Desporto e Educação Física* (1), 49-62.
- Jacinto, J.; Carvalho, L.; Comédias, J.; Mira, J. (2001). *Programas de Educação Física, 10º, 11º e 12º - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento do Ensino Secundário).
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.* Paris: Editions Vigot.

- Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Atividade Física e Saúde – Fatores de Influência da atividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A.
- Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1ª série, nº 38, 1320-1328
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30 – 42). Lisboa: APM.
- Perrenou, P. & Thurler, M. G. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Piéron, M. (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives: observations et recherches*: Presses universitaires de Liège.
- Ponte, J., Januáreo, C., Cruz, I., Ferreira, I. e Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Porpino, K. (2003). Interfaces entre o Corpo e Estética: (re)desenhando paisagens epistemológicas e pedagógicas na Educação Física. In R. Lucena & E. Souza (Org.), *Educação Física, Esporte e Sociedade*. Paraíba, Brasil: Editora Universitária da UFPB – Universidade Federal da Paraíba.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores - Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J., (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2.ª ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. & Werner, P. (1989). Qualitative Measures of Teaching Performance Scale. In P. Darst, D. Zakrajsek & V. Mancini (Eds.), *Analysing physical education and sport instruction*. Campaing: Human Kinetics.
- Roldão, V. S. (2005). *Gestão de Projetos – abordagem instrumental ao planeamento, organização e controlo*. Lisboa: Monitor.

- Rosado, A.& Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco. Jossey Bass. New York: Basic Books.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. United State of America: Human Kinetics
- Thompson, A. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research*. In Grouws, D. A. (Org.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Vasconcelos, O (1999). Aportamentos da disciplina de Aprendizagem Motora, pertencente ao 3º ano do curso de Desporto e Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity*. Champaign. IL: Human Kinetics Books.
- Weinberg, R. & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics, Champaign, IL.







## Anexos

### Anexo I: Ficha de cateterização da turma

#### Ficha de Caracterização do Aluno

Este questionário foi realizado pelo Núcleo de Estágio de Educação Física do Colégio de Gaia. Deverá ser preenchido com o máximo de sinceridade, uma vez que se destina a um melhor conhecimento dos alunos. Caso surja alguma dúvida deverão esclarece-la com o professor. Todos os dados são para uso exclusivo dos professores.

##### Identificação

Nome completo: \_\_\_\_\_  
Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Número de aluno \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_  
Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_  
Morada: \_\_\_\_\_  
Número de telemóvel: \_\_\_\_\_  
e-mail: \_\_\_\_\_

##### Agregado Familiar

Nome do pai: \_\_\_\_\_  
Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_  
Número de telemóvel: \_\_\_\_\_ do trabalho: \_\_\_\_\_  
e-mail: \_\_\_\_\_  
Nome da mãe: \_\_\_\_\_  
Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_  
Número de telemóvel: \_\_\_\_\_ do trabalho: \_\_\_\_\_  
e-mail: \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação: ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Outro

Se for outro responda:

Grau de parentesco com o aluno: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_  
Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_  
Número de telemóvel: \_\_\_\_\_ do trabalho: \_\_\_\_\_

Com quem vive? Pai ☐ Mãe ☐ Irmãos ☐ Avós ☐

Outro(s) \_\_\_\_\_ N.º Total do Agregado: \_\_\_\_\_

N.º de Irmãos: \_\_\_\_\_

Do sexo feminino: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

Do sexo masculino: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

Nº de Irmãos que frequentam o Colégio de Gaia: \_\_\_\_\_ Ano(s): \_\_\_\_\_

Nº de Irmãos que frequentam outras escolas: \_\_\_\_\_ Ano(s): \_\_\_\_\_

Em que situação se encontram os seus pais?

