

A Observação como Chave no Desenvolvimento Profissional do Estudante Estagiário de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional
apresentado com vista à obtenção do grau
de Mestre em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo
do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e
do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro

Orientadora: Mestre Mariana de Sena Amaral Cunha

Tânia Raquel Ribeiro Teixeira

27 de setembro, Porto, 2013

Ficha Catalogação

Teixeira, T. (2013). A Observação com Chave no Desenvolvimento Profissional do Estudante Estagiário de Educação Física. Porto: T. Teixeira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; OBSERVAÇÃO; REFLEXÃO; SER PROFESSOR.

Segue o caminho

Ser professor,
Em busca de um significado,
Não existem palavras, existem emoções, sentimentos, que invadem corações.
Quero ser como tu,
Ter a oportunidade de cruzar caminhos,
Fazer parte da história de alguém,
Esse alguém és tu.
Não deixes que se vá embora,
Guarda o melhor para ti,
Vive, vive intensamente,
Cada dia tem a sua magia,
E tu, pequenino,
Aproveita o que de melhor a vida tem para te dar.
Abre a mão, deixa ir, deixa voar...
Esta é a minha missão, faz com que seja a NOSSA!

(Tânia Teixeira)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha FAMÍLIA pelo apoio que sempre me deram e por acreditarem em mim. Sem eles este caminho nunca teria sido possível. Um obrigado especial aos meus pais e irmão, que sempre estiveram presentes e foram um exemplo a seguir, cada um à sua maneira.

A todos os meus amigos que percorreram comigo esta aventura da Faculdade, essencialmente à Rita Mautempo, à Teresa Raquel, à Bárbara, à Mariana Marques, à Daniela Gomes, ao Emanuel Guedes, ao Romão, ao Pedro, ao Basto, ao Tiago Castro e ao meu padrinho Randy que foram essenciais no meu crescimento.

Aos meus colegas e companheiros de estágio, Joana Vilas Boas e Sérgio Lopes, que sempre me apoiaram e me ajudaram quando precisei. Pelo espírito de grupo que criaram e por me fazerem sentir parte deles.

À minha professora orientadora da Faculdade, Mariana Cunha, pela disponibilidade, apoio e compreensão em todos os momentos, e pelos conhecimentos partilhados; a todos os funcionários e professores da FADEUP.

Ao meu professor cooperante, Pedro Marques, pela sua garra e dedicação, pelo ser fantástico que é, pelo exemplo, e acima de tudo pela amizade.

Ao Colégio de Gaia, e comunidade pertencente (grupo de EF, professores, funcionários, Lucas) pela forma como me receberam e pelo que me deram em troca e ao professor Juan Tamames, pela paciência, disponibilidade e contributo.

Ao núcleo do ISMAI, Cátia, Nuno Couto e Nuno Barbosa, pela partilha e amizade.

A Todos os meus Alunos, pois sem eles, isto não fazia sentido.

E por fim, um OBRIGADA a todos que de certa forma tornaram tudo isto realizável.

Índice Geral

Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras	XIII
Índice de Anexos	XV
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS	XXI
1.Introdução	3
2.Enquadramento Biográfico	9
2.1. O meu Percurso	9
2.2. Expectativas em relação ao Estágio	12
3.Enquadramento da Prática Profissional.....	21
3.1. Enquadramento Legal e Institucional	21
3.2. Enquadramento Funcional.....	24
3.2.1. A Escola Cooperante	24
3.2.1.1. Enquadramento do Concelho de Vila Nova de Gaia.....	25
3.2.1.2. Infraestruturas e Recursos do Colégio de Gaia.....	26
3.2.2. Contexto do Estágio Profissional	28
3.2.3. Núcleo de Estágio	28
3.2.4. O Papel do Professor Cooperante e Orientadora.....	29
3.2.5. As Minhas Turmas	30
4.Realização da Prática Profissional	35
4.1. Entendimento do Estágio Profissional	35
4.2. Organização e Gestão do Processo Ensino Aprendizagem	37
4.2.1. Os Alunos: todos diferentes, todos iguais! Equidade vs Igualdade	41
4.2.2. A Proximidade Professor-Aluno	42
4.2.3. Do Pensar ao Agir: um Trajeto Controverso	43
4.2.4. Planeamento e Conceção do Ensino.....	44
4.2.4.1. Uma visão crítica sobre o Programa Nacional de Educação Física (Ensino Secundário).....	47

4.2.4.2. Níveis de Planeamento.....	52
4.2.5. Realização: Pequenas Pegadas em Rumo do “Ser Professor”	70
4.2.5.1. Em Busca de uma Definição de “Bom Professor”	72
4.2.5.2. “Ser professor” e “Ser professor de EF”	76
4.2.5.3. Realização: do percurso sonhado ao percurso vivido.....	79
4.2.5.4. Dificuldades da Prática: uma realidade constante	81
4.2.6. Dificuldades e Estratégias: a Ponte para a Aprendizagem	86
4.2.6.1. Modelos de Instrução	87
4.2.6.2. A Apresentação da Tarefa Motora.....	95
4.2.6.3. A Demonstração	95
4.2.6.4. <i>Feedbacks</i>	97
4.2.6.5. Palavras-Chave e o Questionamento.....	100
4.2.6.7. A Atribuição de Sentido: Papel do Observador	107
4.2.6.8. Contextualização Histórica – <i>TimeLine</i>	109
4.2.6.9. Avaliação	110
4.3. Participação na Escola e Relações com a Comunidade	116
4.3.1. Tarefas, funções, dinâmicas e responsabilidades – as vertentes do Professor	116
4.3.2. Desporto Escolar e Grupo de Dança, propostas, ações, visitas de estudo	118
4.3.2.1. “Corta Mato Escolar”	118
4.3.2.2. “Corta Mato Regional”	119
4.3.2.3. “Visita de Estudo à Mostra da UP”	120
4.3.2.4. “Visita de Estudo ao Estádio do Dragão e FADEUP”	120
4.3.2.5. “Expocolgaia”	121
4.3.2.6. “Dia Mundial da Criança”	123
4.3.2.7. “Coreografia para o 4º ano”	124
4.3.2.8. Desporto Escolar – Natação	124
4.4. Desenvolvimento Profissional.....	126
4.4.1. Ser Professor em Permanente Aprendizagem (Orientação e Supervisão).....	127
4.4.2. Uma Construção Pluridimensional: Eu enquanto Pessoa e Profissional.....	130

4.4.3. Estudo sobre o Modo como Uma Aluna do 12º ano despende o seu Tempo de Aprendizagem na Aula.....	131
4.4.3.1. Introdução	133
4.4.3.2. Metodologia.....	137
4.4.3.2.1. Participante.....	137
4.4.3.2.2. Recolha de dados - Instrumento.....	138
4.4.3.2.3. Procedimentos de Recolha	140
4.4.3.3. Análise de Dados.....	149
4.4.3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	149
4.4.3.5. Conclusões, Sugestões e Limitações.....	154
4.4.3.5. Bibliografia	156
5. Conclusões e Perspetivas para o Futuro	161
Bibliografia.....	167
6. Anexos	67

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Planeamento Anual 12º Aqb2.....	56
QUADRO 2 - Planeamento Anual 12º itm1	57
QUADRO 3 - Exemplo ut (voleibol)	59
QUADRO 4 - Plano de aula.....	65
QUADRO 5 - K cohen observador 1 e 2 (filmagem 1).....	144
QUADRO 6 - K cohen observador 1 e 3 (filmagem 1).....	145
QUADRO 7 - K cohen observador 2 e 3 (filmagem 1).....	145
QUADRO 8 - K cohen observador 1 e 2 (filmagem 2).....	146
QUADRO 9 - K cohen observador 1 e 3 (filmagem 2).....	146
QUADRO 10 - K cohen observador 2 e 3 (filmagem 2).....	147
QUADRO 11 - K cohen observador 1 e 2 (filmagem 3).....	147
QUADRO 12 - K cohen observador 1 e 3 (filmagem 3).....	148
QUADRO 13 - K cohen observador 2 e 3 (filmagem 3).....	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Observação 1 - Modalidade ginástica.....	150
Figura 2 - Observação 2 - Modalidade voleibol	151
Figura 3 - Observação 3 - Modalidade andebol	152

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – <i>Layout</i> Inicial <i>Timeline</i>	XXIV
Anexo 2 – Sugestões de Melhoria	XXIV
Anexo 3 - Versão Final <i>TimeLine</i>	XXV
Anexo 4 – Exemplo Plano de aula	XXVI
Anexo 5 – Planeamento anual	XXXII
Anexo 6 – <i>Posters</i> atividades	XXXIII
Anexo 7 – Modelo de Educação Desportiva	XXXIX