Casados ☐ Separados ☐ Divorciados ☐

Falecidos: Pai ☐ Mãe ☐

**No seu ambiente familiar existe**

(classifique o seu ambiente familiar de acordo com os seguintes níveis)

|                                                    | <b>Mau</b>               | <b>Médio</b>             | <b>Bom</b>               | <b>Muito Bom</b>         |
|----------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alegria                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Compreensão                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Discussões                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diálogo                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Actividades Conjuntas<br>(ex: passeios em família) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amizade                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Horários Compatíveis                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tolerância                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cumplicidade                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Apoio                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Repreensão<br>(ex: castigos)                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### **Habitação**

Tipo de Habitação: Apartamento ☐ Moradia ☐ Outro ☐ Qual: \_\_\_\_\_

N.º de Divisões da Habitação: \_\_\_\_\_

Possui quarto individual? Sim ☐ Não ☐

Se não, com quem partilha? \_\_\_\_\_

Objectos que possui em casa:

Computador ☐ Telefone ☐ Impressora ☐ Televisão no quarto ☐

Tem acesso à Internet?

Sim ☐ Não ☐

### **Relação Escola Habitação**

Distância de casa/escola (Km): \_\_\_\_\_ Tempo (min.): \_\_\_\_\_

Como se desloca? A pé ☐ Carro ☐ Autocarro ☐ Metro ☐ Outro(s): \_\_\_\_\_

Qual a sua frequência de estudo?

Todos os dias ☐ Dia sim, dia não ☐ Duas vezes ou menos por semana ☐

Antes dos testes ☐ Nunca ☐

Quando costuma estudar?

Manhã ☐ Tarde ☐ Noite ☐

Estuda normalmente: Sozinho ☐ Acompanhado ☐ Com quem? \_\_\_\_\_

Onde costuma estudar?

Casa:

Sala ☐ Quarto ☐ Escritório ☐ Cozinha ☐ Outro(s): \_\_\_\_\_

Escola:

Biblioteca ☐ Bar ☐ Átrio ☐ Outro(s): \_\_\_\_\_

Outros Locais: \_\_\_\_\_

Pretende continuar a estudar após concluir o ensino secundário? Sim ☐ Não ☐

Se sim, em que curso? \_\_\_\_\_

Se não, porquê? \_\_\_\_\_

Que profissão gostaria de exercer futuramente? \_\_\_\_\_

### Competências Gerais do aluno

Como aluno, como se considera:

A nível motor (realização dos exercícios, aptidão física):

Muito Bom ☐ Bom ☐ Médio ☐ Mau ☐

A nível de atitude (respeito, assiduidade, pontualidade, participação):

Muito Bom ☐ Bom ☐ Médio ☐ Mau ☐

A nível cognitivo (conhecimento dos conteúdos teóricos abordados):

Muito Bom ☐ Bom ☐ Médio ☐ Mau ☐

A nível social (relação com os outros):

Muito Bom ☐ Bom ☐ Médio ☐ Mau ☐

### Saúde

1. Frequência com que vai ao médico por ano:

|   |     |     |     |     |      |       |      |
|---|-----|-----|-----|-----|------|-------|------|
| 0 | 1-2 | 3-4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 | 11-12 | 13-+ |
|---|-----|-----|-----|-----|------|-------|------|

2. Frequência com que faz exames por ano:

|   |     |     |     |     |      |       |      |
|---|-----|-----|-----|-----|------|-------|------|
| 0 | 1-2 | 3-4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 | 11-12 | 13-+ |
|---|-----|-----|-----|-----|------|-------|------|

3. Problemas Motores:

|     |     |       |
|-----|-----|-------|
| Sim | Não | Qual: |
|-----|-----|-------|

4. Problemas Visuais:

|     |     |       |
|-----|-----|-------|
| Sim | Não | Qual: |
|-----|-----|-------|

5. Problemas Auditivos:

|     |     |       |
|-----|-----|-------|
| Sim | Não | Qual: |
|-----|-----|-------|

6. Já foi hospitalizado? Sim ☐ Não ☐ Se sim, porque motivo(s)?

\_\_\_\_\_

7. Já foi submetido a uma intervenção cirúrgica? Sim ☐ Não ☐

8. Se sim, porque motivo (s)? \_\_\_\_\_

9. Toma algum medicamento regularmente? \_\_\_\_ Qual?

\_\_\_\_\_

10.  
da aula de Educação Física?

Tem algum fator que condicione a prática

Asma ☐ Diabetes ☐ Problemas Cardíacos ☐ Outro(s): \_\_\_\_\_

11. Em caso de urgência contactar: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

12. Peso (kg) \_\_\_\_\_ Altura (m) \_\_\_\_\_

13. Tem um sono profundo e sem insónias?

|     |  |     |  |
|-----|--|-----|--|
| Sim |  | Não |  |
|-----|--|-----|--|

14. Normalmente, por dia, quantas horas dorme?

|     |     |     |     |      |       |      |
|-----|-----|-----|-----|------|-------|------|
| - 4 | 4-5 | 5-6 | 7-8 | 9-10 | 11-12 | 13-+ |
|-----|-----|-----|-----|------|-------|------|

15. Quantas refeições faz por dia:

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|

Quais? \_\_\_\_\_

16. Almoça na cantina da escola?

|     |  |     |  |
|-----|--|-----|--|
| Sim |  | Não |  |
|-----|--|-----|--|

### Dados escolares

O que e/ou quem o influenciou a escolher o Colégio de Gaia?

|                 |  |            |  |
|-----------------|--|------------|--|
| Publicidade     |  | Por amigos |  |
| Pelos cursos    |  | Pelos pais |  |
| Pelas condições |  |            |  |
| Outras:         |  |            |  |

Frequentou o Colégio de Gaia anteriormente?

|     |  |                  |
|-----|--|------------------|
| Sim |  | Quantos anos:    |
| Não |  | Onde frequentou: |

Que notas obteve no ano passado:

| Notas | Frequência |
|-------|------------|
|       |            |
|       |            |
|       |            |
|       |            |
|       |            |
|       |            |
|       |            |
|       |            |
|       |            |
|       |            |
|       |            |

Disciplina que obteve pior resultado: \_\_\_\_\_

Disciplina que obteve melhor resultado: \_\_\_\_\_

Disciplina que gosta mais: \_\_\_\_\_

Disciplina que gosta menos: \_\_\_\_\_

Qual a sua classificação no ano anterior em Educação Física? \_\_\_\_\_

Teve Educação Física no 1º Ciclo? Sim ☐ Não ☐

Assinale as modalidades que já praticou na aula de Educação Física:

Andebol ☐ Voleibol ☐ Futebol ☐ Basquetebol ☐ Atletismo ☐ Natação ☐  
Orientação ☐ Corfebol ☐ Badmington ☐ Patinagem ☐ Ginástica ☐ Râguebi ☐  
Luta ☐

Outras: \_\_\_\_\_

Das modalidades anteriores indique as três que mais gosta:

\_\_\_\_\_

E as três que menos gosta:

\_\_\_\_\_

Há alguma modalidade desportiva, em especial, que gostaria de experimentar em Educação Física?

|     |                          |     |                          |       |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|-------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> | Qual: |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|-------|

Que notas espera tirar ao fim do ano nesta Disciplina: \_\_\_\_\_

O que espera das aulas de Educação Física?

Desenvolvimento muscular ☐ Divertimento ☐ Melhorar a imagem corporal ☐

Aumentar o espírito de grupo ☐ Emagrecer ☐ Combater o stress ☐

Conhecimento das atividades físicas desportivas ☐ Melhoria da Saúde ☐

Melhorar as técnicas desportivas ☐

Outro (s): \_\_\_\_\_

Numa escala de 1 a 4 (1- mínimo; 4- máximo), qual a sua motivação para as aulas de Educação Física?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Qual a sua opinião relativamente à importância da aula de Educação Física na sua formação?

Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Nada importante ☐

Justifique a sua resposta:

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

Indique quais os benefícios da prática regular de atividade física desportiva:

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

Quais são as suas expectativas neste curso?

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

O que espera vir a fazer num futuro próximo depois de terminar o curso?

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

### Atividades Extra-Curriculares

1. Pratica alguma atividade física/desportiva?

|     |  |     |  |       |
|-----|--|-----|--|-------|
| Sim |  | Não |  | Qual: |
|-----|--|-----|--|-------|

2. Quantas vezes por semana: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Há quantos anos é que pratica: \_\_\_\_\_

3. Motivos que o levaram a escolher essa modalidade:

|                   |  |                                |  |
|-------------------|--|--------------------------------|--|
| Publicidade       |  | Amigos                         |  |
| Pelo divertimento |  | Pais                           |  |
| Conhecer pessoas  |  | Pela competição                |  |
| Pelas vitórias    |  | Pelo reconhecimento dos outros |  |
| Outras:           |  |                                |  |