RESUMO

O Estágio Profissional surgiu como a oportunidade de confluir o conhecimento acadêmico, adquirido no decurso da formação inicial, num conhecimento profissional edificado em contexto real de ensino – a escola, na procura incessante de ser cada vez melhor, tanto como pessoa, como profissional do desporto. Esta etapa correspondeu à possibilidade de realizar o meu sonho de ensinar e partilhar conhecimentos. O ano de estágio sucedeu no Colégio de Gaia. O meu núcleo era então constituído por três elementos, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, acompanhados pelo professor experiente da escola, designado de professor cooperante, e por uma professora orientadora da faculdade. A constituição deste relatório final de estágio profissional tem por base cinco grandes capítulos, sendo que o primeiro é referente à *“Introdução”*, em que procuro explicar o âmbito e propósito do presente. Já o segundo capítulo contempla a *“Dimensão Pessoal”*, onde revelo todo o meu trajeto de vida, o meu passado desportivo, expectativas, receios. No terceiro capítulo abordo o *“Enquadramento da Prática Profissional”*, no qual, entre outros aspetos, a caracterização da instituição escolar – o Colégio de Gaia. O quarto capítulo foi dedicado à *“Realização da Prática Profissional”*, pelo que este está estruturado em três grandes áreas: a Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e a Área 4 – Desenvolvimento Profissional. Para a elaboração deste capítulo tive em consideração as reflexões realizadas ao longo do ano e os aspetos centrais que estiveram presentes durante a minha prática pedagógica supervisionada. Concomitantemente, desenvolvi um estudo caso sobre o modo como uma aluna do 12º ano despende o seu tempo de aprendizagem na aula de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; OBSERVAÇÃO; REFLEXÃO; SER PROFESSOR.

ABSTRACT

The Practicum Training appeared as the chance of merging all the academic knowledge acquired during the initial formation, in a professional knowledge, built in real context of education - the school, in the incessant search of being each time better, as a person and as a professional of the sport. This stage corresponded to the possibility to carry through my dream of teaching and sharing my knowledge. The year of practicum occurred in the Gaia's College. My group of practicum was then constituted of three elements, two feminine and one masculine, supervised by an experienced professor of the school, assigned as Cooperating Teacher and Faculty Tutor/Supervisor. The constitution of this final report of professional internship has for base five great chapters, being the first one is an *"Introduction"*, where I outline the scope and intention of this work. The second chapter contemplates the *"Personal Dimension"*, where I disclose my passage of life, my past, expectations and distrusts. In the third chapter I approach, the characterization of the pertaining to school institution - the College of Gaia, in *"Framing of the Professional Experience"*, among others aspects. The fourth chapter was dedicated to *"Accomplishment of the Professional Experience"*, that is structured in three main areas: 1 – Teaching and Learning Management and Organization, 2 and 3 – Community Relationships and School Participation, 4 - Professional Development. For the elaboration of this chapter I had in consideration the reflections carried throughout the year and the main aspects that had been focus during my supervised practicum. Concomitantly, I developed a case study on how a student of 12th grade spends her time learning in Physical Education class.

KEY WORDS: PRACTICUM TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; OBSERVATION; REFLECTION; TO BE A TEACHER.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALT-PE – Academic Learning Time – Physical Education

AQB – Análises Químico Biológicas

CI – Comportamento Inapropriado

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISMAI – Instituto Superior da Maia

ITM – Informática e Tecnologias Multimédia

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MGC - "Moreira, Gomes & Costas" Transportes

PES – Prática Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

STCP – Sociedade de Transportes Coletivos do Porto

TEM – Tempo de Empenhamento Motor

UT – Unidade Temática

1. Introdução

1. INTRODUÇÃO

“Sei que nem todos podem ser campeões, mas todos podem desdobrar-se e superar-se, dar e revelar o melhor de si mesmo. Todos podem ser vencedores na corrida por uma forma nova, trocando o menos, o insuficiente e o pior, que estão dentro de nós, pelo mais, o suficiente e o melhor que estão fora de nós” (Bento, 2008, pp. 43-44).

Este documento foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), do 2º ano do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O propósito do EP é facilitar o processo de inserção do estagiário na comunidade docente, pelo que esta unidade curricular pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física com bagagem que o ajudem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado (Batista & Queirós, 2013). O meu EP desenvolveu-se no Colégio de Gaia, situado no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. O meu núcleo de estágio era composto por mais dois elementos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, pelo que todo o processo foi acompanhado pelo professor experiente da escola, designado de professor cooperante, e por uma professora orientadora da faculdade. Sobre este assunto Batista e Queirós (2013) referem que o núcleo deve funcionar como comunidade prática, conduzindo os estagiários a produzir novo conhecimento e novas competências.

O EP é um prolongamento de toda a formação desenvolvida nesta instituição. Este permite aos futuros professores a possibilidade de submergirem na cultura escolar, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que constituem as diversas componentes, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade e contexto em particular (Batista & Queirós, 2013).

Dadas as particularidades do estudante do início do estágio, de modo a facilitar tanto o seu desenvolvimento, como a inserção na profissão, é um processo realizado com acompanhamento. De acordo com Cunha (2008, p. 17) “(...) o professor faz parte de um conjunto díspar e diversificado de pessoas que comungam de uma função social e profissional que, pela sua heterogeneidade de formação institucional e intervenção escolar, dificultam a elevação de uma identidade profissional, associada a um código deontológico”.

Durante este ano tive a meu encargo duas turmas fixas do 12º ano, e duas rotativas (uma no 1º período do 12º ano, e outra no 2º período do 11º ano). Para organizar e delinear o processo de ensino e aprendizagem recorri tanto a bibliografia de autores conceituados na área, como a colegas, professor cooperante e orientadora, que me auxiliaram nesta construção de ser professora de EF.

O projeto essencial que se procura com o estágio é que o estudante desenvolva as competências profissionais necessárias ao exercício da profissão docente consubstanciadas num desempenho crítico e reflexivo, pois não existem fórmulas para mobilizar o que se aprende durante a formação. Cada turma é única e requer uma atuação e estratégias particulares. Neste quadro, a grande mais-valia deste ano foi poder contactar com mais do que uma turma, que me possibilitou diversificar mais a minha atuação e aproximá-la do contexto real do exercício desta profissão no âmbito da escola, o que não aconteceria se tivesse apenas uma. Este facto suprimiu a possibilidade em ficar “formatada” para um único contexto de grupo-turma. Um aspeto essencial nesta formação foi a reflexão, pois estive na base das minhas tomadas de decisão. *“Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”* (Alarcão, 1996, p. 175). Esta foi sem dúvida uma fonte de conhecimento, e de aprendizagem, sem a qual o meu desenvolvimento profissional sairia empobrecido. Foi desafiante relatar em palavras o meu EP, isto porque até os momentos mais insignificantes foram importantes nesta vivência e para a minha formação. Assim sendo, este relatório traduz todo o meu processo de prática profissional, apesar de não ser

um espelho de tudo o que vivi. Por mais que procure as palavras certas para descrever aquilo pelo que passei, a tarefa de retratar e expor todo este ano é inalcançável.

No que reporta à constituição, este relatório tem por base cinco grandes capítulos, sendo que o primeiro é referente à *“Introdução”*, em que procuro explicar o âmbito e propósito do presente. O segundo capítulo contempla a *“Dimensão Pessoal”*, onde revelo todo o meu trajeto de vida, o meu passado desportivo, expectativas, receios. Aqui realizo também uma retrospectiva de toda a minha formação e o caminho que me conduziu até à FADEUP. No terceiro capítulo abordo o *“Enquadramento da Prática Profissional”*, no qual destaco, entre outros aspetos, a caracterização da instituição escolar – o Colégio de Gaia. É importante salientar que a escola cooperante influencia todo o processo de desenvolvimento, visto que cada instituição é repleta de significados próprios. Paralelamente realço a importância deste ser um caminho percorrido em cooperação, e da utilidade de todo o apoio e orientação. O quarto capítulo foi dedicado à *“Realização da Prática Profissional”*, pelo que este está estruturado em três grandes áreas: a Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e a Área 4 – Desenvolvimento Profissional. Para a elaboração deste capítulo tive em consideração as reflexões realizadas ao longo do ano e os aspetos centrais que estiveram presentes durante a minha prática pedagógica supervisionada. Concomitantemente, desenvolvi um “Estudo sobre o modo como uma aluna do 12º ano despende o seu tempo de aprendizagem na aula”. No último capítulo centro-me essencialmente numa reflexão do que foi para mim o ano de estágio, e das ilações retiradas sobre este.

2. Enquadramento Biográfico

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1. O MEU PERCURSO

Sou natural de Mafamude, tendo crescido e vivido em Santa Marinha. Foi nestas duas freguesias que realizei todo o meu percurso escolar, tendo iniciado o Ensino Pré-Escolar, na Escola da Bandeira, passando pela Escola EB1 de Cabo-Mor. O meu Ensino Básico 2 foi realizado na Escola EB2/3 de Teixeira Lopes tendo mudado no 7º ano para a Escola Secundária António Sérgio, onde permaneci até ao 12º ano. No 10º ano enveredei pelo curso de Ciências e Tecnologias, visto que era a área que mais me cativava.