4. Já pensou desistir:

|     |  |     |  |         |
|-----|--|-----|--|---------|
| Sim |  | Não |  | Porque: |
|-----|--|-----|--|---------|

5. Qual é o seu desporto favorito? \_\_\_\_\_

6. Pratica/Praticou alguma modalidade no âmbito do Desporto Escolar?

|     |  |     |  |       |
|-----|--|-----|--|-------|
| Sim |  | Não |  | Qual: |
|-----|--|-----|--|-------|

7. Há quanto tempo está ligado ao Desporto Escolar? \_\_\_\_\_

8. Como ocupa o seu tempo livre (número em horas, por dia)?

|                    |  |                     |  |
|--------------------|--|---------------------|--|
| Ler                |  | Ver televisão       |  |
| Andar de bicicleta |  | Ver um filme        |  |
| Andar de skate     |  | Jogar no computador |  |
| Andar a pé         |  | Sair com os colegas |  |
| Outras:            |  |                     |  |

### Auto-descrição

Faça a sua auto-descrição numa escala de 1 a 3 sendo que 1 corresponde a não/nunca, 2 a talvez/às vezes e 3 a sim/sempre:

|                  |  |                 |  |
|------------------|--|-----------------|--|
| Extrovertido (a) |  | Calmo (a)       |  |
| Introvertido (a) |  | Hiperativo (a)  |  |
| Tímido (a)       |  | Responsável     |  |
| Agressivo (a)    |  | Respeitador (a) |  |
| Paciente (a)     |  | Assíduo (a)     |  |
| Confiante        |  | Pontual         |  |
| Criativo (a)     |  | Bonito(a)       |  |
| Persistente      |  | Esperto (a)     |  |
| Compreensivo (a) |  | Conversador (a) |  |
| Optimista        |  | Confiável       |  |
| Amigo (a)        |  | Cooperante      |  |
| Honesto (a)      |  | Modesto (a)     |  |
| Divertido (a)    |  | Organizado (a)  |  |
| Egoísta          |  | Mentiroso (a)   |  |
| Gordo (a)        |  | Alto (a)        |  |
| Rápido (a)       |  | Atlético (a)    |  |
| Verdadeiro (a)   |  | Preguiçoso (a)  |  |
| Fiel             |  | Atento (a)      |  |
| Bem-humorado (a) |  | Sensível        |  |
| Crítico (a)      |  | Exigente        |  |
| Ansioso (a)      |  | Orgulhoso (a)   |  |
| Popular          |  | Sociável        |  |
| Vingativo (a)    |  | Ciumento (a)    |  |
| Invejoso (a)     |  | Esquecido (a)   |  |



## Anexo II: Exemplo de avaliação Sumativa

### Ficha de Avaliação Final – Natação

|     | Conteúdo           | Crol    |         |            | Média | Costas  |         | Bruços  |         | Média | FINAL |
|-----|--------------------|---------|---------|------------|-------|---------|---------|---------|---------|-------|-------|
|     | Nome               | BRAÇADA | PERNADA | RESPIRAÇÃO |       | BRAÇADA | PERNADA | BRAÇADA | PERNADA |       |       |
| 1.  | Ana Almeida        |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 2.  | André Fonseca      |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 3.  | Ângelo Tavares     |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 4.  | Bárbara Martins    |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 5.  | Bruno Lucas        |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 6.  | Bruno Cacheira     |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 7.  | Daniel Constantino |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 8.  | Daniela Silva      |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 9.  | Diogo Pasqual      |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 10. | Diogo Carvalho     |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 11. | Jorge Moura        |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 12. | José Guedes        |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 13. | José Poças         |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 14. | Lúcio Cunha        |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 15. | Márcia Sá          |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 16. | Mariana Santos     |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 17. | Marta Pereira      |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 18. | Miguel Pereira     |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 19. | Nair Pinho         |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 20. | Pedro Matos        |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 21. | Pedro Oliveira     |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 22. | Ricardo Barroso    |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |
| 23. | Rui Fonseca        |         |         |            |       |         |         |         |         |       |       |

|     |                    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 24. | Rute Melo          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25. | Sofia Gil          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 26. | Sónia Lopes        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 27. | Tiago Dias         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 28. | Tiago Ribeiro      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 29. | Vitalii Doroshenko |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