Passado todo este tempo, desde o primeiro dia em que entrei na escola, eis que me encontro numa importante etapa desta vida escolar e académica. No pensamento de outrora prevalecia a ideia deste futuro longínquo e quiçá inalcançável. Os anos foram correndo, novas aprendizagens, inúmeros professores, diferentes colegas, alguns amigos, e a família sempre presente permitiram-me chegar onde estou agora.

Em termos desportivos, o meu primeiro contacto extraescolar, foi em atividades de grupo, num ginásio, o qual frequentei durante um ano. Já em 2002, juntamente com o meu irmão, e um grupo de amigos, decidi inscrever-me em aulas de Natação, onde fiquei até ao ano de 2004. Para além de aprender todas as técnicas de nado, cheguei a participar em duas competições. Contudo, acabei por desistir, pois o grupo com quem frequentava estas aulas, começou a diluir-se progressivamente, diminuindo a vontade em querer continuar e nesta fase os pares são essenciais para nos filiarmos a algo. Um ano depois, especialmente por influência da minha melhor amiga, entrei para um grupo de *Hip Hop*, no qual estive inserida até ingressar na Faculdade. A nível motor experienciei uma vasta diversidade de habilidades e movimentos, através da música. A partir desta etapa da minha vida, interessei-me cada vez

mais pelas potencialidades do corpo humano, sendo uma área que me fascinava.

Paralelamente, a minha infância foi marcada por brincadeiras de rua, pois o facto de ter um irmão mais velho, dois anos, contribuiu para que participasse nas brincadeiras dele e dos amigos. Assim, o contacto com atividades desportivas não estruturadas era constante, nomeadamente futebol, “caçadinhas”, escondidas, voleibol, entre outras, despertando em mim um gosto especial por esta área. Desta forma, todas estas vivências, apesar de pouco evidentes para quem quis enveredar por esta área, contribuíram para engrandecer a minha paixão pelo desporto.

Foi já no último ano do Ensino Secundário que decidi que queria ingressar no Ensino Superior, nomeadamente num curso ligado à vertente desportiva. Como tal, realizei os pré-requisitos na FADEUP, e a partir deste momento o meu objetivo foi entrar nesta instituição.

A vontade em querer estar no curso de Ciências do Desporto foi sem dúvida fundada essencialmente nas experiências das aulas de EF e a paixão pelo desporto, que por mais estranho que pareça, além das aulas, como já retratei, pouco foram os contactos extraescolares. Para além disso, só no 12º ano tive a certeza do que queria fazer no futuro, uma vez que até lá não tinha qualquer objetivo definido. Enquanto crianças, somos frequentemente confrontados com a pergunta “o que queres ser quando fores grande?”, porém não temos vivência/experiência suficiente para definir aquilo que queremos ser. Ao longo da minha vida só me recordo de referir três atividades profissionais: cabeleireira, farmacêutica e professora de EF. Na minha perspetiva só quando exercemos realmente a profissão temos a certeza do que efetivamente queremos fazer no futuro, não sendo ainda assim uma decisão definitiva.

Relativamente à faculdade, a proximidade e boa referência foram os aspetos centrais para a minha escolha. A licenciatura sobrepoujou as minhas expectativas, embora com alguns obstáculos, que sempre consegui contornar, acabando por concluir este ciclo com sucesso. Para tal, foi importante realizá-la

em conjunto com alguns amigos e amigas que construí nesta instituição, que contribuíram para que todo o processo parecesse mais fácil e motivante. Mas o percurso não podia terminar aqui, pois desde que entrei na faculdade o meu objetivo central era especializar-me, de modo a poder exercer a profissão de professora de EF, ainda que na altura pouco era o que sabia sobre esta função. Todas as vivências foram alimentando o gosto por esta área, que era sem dúvida o local onde queria pertencer.

Na licenciatura especializei-me no ramo de Exercício e Saúde, sendo esta uma das minhas paixões, uma vez que contempla a área do *fitness*. Contudo, o meu objetivo desde que pretendi iniciar uma formação, no âmbito do desporto, era ser professora de EF, pois gostava de um dia mais tarde transmitir os meus conhecimentos sobre as diferentes modalidades a crianças e jovens, bem como formar pessoas com base nos pilares em que fui educada. Paralelamente sempre gostei de andar na escola e de tudo o que está relacionado com esta, nomeadamente os valores transmitidos, as relações interpessoais, o desenvolvimento do conhecimento, o que a torna num local muito especial e com o qual tenho um vínculo muito forte.

Todas estas razões só podiam culminar numa candidatura ao Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, no qual consegui ingressar. No primeiro ano tive a oportunidade de experienciar os primeiros momentos como docente, sendo num contexto particular de prática pedagógica simulada, visto que lecionava as aulas em grupo, sendo desta forma mais fácil exercer esta tarefa, bem como realizar determinados exercícios. Contudo, o facto de contactarmos apenas com anos de escolaridade compreendidos entre o 5º e 7º, e só em algumas Didáticas, condicionou de certa forma a nossa preparação para o estágio, já que no meu caso só tive turmas de Ensino Secundário, mais precisamente de 11º e 12ºano. Ainda assim, esta possibilidade só colaborou para exponenciar as minhas certezas sobre o que realmente queria fazer.

Passado este ano, eis que surge a escolha/candidatura do local de estágio, e assim consegui ficar na minha primeira opção, o que me deixou

bastante satisfeita. Esta preferência teve por base a proximidade entre a minha casa e o Colégio de Gaia, assim como as referências positivas de colegas que estagiaram anteriormente nesta instituição. Apesar de já conhecer os meus colegas de estágio, não tinha uma relação muito próxima com estes, todavia a ligação que fomos estabelecendo ao longo do ano foi positiva, assim como o espírito de grupo e cooperação entre todos, o que almeja num ambiente agradável de trabalho.

2.2. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO

Todos os estudantes estagiários iniciam o seu caminho com expectativas e convicções, fundadas com base nas suas vivências que, durante a formação, se vão alterando ou até mesmo diluindo, uma vez que são confrontados por um processo de socialização e um conjunto de contextos que interferem na forma como estes veem esta profissão (Correia, 2012).

Pensar no ano em que faria o EP sempre me causou alguma ansiedade, na medida em que não tinha certezas se seria capaz de enfrentar os desafios deste processo. O facto de ser uma pessoa bastante perfeccionista, mas ao mesmo tempo insegura das minhas ações e tomadas de decisão, interferiu na forma como eu percecionava o estágio. Porém, quando idealizo um objetivo faço o possível para o conseguir atingir, através do esforço e trabalho.

Só a partir do momento em que ordenei as quarentas escolas disponíveis, é que comecei a perceber que o estágio estava cada vez mais próximo. Aí surgiram todas aquelas inquietações, nomeadamente de saber qual a instituição na qual faria o meu estágio, como seria o/a professor(a) cooperante e orientador(a), quais os meus colegas de estágio, o ambiente e contexto escolar, mas acima de tudo como seria a minha turma. Estas foram sem dúvida as grandes questões que formulei enquanto desconhecia o que me estava destinado.

Para além disso, as imensas dúvidas assentavam na forma como decorreria todo o processo, pois o conhecimento que tinha adquirido ao longo da minha formação era agora colocado em evidência. Este confronto denominado de teoria-prática era uma das adversidades, visto que o conhecimento teórico não é aplicável de forma linear, sendo necessária uma interpretação por parte do sujeito e ação.

A ideia que os estudantes estagiários têm do estágio pode assemelhar-se a uma tela, em que numa fase antecedente é apenas uma imagem nublada, que ao longo dos tempos vai ganhando forma e significado. Assim, após ter conhecimento do local do estágio e do respetivo núcleo, comecei a ter uma representação mais nítida de como seria o meu ano, e com o decorrer do tempo foi tornando-se cada vez mais perceptível.

Para um professor em início de carreira uma das principais preocupações é garantir que os alunos gostem dele, mais particularmente, das suas aulas. E esta é sem dúvida a inquietação que nos move e nos alimenta, para querermos sempre mais e melhor.

Os principais problemas com que me deparei foram de natureza comportamental, bem como de cariz organizacional. Uma das coisas que sinto que foi relevante, em todo o processo foi a presença dos meus colegas de estágio nas minhas aulas, pois implicitamente deram-me uma força interior. Para além disso, o facto de frequentar as aulas deles, como observadora, permitiram-me aprender, porque ao visualizar consegui detetar informações importantes, pois muitas das vezes os erros ou as dúvidas de um, eram transversais ao núcleo.

Relativamente ao meu núcleo de estágio, funcionou muito bem, pois cada um tinha valências distintas, complementando-nos, o que contribuiu para que tudo corresse com normalidade e sucesso. A ligação com o professor cooperante foi de extrema importância, pois neste ano de aprendizagens, é essencial termos profissionais competentes que nos orientem no caminho da excelência, sendo de ressaltar todo o contributo dado por este, bem como pela

orientadora da Faculdade, que guiaram todo o decurso. Paralelamente, as críticas construtivas que o meu núcleo partilhou, particularmente o professor cooperante, colaboraram para o meu crescimento enquanto estudante estagiária.