### Critérios

|      |                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CROL | <b>Braçada (40%)</b>    | <p>Não cruza os apoios<br/> Mantém o corpo à superfície<br/> Evita a recuperação lateral<br/> Realiza a entrada colocando o MS e rotação interna e com extensão progressiva do mesmo<br/> Realiza a ação descendente movendo a mão para baixo e para fora<br/> Realiza a ação lateral interior fazendo uma trajetória curvilínea para dentro<br/> Termina a braçada com o MS em total extensão ao lado do corpo</p> <p>Nível 0-4 – 1 item    Nível 4-8 – 2 itens    Nível 8-12 – 3 itens    Nível 12-14 – 4 itens    Nível 14-16 - 5 itens<br/> Nível 16-18 – 6 itens    Nível 18-20 – 7 itens</p> |
|      | <b>Respiração (40%)</b> | <p>Cabeça roda no momento em que o MS contrário realiza a entrada<br/> Realiza o retorno na última fase da recuperação do M.S. do mesmo lado</p> <p>Nível 0-10 – 1 item    Nível 10-20 – 2 itens</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|               |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | <b>Pernada (20%)</b> | <p>Mantém MI em extensão<br/>Coloca pé em posição natural<br/>Realiza batimento com pouca amplitude (adequada)<br/>Realiza batimento perto da superfície<br/>Realiza ação MI rítmica, sem paragens<br/>Mantém o corpo em alinhamento horizontal</p> <p>Nível 0-4 – 1 item    Nível 4-8 – 2 itens    Nível 8-12 – 3 itens    Nível 12-15 – 4 itens    Nível 15-18 – 5 itens<br/>Nível 18-20 – 6 itens</p>                                                                                                                                                                |
| <b>Costas</b> | <b>Braçada (50%)</b> | <p>Não cruza os apoios<br/>Mantém o corpo à superfície<br/>Realiza a entrada colocando o MS em extensão e com rotação interna<br/>Realiza na 1ª ação descendente uma progressiva flexão do MS deslocando a mão para baixo<br/>Realiza na 1ª ação ascendente um deslocamento progressivo para cima da mão em direcção à coxa<br/>Realiza na 2ª ação descendente uma extensão do MS colocando-o ao lado do corpo</p> <p>Nível 0-4 – 1 item    Nível 5-8 – 2 itens    Nível 9-12 – 3 itens    Nível 13-15 – 4 itens<br/>Nível 16-18 – 5 itens    Nível 19-20 – 6 itens</p> |
|               | <b>Pernada (50%)</b> | <p>Mantém MI em extensão<br/>Coloca pé em posição natural<br/>Realiza batimento com pouca amplitude (adequada)<br/>Realiza batimento perto da superfície<br/>Realiza ação MI rítmica, sem paragens<br/>Mantém o corpo em alinhamento horizontal</p> <p>Nível 0-4 – 1 item    Nível 5-8 – 2 itens    Nível 9-12 – 3 itens    Nível 13-15 – 4 itens    Nível 16-18 – 5 itens<br/>Nível 19-20 – 6 itens</p>                                                                                                                                                                |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

|               |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bruços</b> | <b>Braçada (50%)</b> | <p>Realiza a extensão dos MS<br/> Realiza a abertura dos MS fletindo-os pelos cotovelos<br/> Corta o movimento da braçada ao nível das axilas<br/> Realiza o movimento de recuperação levando os MS juntos pela frente da cabeça.<br/> Realiza o movimento das mãos fletidas na 1ª ação descendente</p> <p>Nível 0-4 –1 item    Nível 5-8 – 2 itens    Nível 9-12 – 3 itens    Nível 13-16 – 4 itens<br/> Nível 17-20 – 5 itens</p> |
|               | <b>Pernada (50%)</b> | <p>Realiza a flexão das coxas sobre o tronco até pouco menos de 90°<br/> Realiza o afastamento dos pés<br/> Não realiza o afastamento dos joelhos<br/> Realiza o movimento de lateralização dos pés<br/> Empurra a água e junta os MI na parte final</p> <p>Nível 0-4 –1 item    Nível 5-8 – 2 itens    Nível 9-12 – 3 itens    Nível 13-16 – 4 itens<br/> Nível 17-20 – 5 itens</p>                                                |