Segundo Ribeiro (1989, p. 39) “as estratégias de formação inicial visando o desenvolvimento de competências e aptidões para ensinar variam, em princípio, entre dois extremos. (a) prática pedagógica e estágio em escolas por um período cerca de um ano; (b) textos didáticos, módulos ou outros materiais de formação, focando-se numa única aptidão docente durante períodos de tempo relativamente curtos”. Paralelamente a prática pedagógica orientada é uma peça fundamental neste processo, envolvendo a relação entre duas ou três pessoas, nomeadamente o supervisor da instituição de formação e/ou o professor da escola onde é realizado o EP (Ribeiro, 1989).

Antes de iniciar o estágio profissional achava que a diferença, entre o que eu idealizava e a vivência real, iria ser mínima. Todavia, em determinadas situações e contextos, a nossa imagem “perfeita” desvanece, surgindo a verdadeira realidade com a qual temos de lidar, e saber contornar as adversidades. Apenas experienciando esta situação conseguimos ter a perceção do que é realmente ser professor de EF, tal como perceber de forma gradual qual a nossa principal função enquanto educadores. Este é um percurso único, pelo que segundo Cunha (2008, p. 100) “Pensar a formação centrada na pessoa (professor) significa elevar as representações da profissão, da educação e, fundamentalmente, das histórias de vida (percursos, experiências, projetos) que possam contribuir para um processo identitário”.

Um dos aspetos mais apontados como característica desta experiência é o designado “choque da realidade”, que diz respeito, segundo Braga (2001, p. 65) ao “impacto sofrido no início da profissão e corresponde a uma curva do desencanto...”, sendo que a principal preocupação do professor estagiário é não conseguir atingir os objetivos a que se propõe. No entanto é também um ano de exploração e descoberta gratificante.

O EP foi a altura em que coloquei à prova todos os conhecimentos adquiridos anteriormente, e os apliquei de acordo com o meu prisma de visão. Assim, segundo Pacheco (cit. por Braga, 2001, p. 61) o conhecimento do professor “é um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares refletindo as suas conceções, perceções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilema”, sendo que o que difere o professor experiente do professor estagiário é o conhecimento prático que já vivenciou. A grande aventura deste ano foi a dicotomia teoria-prática, e as estratégias que tive de elencar enquanto professora estagiária.

Este primeiro ano foi fundamental para me inserir na profissão, pois todo o processo foi acompanhado por profissionais, que dada a sua experiência puderam-me alertar, bem como orientar no sentido de melhorar a minha prática e contornar as minhas dificuldades.

Antes de começar a prática profissional no Colégio de Gaia desconhecia a existência de um núcleo do Instituto Superior da Maia (ISMAI). O convívio tanto com o meu núcleo, como com o outro foi essencial para a minha atuação na prática, pois esta relação permitiu partilharmos ideias e discutir experiências, com o propósito de proporcionar aulas interessantes aos alunos. Além disso ajudou-me na resolução de alguns dilemas que foram emergindo. Deste modo, a existência de outros estagiários foi um elo de extrema utilidade e essencial nesta caminhada que só terminada com a ajuda de todos.

Algumas das vezes senti dificuldade em lidar com a falta de espaço e/ou material, que não pensaria encontrar nesta instituição, dada a sua ligação com o desporto. Contudo, de acordo Cunha (2008) “(...) a formação inicial e, particularmente, a formação contínua, poderão ser, para além de um suporte de reflexão e de práxis sobre a atividade do professorando, um «tónico» de recuperação de efetivos desgastes profissionais”. Deste modo, cabe ao professor delinear estratégias que o ajudem a colmatar as dificuldades que vai encontrando na sua prática, para que não perca a essência do “ser professor”.

Neste primeiro ano de contacto com a profissão é imprescindível uma prática reflexiva, desta forma é relevante partir da observação dos comportamentos do interveniente, para superar o conhecimento subjacente à capacidade de intervenção pedagógica e didática (Sarmiento, 2004, p. 118). Segundo Alarcão (2005) os professores devem participar ativamente na estruturação do conhecimento pedagógico através da reflexão de forma contextualizada, na e sobre a interação que se desencadeia entre o conhecimento e a sua aquisição pelo aluno.

Assim, foi um aspeto essencial no meu processo de formação a reflexão acerca das minhas vivências e dúvidas, fruto da prática, auxiliando-me a ultrapassar alguns acontecimentos menos positivos. A reflexão acompanhou-me sempre, pois em muitos casos, mesmo durante as aulas foi necessária uma readaptação e isso é refletir.

Neste âmbito surgem aqui três grandes conceitos alicerçados a esta temática: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo Jacinto (2003, p. 48) a reflexão na ação “é um modelo de pensamento e ação do professor que implica que o docente trace novas abordagens, proceda ou não a reformulações, (re) adeque o seu plano de aula, em função de determinada situação ou contexto educativo que se criou”. No que concerne à reflexão sobre a ação a mesma autora refere que esta é feita à posteriori, e poderá encontrar uma ligação com todo o processo ensino aprendizagem. Relativamente à reflexão sobre a reflexão na ação, segundo Alarcão (1996) remeterá para ações futuras, ao entendimento de possíveis problemas e à descoberta das respetivas soluções.

Neste sentido a abordagem reflexiva sobre a prática no processo de formação está intimamente ligada com orientação pessoal, uma vez que o professor constrói a sua prática com base nos alicerces já construídos durante a sua vida (Jacinto, 2003). Com isto pretende-se, conforme Jacinto (2003, p. 49) “que o professor ao questionar-se, ao refletir criticamente sobre a sua própria experiência, ao compreendê-la, tenha por objetivo a melhoria da sua

prática e, simultaneamente, o desenvolvimento da sua autonomia e competência profissional”.

3. Enquadramento da Prática Profissional

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E INSTITUCIONAL

O EP é uma Unidade Curricular que pertence ao plano de estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP e ocorre nos dois últimos semestres dos quatro que o caracteriza. Assim, "...a iniciação à prática Profissional rege-se pelas normas desta instituição universitária e pela legislação específica sobre a habilitação profissional para a docência" (Correia, 2012, p. 23).

A unidade curricular de EP, a sua estrutura e funcionamento está delineada tendo em conta os princípios resultantes das orientações legais que consistem no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro¹. Assim posso referir que o EP faz parte integrante do ciclo de estudos a que corresponde a um mínimo de 35% do total dos créditos, para obtenção do grau de mestre, pois a iniciação à prática profissional está contemplada no processo de formação. O EP decorre no 3º e 4º semestre do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 1º – Natureza

A Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF da FADEUP integra o EP – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o correspondente Relatório (RE), rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência. A estrutura e funcionamento do EP consideram os princípios decorrentes das orientações legais nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2010-2011. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Ciclos da UP, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de EF.

De acordo com o Regulamento da Unidade Curricular do Estágio Profissional, o estágio acontece num contexto escolar com orientação conjunta de um(a) Orientador(a) da Faculdade e um(a) Professor(a) Cooperante da Escola. Porém, apesar de o estudante estagiário ter uma prática supervisionada é o responsável pelo processo de ensino aprendizagem de uma turma de Ensino Básico ou Secundário. O Professor Cooperante é quem estabelece a ponte entre a Faculdade e a Escola Cooperante, sendo o principal responsável pelo acompanhamento do desempenho estudante estagiário, garantindo que este cumpre com todas as tarefas delineadas.

O EP reúne características que permitem integrar de forma progressiva o estudante estagiário no desempenho da vida profissional, para que possam desenvolver as suas competências e tenham capacidades para responder de forma adequada aos desafios e contrariedades da docência (Correia, 2012, p. 23). Para tal será necessário que este construa competências profissionais associadas a uma prática de ensino de rigor e qualidade. A reflexão é um dos alicerces fundamentais na edificação do estágio profissional, e por conseguinte no desenvolvimento do estudante estagiário, na medida em que fundamenta a suas tomadas de decisão.

Segundo Rosado e Mesquita (2011b, p. 213) “A construção de um estilo pessoal é um dos requisitos para se ser *expert*, sendo potenciada pela prática reflexiva”.

Artigo 2º – Objetivo

O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da EF e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil

Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho:

I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

II. Participação na Escola

III. Relação com a comunidade

IV. Desenvolvimento profissional

Para concluir este ciclo com sucesso existe um conjunto de pressupostos que o estudante estagiário deve ter em consideração. Assim, como é mencionado no artigo abaixo deve:

Artigo 10º – Avaliação

1. A avaliação do EP, de acordo com os seus objetivos, privilegiará as competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo, apoiado numa ética profissional em que se destaca a disponibilidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e conduta pessoal adequadas na Escola.

2. A avaliação do EP privilegia a função formativa e decorre em dois momentos: o primeiro, designado como avaliação intermédia, decorre no final do primeiro semestre e o segundo, designado como avaliação sumativa final, que se realiza depois de concluídas as atividades de estágio coincidindo com o final do 3º período escolar.