### Anexo III: Unidade Didática de Voleibol

| Aulas     |                                                 | 1  | 2   | 3   | 4 | 5      | Observações                                                        |
|-----------|-------------------------------------------------|----|-----|-----|---|--------|--------------------------------------------------------------------|
| Conteúdos |                                                 |    |     |     |   |        |                                                                    |
| TÉCNICA   | Passe em apoio de frente e de costas (2º toque) | AI | I/E | E   | E | AFINAL |                                                                    |
|           | Manchete                                        | AI |     |     |   |        |                                                                    |
|           | • Posição fundamental                           |    | I/E | E   | E |        |                                                                    |
|           | • Técnica completa                              |    | I/E | E   | E |        |                                                                    |
|           | Serviço por cima ("tipo ténis")                 | AI | I/E | E   | E |        | Serviço colocado sem grande dificuldade                            |
|           | Remate em suspensão                             | AI |     |     |   |        | Remate com força moderada e colocado para promover o fluxo de jogo |
|           | • Corrida preparatória                          |    |     | I/E | E |        |                                                                    |
|           | • Fase de impulsão                              |    |     | I/E | E |        |                                                                    |

|                 |                                                                                                                                                       |    |     |     |   |   |                                                                   |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|-----|---|---|-------------------------------------------------------------------|
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto com a bola</li> </ul>                                                                               |    |     | I/E | E |   |                                                                   |
| TÁTICA          | 4X4 (sistema de jogo 1:2:1 + Sistema defensivo 2:2)                                                                                                   | AI |     | I/E | E |   |                                                                   |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir espaço</li> <li>• Prosseguir</li> <li>• Transição</li> <li>• Ajustamento</li> <li>• Retorno</li> </ul> |    | I/E | E   | E |   | Aprendizagem das componentes táticas em situação concreta de jogo |
| CONDIÇÃO FÍSICA | Capacidades Motoras condicionais                                                                                                                      |    |     |     |   |   |                                                                   |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistência</li> </ul>                                                                                       | E  | E   | E   | E | E | Desenvolvida em consonância com os exercícios da aula             |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Força</li> </ul>                                                                                             | E  | E   | E   | E | E |                                                                   |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade</li> </ul>                                                                                     | E  | E   | E   |   | E |                                                                   |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade</li> </ul>                                                                                        |    | E   |     | E |   | Desenvolvida em consonância com os exercícios da aula             |
|                 | Capacidades Motoras Coordenativas                                                                                                                     |    |     |     |   |   |                                                                   |

|                       |                                               |   |   |   |   |   |                                                                             |
|-----------------------|-----------------------------------------------|---|---|---|---|---|-----------------------------------------------------------------------------|
|                       | • Orient. Espacial                            | E | E | E | E | E | Desenvolvida no jogo reduzido adotado                                       |
|                       | • Dif. Cinestésica                            | E | E | E | E | E | Desenvolvido nas ações realizadas durante os exercícios, e nas suas junções |
|                       | • Encadeamento                                | E | E | E | E | E |                                                                             |
|                       | • Equilíbrio                                  |   | E | E |   |   |                                                                             |
|                       | • Reação                                      |   |   |   | E | E |                                                                             |
| Domínio Cognitivo     | Objetivo do jogo                              | E | E | E | E | E |                                                                             |
|                       | Regras, história e regulamento                |   | E | E | E |   |                                                                             |
|                       | Apreciação pormenorizada da habilidade motora |   | E | E | E | E |                                                                             |
| Domínio Sócio-afetivo | Lealdade                                      | E | E | E | E | E |                                                                             |
|                       | Interesse                                     | E | E | E | E | E |                                                                             |

|                           |                                                       |   |   |   |   |   |  |
|---------------------------|-------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|--|
|                           | Espírito de Grupo                                     |   | E | E | E | E |  |
|                           | Honestidade                                           |   | E | E | E | E |  |
| <b>Domínio Psicomotor</b> | Elementos técnicos e táticos e a sua execução correta |   | E | E | E | E |  |
|                           | Capacidades motoras relativa à modalidade             |   | E | E | E | E |  |
|                           | Atitude corporal                                      | E | E | E | E | E |  |
|                           | Disponibilidade Motora                                | E | E | E | E | E |  |

|                                       |                                       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>I/E</b> – Introdução/ Exercitação; | <b>Afinal</b> – Avaliação Final;      |
| <b>E</b> – Exercitação;               | <b>Af</b> – Avaliação formativa;      |
| <b>R</b> – Revisão;                   | <b>C</b> – Consolidação;              |
| <b>AI</b> – Avaliação Inicial;        | <b>E/C</b> – Exercitação/Consolidação |