4. A classificação do EP é a expressão da avaliação realizada pelos professores orientadores do núcleo de estágio, orientador da FADEUP e professor cooperante, sob proposta do orientador da FADEUP e ouvido o Coordenador do Departamento Curricular da Escola onde decorre o EP.

6. Não será aprovado o estagiário cuja avaliação for insuficiente em qualquer um dos critérios ou áreas de desempenho.

3.2. ENQUADRAMENTO FUNCIONAL

A unidade curricular de EP estabeleceu a ligação entre quatro dimensões, sendo elas a faculdade, a escola, o núcleo e a turma. Isto porque, continuamos a ser alunos na faculdade, tendo sessões no âmbito do estágio profissional, e a orientação de todo o processo por uma profissional. A escola foi o local onde estive a desenvolver o meu estágio, e a comunidade educativa com quem travei relações. O núcleo foi essencialmente o grupo de trabalho, e as pessoas com quem alarguei conhecimentos, partilhei informações e vivências, desenvolvi uma relação de amizade e entreajuda. A turma pode ser vista como um “laboratório” no qual mobilizei os meus conhecimentos para a prática de ensino. Por conseguinte, todas estas dimensões estão interligadas e não podem ser analisadas separadamente.

3.2.1. A ESCOLA COOPERANTE

A escola na qual desenvolvi o meu estágio profissional, o Colégio de Gaia surgiu em 1933, criada pelo Bispo do Porto D. António Meireles, sendo hoje em dia considerado o maior Colégio do país em instalações escolares, desportivas e espaços exteriores. Esta fundação alberga alunos desde o Pré-escolar, passando pelo Ensino Básico 1, 2 e 3, até ao Ensino Secundário, com cursos com planos próprios.

Esta instituição oferece para o Ensino Secundário um total de dez cursos, que qualificam os estudantes com o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações e os deixam também aptos para concorrer ao ensino superior, sendo eles: Administração e Marketing, Análises Químico Biológicas, Animação e Gestão Desportiva, Comunicação e Multimédia, Contabilidade e Gestão Empresarial, Desenhador de Projetos – Arquitetura e Engenharia, Eletrónica Industrial e Automação, Eletrónica e Telecomunicações, Informática e Tecnologias Multimédia, e Tecnologias e Sistemas de Informação.

Os departamentos curriculares/grupos existentes são: Português/ Francês; Inglês; Filosofia; Matemática; Biologia; Educação Moral e Religiosa Católica/ Moral Ética e Deontologia; História; Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical; EF; Geografia.

Em relação à comunidade educativa é um pouco distinta das escolas públicas pois, parte do ensino é não financiada pelo estado, existindo uma seleção dos alunos, ainda que implícita, que frequentam esta instituição. Deste modo, é mantida a ordem e o respeito na generalidade, evidenciando-se um clima agradável entre os diversos sujeitos da instituição.

3.2.1.1. ENQUADRAMENTO DO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA

O Colégio de Gaia situa-se no concelho de Vila Nova de Gaia e distrito do Porto. Neste sentido é relevante realizar um enquadramento geográfico deste concelho com um pouco da sua história e geografia. Desta forma, Vila Nova de Gaia é um município inserido na Área Metropolitana do Porto, pertence ao distrito do Porto e encontra-se situado na faixa litoral norte localizando-se na margem sul da foz do rio Douro e situa-se a 41° 0,8' Norte de Latitude e 8° 37', Oeste de Longitude.

Esta cidade situa-se na Área Metropolitana do Porto e é o maior concelho do Grande Porto. Vila Nova de Gaia está limitada geograficamente a norte pelo rio Douro, que separa o concelho dos municípios do Porto e de Gondomar, enquanto a sul o concelho é separado pelo município de Santa Maria da Feira e de Espinho e a oeste pelo Oceano Atlântico.

O município de Vila Nova de Gaia circunscreve-se numa área de 168,7 km², distribuída de forma heterogénea pelas suas vinte e quatro freguesias, sendo por ordem alfabética: Arcozelo, Avintes, Canelas, Canidelo, Crestuma, Grijó, Gulpilhares, Lever, Madalena, Mafamude, Olival, Oliveira do Douro, Pedroso (maior freguesia em área do concelho), Perosinho, Sandim, São Félix da Marinha, São Pedro da Afurada (freguesia mais pequena em área do

concelho), Seixezelo, Sermonde, Serzedo, Valadares, Santa Marinha, Vilar de Andorinho e finalmente a freguesia de Vilar do Paraíso.

No que diz respeito à população, o município de Vila Nova de Gaia apresenta 302296 habitantes em todo o concelho, sendo que a maior parte destes se concentra sobretudo nas freguesias que constituem a cidade (Mafamude, Santa Marinha e São Pedro da Afurada). Mafamude é inclusive a freguesia mais populosa, com 38544 habitantes. Relativamente à densidade populacional, Mafamude apresenta-se como a segunda freguesia com maior densidade populacional (7708 habitantes por km²).

Uma vez caracterizada a população da freguesia onde o Colégio de Gaia se encontra fisicamente (Mafamude), é importante clarificar que se trata de uma freguesia urbana, servida por vários serviços, e provida de vários equipamentos e infraestruturas, sejam eles escolares, desportivos, religiosos ou culturais.

Relativamente às acessibilidades e aos transportes, Mafamude apresenta uma boa e densa rede de estradas, bem como vários meios de transporte, como o metropolitano, táxis e as várias empresas de autocarros como a Sociedade de Transportes Coletivos do Porto (STCP), a Espírito Santo, ou a MGC-Transportes.

Assim, importa refletir que esta instituição educativa se encontra num ponto estratégico de acessibilidade no concelho de Vila Nova de Gaia, dado a sua proximidade com as redes de transportes. Para além disso, reúne um vasto conjunto de ofertas, tanto a nível da vertente da saúde, comercial, desportiva, entre outras.

3.2.1.2. INFRAESTRUTURAS E RECURSOS DO COLÉGIO DE GAIA

O Colégio de Gaia é constituído por quatro blocos de quatro pisos, sendo que a principal característica da sua estrutura arquitetónica se

consubstancia no facto de todas as salas e serviços estarem ligados, internamente, por corredores à exceção dos pavilhões gimnodesportivos. Esta situação permite que qualquer zona seja facilmente acessível, mesmo que as condições meteorológicas sejam adversas.

Quanto às condições, tanto de espaços desportivos, como materiais disponíveis, esta instituição está bem apetrechada. Em termos de espaços interiores reúne dois pavilhões polidesportivos, um ginásio de menores dimensões designado de ginásio C, uma sala de musculação, uma piscina (17mx8m). No exterior dispõe de um campo de relvado sintético, um campo polidesportivo, um campo de voleibol, uma pista de velocidade, caixa de saltos e zona de lançamentos.

Para além das suas instalações, o Colégio de Gaia tem uma parceria com o Futebol Clube de Gaia, usando parte das instalações deste para algumas práticas desportivas. Estas instalações situam-se a cerca de quinhentos metros do Colégio de Gaia possibilitando aos alunos usufruírem de equipamentos e espaços com bastante qualidade, como é o caso do ginásio de ginástica artística com todos os aparelhos desta modalidade.

Relativamente aos recursos humanos existe um corpo de pessoal docente e não docente que torna a missão de educar possível. O corpo docente é constituído por cento e dois elementos, e o não docente por trinta e nove. No que respeita ao departamento de EF, este é composto por onze professores, reunindo dois núcleos de estágio, um da FADEUP com três elementos e outro do ISMAI, também com três.

O grupo de EF é dirigido por um professor do grupo, sendo o coordenador do departamento, assim como do curso de Animação e Gestão Desportiva. Uma das particularidades do Colégio de Gaia é que os alunos do Ensino Secundário têm uma carga horária semanal de noventa minutos, e como tal todo o processo de planeamento fica um pouco condicionado pelo tempo atribuído à disciplina de EF. No entanto, tendo em consideração o plano anual proposto pelo grupo desta disciplina, foi necessário efetuar adaptações,

para que fosse possível abordar o elevado número de modalidades apontadas para este ciclo de ensino, mais concretamente para o 12º ano. Um outro documento também elaborado para auxiliar a nossa intervenção foi o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) para cada modalidade, tarefa transversal a todos os estudantes estagiários.

3.2.2. CONTEXTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

O conceito de formação pode ser visto como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que é levado a cabo pelo duplo efeito de uma maturação interna e da possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (García, 1995a). Assim, o local no qual fazemos o estágio é um ponto fundamental no processo de formação.

Para além do local em que realizei o estágio, um dos aspetos essenciais foi o relacionamento estabelecido com todo o grupo de EF, pois eram bastante acessíveis e contribuíram para que eu e os meus colegas nos sentíssemos integrados no meio escolar. Esta ligação foi mais frequente nas reuniões, na organização de atividades e em contextos menos formais. Além disso, ao longo do tempo fui sentido que cada vez mais pertencia aquele local, e que todos os funcionários já me viam como sendo um membro da instituição.

O ambiente desta organização era bastante agradável, sem dúvida distinto das escolas públicas, pois reunia alunos com determinados contextos familiares. Ao invés, nas escolas do Estado a heterogeneidade entre alunos é bastante notória, tanto na faixa etária em cada ano de escolaridade, assim como existe uma diferença maior no seio familiar.

3.2.3. NÚCLEO DE ESTÁGIO

Quando me candidatei a realizar o meu estágio no Colégio de Gaia, não tinha a perceção de quem poderia fazer parte do meu grupo. Após saírem os resultados verifiquei que conhecia ambos os colegas, apesar de ter muito

pouco contacto com estes, sendo que fui eu que lhes dei a notícia do local em que haviam sido colocados. Desde este momento, a relação começou a crescer progressivamente, prevalecendo uma união e companheirismo, fruto do tempo passado em grupo. Foi uma experiência bastante positiva, tendo feito dois amigos, pelo que caso eles não estivessem presentes, não seria possível realizar este processo com qualidade e sucesso atingidos.

Desde o início do ano estabelecemos que íamos assistir a todas as aulas uns dos outros. E desta forma, foi possível acompanhar de perto o desenvolvimento de cada um, sendo um recurso notável e construtivo. As nossas aulas eram apenas da parte da manhã (3ª, 4ª, 5ª e 6ª), e durante a tarde permanecíamos no Colégio, mais concretamente na “Sala das Taças”, a trabalhar, realizar atividades, conviver, não só entre nós, como também com o núcleo do ISMAI.

Ao longo do ano, a convivência e comunicação com os colegas de estágio foi indispensável para a minha prática profissional, pois todos os momentos, até os menos relevantes foram significativos na minha aprendizagem e na construção da pessoa que sou hoje. Aquilo que sou é também em grande medida reflexo das pessoas que me circundaram e dos contextos em que estive inserida.

3.2.4. O PAPEL DO PROFESSOR COOPERANTE E ORIENTADORA

Em relação ao estágio profissional ser prático e em contexto real reconhece-se necessidade e utilidade. Mas isto pressupõe a necessidade de profissionais qualificados nas escolas de modo a possibilitar ao estagiário, uma prática pedagógica orientada de qualidade, uma articulação entre teoria e prática, dando, assim, continuidade à formação já iniciada pela instituição de formação (Jacinto, 2003).

O professor cooperante teve um papel fundamental na minha inserção na comunidade educativa e na instituição. No entanto, a função essencial foi na

orientação de todo o meu processo, em contexto da prática, mas também na componente teórica, pois toda a informação partilhada em sede de núcleo contribuiu para o meu crescimento nesta profissão.

Paralelamente, a orientação sob um ponto de vista mais teórico, mas igualmente fundamental, foi a da professora orientadora da faculdade, uma vez que permitiu que tudo se desenvolvesse com normalidade, e referindo aspetos de melhoria essenciais para a minha formação, bem como para o meu crescimento pessoal.

3.2.5. AS MINHAS TURMAS

Após a abertura do início do ano letivo e serem distribuídos os horários pelos diferentes docentes, o meu professor cooperante reuniu com o núcleo de estágio e fizemos uma distribuição uniforme das turmas. Assim sendo, decidimos em sede de núcleo que os estudantes-estagiários eram responsáveis por lecionar a todas as turmas. Como já mencionei, o Colégio tem um curso de Animação e Gestão Desportiva que contempla, além de outras, a disciplina de Animação e Prática Desportiva, sendo que apenas uma turma foi delegada ao meu professor cooperante. Deste modo, dado que o planeamento incluía uma grande porção da modalidade de Ginástica, e uma das estagiárias estava ligada à área, foi consensual que esta ficasse responsável por ensinar essa disciplina.

Assim, um dos estudantes-estagiários ficou com duas turmas de 11º ano fixas (um bloco semanal de noventa minutos cada), eu fiquei com duas turmas de 12º ano fixas (um bloco semanal de noventa minutos cada), e a outra ficou com uma de 10º ano (dois blocos semanais de noventa minutos). Para além disso, foi da responsabilidade de todos duas turmas rotativas, uma de 11º ano e outra de 12º ano.

O conhecimento das características dos alunos foi um processo complexo. Uma das primeiras tarefas com as turmas foi então, a aplicação de

um questionário, de forma a elaborar uma caracterização da turma, com o intuito de conhecer os meus alunos, numa perspetiva mais macro. Rapidamente me apercebi que para além da heterogeneidade existente entre as turmas, a grande diferença surge dentro da turma, em que cada aluno tem características próprias, e como tal, é necessário um tratamento de equidade e não de igualdade, atendendo às necessidades de cada um.

Neste relatório vou focar-me essencialmente nas minhas turmas fixas, para que não se torne uma informação demasiado extensa. Como tal, a minha turma de Análises Químico Biológicas (AQB) era constituída por dezassete rapazes e oito raparigas, perfazendo um total de vinte e cinco alunos, tendo uma média de idades de 16,64. Para além disso, nenhum aluno ficou retido em anos anteriores, sendo que o ambiente predominante é de aprendizagem, reunindo condições para lecionar com normalidade as aulas. Já a turma de Informática e Tecnologias Multimédia (ITM) era composta por vinte rapazes e uma rapariga, tornando-a numa turma particular. A média de idades é de 16,86 e apenas um aluno não fez o percurso escolar normalmente.

Em relação à turma de AQB, 80% têm atividades extracurriculares, sendo as mais apontadas: música, instituto de inglês e desporto. Para além disso, cerca de 75% dos alunos refere estar satisfeito com a sua aparência física. É importante salientar que apenas quatro dos alunos se deslocam a pé para o Colégio, sendo o carro o meio de transporte predominante. No que respeita à disciplina favorita somente para quatro alunos a EF é a eleição. Por fim, subjacente à prática de atividade física fora da escola, cinco alunos menciona não o fazer, pelo que os restantes, varia entre uma a seis vezes por semana. Ainda com o questionário percebi que, no geral, esta turma não costuma aderir ao desporto escolar. O futebol foi a modalidade apontada pelo maior número de alunos quanto à preferência.

Na turma de ITM, unicamente 36% dos alunos têm algum tipo de atividade extracurricular frequente, onde se insere a música e o desporto. Como modalidade de eleição, a maioria apontou o futebol, pelo que lutas também foi uma das mais apontadas. Relativamente à atividade praticada fora

da escola, sete dos alunos refere não realizar qualquer tipo. Paralelamente à turma de AQB, também nesta não existe o hábito de se agregarem ao desporto escolar. No que concerne à ideia que têm sobre a sua aparência física, 33% não está satisfeito, o que é uma percentagem considerável. Esta turma contempla um aluno com a doença de *hirayama* também denominada como atrofia muscular juvenil distal do membro superior. O meio de transporte predominante é o autocarro. Já nesta turma, a disciplina de EF é a favorita, sendo também a apontada como a menos difícil.

Da informação que recolhi no início do ano, acho pertinente referir também que os aspetos que levam os alunos de AQB a praticar desporto são: bem-estar físico, prazer, gosto pela prática e saúde; apontando apenas a falta de tempo como limitação da sua prática. Pelo que a turma de ITM refere que o bem-estar físico, a liberdade, a adrenalina, o gosto pela prática, a saúde, o divertimento, a afetividade e a perda de peso são as razões que estão na base da sua prática, pelo que a falta de tempo, a preguiça e os recursos monetários são os motivos que os impedem/condicionam.

4. Realização da Prática Profissional

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

“Entendemos a Educação como um processo complexo, no qual a prática é concebida como um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Ao invés de campo de aplicação de produções externas, a prática deve ser encarada como um processo de investigação e uma atividade criativa, enquanto elaboração e intervenção sobre a realidade historicamente contextualizada” (Ramos & Ferreira, 2012, p. 325).

4.1. ENTENDIMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

Segundo Garcia (2010, p. 30) “O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há-de permitir transmitir a cultura do professor iniciante (conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como adaptação do mesmo ao entorno social em que se desenvolve a sua atividade docente. (...) É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de assegurar um certo equilíbrio pessoal.”

Assim sendo, eis que surgiu o momento de colocar em evidência todas as aprendizagens, teóricas e práticas adquiridas ao longo da formação inicial. Os conhecimentos que alcancei permitiram-me iniciar a minha atuação na escola cooperante, todavia o facto de ter realizado a minha formação no processo de Bolonha levou a que não pudesse consolidar devidamente os saberes. Isto porque, nas palavras de Batista e Queirós (2013, p. 35) “...a existência de tempo e do espaço para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento e as concepções é realmente curial”.