**Anexo IV:** Distribuição das aulas observadas

**OBSERVAÇÕES AO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO 1 (ANO LECTIVO 2011/2012)**

|                           | <u>MÉTODO UTILIZADO</u> | <u>PRINCIPAIS DADOS OBSERVADOS</u>                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>AULA</u><br><u>Nº1</u> | Observação Aberta       | JUDO<br>Movimentou-se por todo o espaço e pelos diferentes grupos.<br>Falta de clareza em algumas partes da instrução das tarefas.<br>Falta de objetivos nos exercícios.<br>Exercícios pouco motivantes.<br>Feedbacks pouco específicos.  |
| <u>AULA</u><br><u>Nº2</u> | Observação Aberta       | JUDO<br>Movimentação por todo o espaço e por todos os alunos.<br>Visualização de comportamentos fora de tarefa.<br>Alguma perda de controlo da turma em termos comportamentais.<br>Rapidez na instrução.<br>Falta de objetivos concretos. |
| <u>AULA</u><br><u>Nº3</u> | Observação Aberta       | BASQUETEBOL<br>Boa afetividade e proximidade com os alunos.<br>Aula agradável com exercícios motivantes.<br>Boa distribuição e organização dos grupos.<br>Alguma falta de adequação de alguns exercícios aos níveis dos alunos.           |

|                           |                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>AULA</u><br><u>Nº4</u> | Student Time Expenditure                                                       | GINÁSTICA ACROBÁTICA<br>Boa organização da aula e dos exercícios.<br>Boa divisão dos alunos pelos grupos e pelos níveis.<br>Alguma falta de clareza nos fundamentos táticos a transmitir.<br>Grande tempo de atividade dos alunos na aula.<br>Instrução adequada em termos de tempo despendido.                                                                                                       |
| <u>AULA</u><br><u>Nº5</u> | Sistema de Observação do Comportamento do Professor + Student Time Expenditure | GINÁSTICA ACROBÁTICA<br>Exercícios dinâmicos e interessantes para a turma.<br>Pouca autonomia dada aos alunos.<br>Boa adequação das progressões aos alunos.<br>Falta de ajudas na criação das figuras.<br>Tempo de instrução elevadíssimo.<br>Pouco tempo dedicado à emissão de feedbacks.                                                                                                            |
| <u>AULA</u><br><u>Nº6</u> | Sistema de Observação do Comportamento do Professor + Student Time Expenditure | BADMINGTON<br>Bastante tempo dedicado à instrução e organização dos exercícios.<br>Alunos nas costas do professor.<br>Bom conhecimento do professor em relação à modalidade.<br>Alguma dificuldade em transmitir os conteúdos de forma a que os alunos compreendessem e reproduzissem os movimentos.<br>Boa quantidade de emissão de feedbacks.<br>Grande tempo em atividade do aluno observado.      |
| <u>AULA</u><br><u>Nº7</u> | Qualitative Measure of Teaching Performance Scale                              | RUGBY<br>Utilização de feedbacks adequados e utilizados de forma individual.<br>Emissão de critérios de êxito adequados.<br>Pouca clareza na explicação das tarefas, com a não utilização de palavras simples e objetivas.<br>Demonstração quase inexistente.<br>Aplicação da instrução do exercício em momentos não oportunos.<br>Aula extremamente agradável e com exercícios lúdicos e motivantes. |

|                           |                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>AULA</u><br><u>Nº8</u> | Qualitative Measure of Teaching Performance Scale                            | FUTEBOL<br>Exercícios pouco adequados aos alunos.<br>Exercícios com pouca pertinência e transfer para o jogo.<br>Parar a turma e corrigir através de demonstração de algumas situações.<br>Boa clareza na instrução e com emissão de critérios de êxito adequado                 |
| <u>AULA</u><br><u>Nº9</u> | Qualitative Measure of Teaching Performance Scale + Student Time Expenditure | FUTEBOL<br>Alguma falta de controlo da turma.<br>Torneio muito bem organizado em termos de funções e tarefas dos alunos.<br>Falta de emissão de feedbacks.<br>Alguma demora na instrução e confusão em algumas partes da aula.<br>Aula muito agradável e motivante para a turma. |