No meu ponto de vista, o EP foi o ano da “verdade”, em que existiu a confluência entre a conceção que fui adquirindo da profissão de professor de EF enquanto aluna, com a realidade e essência desta profissão. Tal como menciona Wilson e D’Arcy (cit. por Braga, 2001, p. 58) este é um período que se trata de um processo no qual a escola desenvolve um programa sistemático de apoio a professores, com vista a socializá-los na profissão e ajudá-los a resolver os problemas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e o seu desenvolvimento profissional. Ainda sobre este assunto Farias e Nascimento (2012) refere que o ano de estágio traz à superfície algumas incertezas, nomeadamente sobre a constância na carreira e a escolha pela profissão docente.

No entanto, a imagem positiva que tinha de ser professora não sofreu um decréscimo, pois no fim do processo de estágio no Colégio de Gaia, senti-me parte integrante desta instituição e com vontade de poder seguir o meu sonho de ser professora de EF. Isto deve-se ao facto de este ano ter usufruído de pessoas fundamentais ao meu desenvolvimento profissional (colegas de núcleo, professor cooperante e orientadora), e que contribuíram para a minha inserção progressiva na vida profissional e de forma positiva.

Neste ano, um dos aspetos mais complicados foi a transição aluna-professora. Esta dualidade suscitou-me alguma controvérsia, ainda mais pelo facto de ter contactado apenas com turmas do secundário (11º e 12º anos), com idades muito próximas da minha. Numa fase inicial, deparei-me com alguma insegurança da minha parte, sentido medo de errar e de não saber o suficiente para corresponder ao exigido. O mudar para o lado de lá é algo complexo, na medida em que passei grande parte da minha vida a desempenhar o papel de aluna, e de um momento para o outro sou também professora, com turmas ao meu encargo, com o papel de formar e educar através do desporto. Esta complementaridade de papéis, o de aluna e o de professora, nem sempre foi assim tão claro e fácil de separar, pelo que dei por mim a pensar e repensar todas as palavras proferidas nas aulas e no contexto da escola.

Nesta medida, procurei que a minha aprendizagem enquanto estagiária se constituísse como uma alteração no que concerne às conceções que já tinha acerca do processo educativo. Uma vez que o professor estagiário pode ser visto como um “aluno adulto”, o que se pretende com a sua prática pedagógica não é um desenvolvimento quantitativo, a nível de crescimento ou maturação, mas sim um desenvolvimento a nível qualitativo de estruturas que se traduz numa diferente perceção e compreensão dos problemas com que se depara (Rodrigues, 2013).

4.2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

“É sempre difícil a síntese entre o pensamento científico e a prática pedagógica e profissional. O primeiro, de raiz teórica e, como tal, mais abstrato e formalmente organizado, baseia-se na investigação e está, amiúde, dissociado dos problemas quotidianos e dos saberes da experiência; o segundo envolto em intuições, em saber-fazer de matriz técnica e artística, dificilmente teorizáveis, olha, também com desconfiança, para as formulações mais académicas” (Rosado & Mesquita, 2011c, p. 7).

Ao longo da minha formação fui adquirindo conhecimentos, essencialmente no primeiro ano do segundo ciclo, em que o principal foco foi aprender a ser professora, através das didáticas. Já nesta altura tive a oportunidade de experienciar a vertente de ser docente, através da prática simulada, e da prática pedagógica em algumas didáticas específicas, mas sempre em contexto de grupo. No entanto, a aprendizagem ocorre essencialmente quando vivemos o processo, só quem ocupa o lugar aprende a desempenhar a função. Muito para além dos conteúdos teóricos, e até dos conhecimentos e aptidões práticas, este ano – o de estágio, foi o momento em que convoquei e coloquei à prova todas as minhas aprendizagens. Todavia, estas são duas componentes que não se separam e ambas influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Todo o delinear deste processo foi bastante trabalhoso tendo sentido muitas vezes dificuldade em realizar o pretendido, pois ao contrário do ano antecedente, em que a maior parte do trabalho era realizado em grupo, neste ano tive de ser eu a programar e ser a principal responsável pelas minhas decisões. Apesar de o ano curricular de EP ser realizado em contexto de núcleo, as decisões centrais do processo ensino/aprendizagem foram de cariz individual. Segundo Santos (2012, p. 73) “O ensino, desde a conceção, ao planeamento, à realização e à avaliação, ganha uma perspetiva pessoal baseada na ligação entre os conhecimentos pedagógicos e as experiências adquiridas”, e no estágio foi necessário mobilizar os conhecimentos que tinha adquirido.

Segundo Vickers (1990) para o ensino das atividades físicas e desportivas devemos seguir o seguinte modelo educativo:

- 1- Analisar a atividade desportiva de acordo com as estruturas especializadas de conhecimento;
- 2- Analisar o ambiente de ensino;
- 3- Analisar os alunos;
- 4- Determinar a esfera de ação e a sequência: da base para o topo, ou do topo para a base;
- 5- Escrever objetivos;
- 6- Decidir a avaliação;
- 7- Criar progressões de ensino e de treino;
- 8- Aulas teóricas e planificação prática/ Unidade e planos sazonais/Currículo escolar e programas de desenvolvimento desportivos/Programas individualizados/Sistemas de computadores.

O propósito essencial do professor é promover o ensino dos diferentes conteúdos. Sobre esta temática Vickers (1990, p. 7) menciona que “O termo *ensino* refere-se às técnicas, métodos ou processos que são usados na planificação e lecionação das aulas e unidades, na gestão do ambiente nas salas de aula, na implementação de técnicas de avaliação, na disciplina, entre outros.”.

Assim, o professor deve estruturar o processo ensino/aprendizagem tendo em consideração o aluno, pelo que este deve ser o eixo central de todo o processamento. De acordo com Vickers (1990, p. 8) “O aluno é alguém que percebe, participa e desenvolve um sistema de memória, forma conceitos, resolve problemas, raciocina, desenvolve capacidades intelectuais e físicas, e tem a capacidade de pensar e ser criativo independentemente do domínio específico de conhecimento; o processamento de informação genérica ou de capacidades mentais pode e deve ser desenvolvido por eles próprios”.

O processo de ensino em EF é caracterizado por ser integral, complexo e unitário, que propende desencadear nos alunos uma contiguidade e progressividade de efeitos tanto biológicos, como psíquicos, no interesse do aumento gradual do seu rendimento corporal e desportivo e do seu desenvolvimento como personalidade (Bento, 2003).

“A escola vista nos tempos de hoje”

A instituição escolar pode ser vista segundo Barroso (2005, p. 55) como uma “unidade pedagógica, organizativa e de gestão”.

De acordo com Simões (2008, p. 38) “a Escola, como qualquer outra organização, é um local que se rege por normas, ideias, valores, rituais, crenças. Simultaneamente é palco de diferentes interesses, conflitos, jogos de poder.” Desta forma, é o local de convergência de relações entre a família e sociedade. A escola mais não é que uma reprodução cultural, transversal ao longo dos tempos, acompanhando a evolução da sociedade e respondendo às suas necessidades.

Para Brito (cit. por Simões, 2008, p. 33) “a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos” e ainda “a escola como qualquer empresa deverá definir, para si,

uma linha de orientação fundamental que norteie as múltiplas atividades que decorrem no seu dia-a-dia”.

Nas palavras de García (1995b) algumas imagens que são utilizadas para caracterizar a escola, a primeira reporta-nos para uma fábrica, em que se destaca a noção de produção em massa de conhecimentos e cadeias de montagem. Para outros a escola pode ser vista como um hospital, pois a escola deve atender a prestar uma atenção especial a cada indivíduo mediante as suas necessidades específicas. No entanto, a escola pode também ser vista como um teatro, uma representação, em que os indivíduos desempenham os seus papéis sem perderem a sua identidade.

Tal como menciona Torres (2008, p. 64) “o dinamismo institucional ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade transforma a escola num laboratório de sínteses culturais, um entreposto cultural...”.

A escola foi adquirindo ao longo dos tempos a vertente de empresa, em que se destaca como um local onde os clientes (alunos e pais) têm de sair satisfeitos e aos quais a instituição deve dar solução. Em suma, de acordo com Antunes (s/d, p. 4) podemos falar da escola como “uma instituição possuidora de cultura própria, onde se cruzam a cultura global e os contextos locais; cada escola desenvolve uma cultura que a individualiza e identifica face ao todo, traduzindo-se no seu *ethos* e que mobiliza as suas forças, os seus agentes e a faz caminhar no sentido da excelência e qualidade que, hoje em dia, mais do que nunca, são exigidos. Essa cultura intrínseca manifesta-se a nível conceptual (currículo), visual (lemas) e comportamental (rituais).”

No meu ponto de vista, a escola é como uma tela, que vai sendo preenchida com o pincelar de cada um. Conforme Sarmiento (2004b) a escola é um meio da sociedade através do qual se concebe pessoas, já que os seus comportamentos são moldados à luz da sociedade, assim mostra-se

importante ver a escola não apenas como um local fundamentalmente de produção, mas um local em que o processo assume principal relevância.