## OBSERVAÇÕES AO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO 2 (ANO LECTIVO 2011/2012)

|                           | MÉTODO UTILIZADO  | PRINCIPAIS DADOS OBSERVADOS                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>AULA</u><br><u>Nº1</u> | Observação Aberta | BASQUETEBOL<br>Dificuldade no controlo da turma e alguma falta de supervisão.<br>Pouca emissão de feedbacks.<br>Falta de objetividade em alguma informação.<br>Aula bem preparada e com os alunos algo motivados.                        |
| <u>AULA</u><br><u>Nº2</u> | Observação Aberta | VOLEIBOL<br>Falta de sequência lógica na elaboração dos exercícios (Voleibol).<br>Falta de diferenciação de níveis na turma.<br>Boa movimentação do professor pela turma e boa supervisão das tarefas.<br>Emissão de feedbacks adequada. |
| <u>AULA</u><br><u>Nº3</u> | Observação Aberta | BASQUETEBOL<br>Aula simples e dinâmica com os alunos em constante empenho motor.<br>Aula agradável com exercícios motivantes.<br>Falta de movimentação e supervisão de alguns elementos da turma.                                        |
| <u>AULA</u><br><u>Nº4</u> | Observação Aberta | BASQUETEBOL<br>Falta de alguma supervisão da turma em algumas tarefas.<br>Alguma falta de organização da turma nos momentos da instrução.<br>Bastante contato com a bola e com as situações de aprendizagem.                             |

|                           |                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>AULA</u><br><u>Nº5</u> | Observação Aberta + Student Time Expenditure                                   | VOLEIBOL<br>Pouca adequação de alguns exercícios aos objetivos pretendidos.<br>Utilização de feedbacks apropriados.<br>Tempo de instrução exagerado.<br>Tempo da aluna em atividade bastante grande.                                                                                                   |
| <u>AULA</u><br><u>Nº6</u> | Sistema de Observação do Comportamento do Professor + Student Time Expenditure | VOLEIBOL<br>Progressão de exercícios adequada ao nível e desempenho da turma.<br>Utilização de jogos reduzidos para a aprendizagem.<br>Atuação pouco interveniente por se tratar de avaliação.                                                                                                         |
| <u>AULA</u><br><u>Nº7</u> | Sistema de Observação do Comportamento do Professor + Student Time Expenditure | ANDEBOL<br>Alguma demora na organização dos exercícios e da turma.<br>Grande preocupação do professor em corrigir os alunos através do questionamento das suas ações.<br>Elevado tempo de instrução.<br>Tempo de atividade do aluno bastante grande.                                                   |
| <u>AULA</u><br><u>Nº8</u> | Qualitative Measure of Teaching Performance Scale                              | ATLETISMO<br>Alguma demora na organização da turma e dos exercícios.<br>Alguma dificuldade em conseguir organizar a turma nos exercícios.<br>Demasiada preocupação com aspetos organizacionais.<br>Adequada emissão de feedbacks com congruência entre erro – correção.<br>Imensa demora na instrução. |
| <u>AULA</u><br><u>Nº9</u> | Qualitative Measure of Teaching Performance Scale                              | FUTEBOL<br>Instrução clara e com emissão adequada de feedbacks.<br>Grande utilização da demonstração nos exercícios.<br>Alguns momentos com os alunos fora do seu campo visual.                                                                                                                        |

|                            |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>AULA</u><br><u>Nº10</u> | Qualitative Measure of Teaching<br>Performance Scale + Student Time<br>Expenditure + Observação Aberta | <b>FUTEBOL</b><br>Aula muito motivante e muito bem organizada.<br>Exercícios pertinentes e adequados ao nível da turma.<br>Deveria ter existido mais destreza entre os níveis da turma.<br>Tempos de atividade e instrução adequadíssimos. |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Anexo V:** Layout da timeline utilizada no estudo