4.2.1. Os ALUNOS: TODOS DIFERENTES, TODOS IGUAIS! EQUIDADE VS IGUALDADE

“Cada turma é como que uma garrafa de vinho espumoso que se mantém com um aspeto homogêneo encarcerado pelo vidro em que foi guardado, aparentemente tranquilo mas também inacessível, e que, quando salta a rolha, se desdobra numa súbita torrente de espuma e se revela como um líquido cujas características são bem fáceis de apreciar: pode-se então sentir a sua doçura, o seu corpo, o seu aroma, o picante que o gás lhe empresta...” (Cortesão, 2007, p. 2). O professor deve ser sensível à igualdade de oportunidades, mas atendendo às particularidades e necessidades de cada aluno, só assim é possível o ensino de equidade. Assim sendo, o docente não deve planejar as suas aulas para um aluno médio, mas estruturar o ensino de acordo com o contexto.

O processo de ensino/aprendizagem tem por base dois intervenientes principais, o professor e o aluno. Para que exista ensino é necessário que o aluno esteja disposto a receber o conhecimento que o professor tem para lhe transmitir. O professor, detentor de sabedoria, tem como função partilhar a informação, sendo um mediador entre o saber e o aluno, na medida em que encontra contextos particulares que permitam a ocorrência de aprendizagem.

Contudo, o aluno não se deve limitar a reproduzir aquilo que a sociedade lhe transmite, sendo papel também da EF desenvolver seres autónomos e críticos. Sobre este tema Altet (1997, p.107) diz que “...é entre os dados psicológico do indivíduo, herdado de toda a sua história pessoal, e os dados epistemológicos impostos pela estrutura dos objetos do saber, que se imiscui um sujeito que escapa, ao mesmo tempo, à reprodução de si próprio e à duplicação do objeto, um sujeito que, no gesto de aprender, esboça uma diferença constitutiva da sua própria individualidade”.

4.2.2. A PROXIMIDADE PROFESSOR-ALUNO

“O profissional de EF é visto em grande parte das escolas e demais centros educacionais como o adulto mais próximo dos alunos” (Hirama et al., 2011, p. 176).

A relação que estabeleci com grande parte dos meus alunos foi muito boa, pelo que eles me viam muitas das vezes como alguém com quem partilhar opiniões, disposta a ouvir. É frequente os alunos fazerem do professor de EF o seu confidente ou orientador, pelo que essa proximidade pode surgir do ambiente específico desta disciplina, da natureza das atividades (Hirama et al., 2011). Assim sendo, a nossa responsabilidade na transmissão de valores aumenta, dado que somos muitas vezes um modelo a seguir. Esta confiança estabelecida com os alunos é essencial no momento de transmissão de conhecimentos.

Numa das minhas turmas rotativas, tive dois alunos que me ofereceram uma coleção de trinta pacotes de açúcar com diversas frases. Este apesar de ter sido um ato simbólico, teve para mim grande significado, pois são estas pequenas coisas que nos moldam, que nos fazem nunca desistir, perseguir e seguir os nossos sonhos.

No estágio, a minha grande ligação foi com algumas alunas do Desporto Escolar, pois os treinos, as competições, as conversas de balneário resultaram numa grande amizade, bem como na formação de um grupo de dança. Ao longo do ano foram muitos os momentos partilhados com estas alunas, e elas começaram a ver-me como uma amiga, sempre disposta a dar uma palavra de conforto, como um exemplo a seguir, alguém que elas sabiam que não as ia desiludir. Procuram em mim “a irmã mais velha” com quem partilham tudo, e para mim esta foi sem dúvida uma das grandes riquezas do meu estágio. Mesmo após ter terminado este trajeto, continuo com o grupo denominado “*The*

Right Move”, que inicialmente tinha sido constituído apenas para uma atividade da escola.

Na minha opinião o objetivo da EF é este mesmo, levar a nossa disciplina para além da escola, e com esta atividade consegui reunir nove alunas para esta prática. O interesse parte essencialmente delas, pelo que todos os dias tentam ser cada vez melhores.

Eu, enquanto futura profissional da Educação, penso que o meu compromisso, tal como refere Soares e Montagner (2011, p. 122) “...é o de educar nossos alunos em sua totalidade, ou seja, não só os aspetos físicos e motores, em que se apura, as capacidades e habilidades, mas também os aspetos sociais, transmitindo a importância do respeito à regras e aos adversários (que não são inimigos); os aspetos afetivos presentes no companheirismo e na solidariedade; além dos cognitivos, presentes nas assimilações das táticas e lógicas do jogo”.

Penso que nada melhor do que terminar com um provérbio chinês que profere o seguinte:

“Se você deseja um ano de prosperidade, cultive grãos. Se você deseja dez anos de prosperidade, cultive árvores. Mas se você deseja cem anos de prosperidade, cultive gente!”.

4.2.3. DO PENSAR AO AGIR: UM TRAJETO CONTROVERSO

Para organizar o processo ensino aprendizagem é necessário, por parte do professor, um planeamento a diversos níveis. Desde uma perspetiva mais global, que passa pela decisão das modalidades e organização destas ao longo do ano, até uma visão mais contextualizada, associada a cada aula. Todavia, todo este processo é gerado tendo em consideração as diretrizes a nível nacional e local, adaptadas ao contexto de ensino.

Segundo Bento (2003, p. 13) “ A organização planificada e coordenada das atividades humanas, a direção pedagógica de pessoas e grupos de

peessoas são uma condição imprescindível do desenvolvimento racional de personalidades. (...) O plano é um modelo racional, um meio de reconhecimento antecipado e de regulação do comportamento atuante, assumindo as funções de motivação e estimulação; orientação e controle; transmissão de vivências e experiências; racionalização da ação.” Ou por outras palavras, reporta-se às tomadas de decisão do professor sobre o que alcançar.

4.2.4. PLANEAMENTO E CONCEÇÃO DO ENSINO

“No decurso da sua vida profissional um professor «dá» mais de 20000 aulas. Estas aulas exigem uma boa preparação. Devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento. Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão” (Bento, 2003, p. 101).

Quando chegou o momento de iniciar a prática pedagógica, surgiram inúmeros trabalhos que na altura pareciam de pouca relevância, mas que ao longo do tempo se mostraram essenciais no EP. Estes tinham como propósito contextualizar a nossa realidade de prática pedagógica. Assim, foi essencial a análise de alguns documentos como o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, a realização da caracterização da instituição acolhedora, bem como das turmas, para ter uma ideia geral das condições da minha prática e das rotinas e ideais que prevaleciam nesta escola. A reflexão destes documentos permitiu-me traçar linhas orientadoras para a minha ação.

A interpretação do Regulamento Interno, mais precisamente, a informação que visa a disciplina de EF, serviu de base para as normas e regras de sala de aula que estipulei desde o início do ano, criando rotinas organizativas. Já a análise do Plano Anual de Atividades do grupo de EF, permitiu-me perceber, assim como aos meus colegas de estágio, o que era frequente fazerem durante o ano letivo, as linhas pelas quais se regiam. Deste modo, isto permitiu estabelecer a nossa participação e intervenção no sentido

de enriquecer este plano de atividades, tal como adequar a nossa mediação/atuação ao estipulado pelo grupo.

Neste sentido, o desenvolvimento dos diferentes níveis de planeamento mostrou ser essencial, com o propósito de ir de encontro ao nosso contexto de ensino. Como tal, nas palavras de Bento (2003, p. 15) “o plano tem também um lugar determinante na condução regular dos processos de formação e educação, nomeadamente: na orientação do processo de aprendizagem; na apropriação de conhecimentos e habilidades, na formação e desenvolvimento de capacidades, na ativação do comportamento de aprendizagem, na formação consciente e racional dos traços característicos da personalidade”.

O que significa planificar a educação e formação? Designa planear os elementos do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes estados da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas principais das tarefas e processos pedagógicos (Bento, 2003). Se não planeamos, não conseguimos saber em que medida atingimos os objetivos.

Para a planificação são delineados e concretizados os objetivos mais relevantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matérias, são estabelecidas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico (Bento, 2003). Uma vez concretizada esta tarefa, estavam reunidas as condições necessárias para esquematizar o processo ensino/aprendizagem. No entanto mostrou-se pertinente averiguar as diretrizes estipuladas para cada ano a nível nacional, não só as modalidades a lecionar, como os objetivos a alcançar em cada uma delas, mas estabelecendo a ponte com a escola em questão e as particularidades de cada turma.

Grande parte das vezes, o programa de uma disciplina assume um caráter de «lei» sendo considerado o lugar central para o planeamento e preparação do ensino pelo professor. Todavia, devemos ter em consideração que este não é o único documento pelo qual o professor se deve reger para a

sua planificação, pois existem outros que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola, e mais particularmente da turma (Bento, 2003).

Não podemos esquecer que é tarefa primordial do professor a planificação, a realização, a análise e avaliação do ensino (Bento, 2003). Planear o processo educativo revelou ser extremamente complexo, pluridimensional e multiforme, estando dependente de diversas condições (Bento, 2003). Assim sendo, tive necessidade de analisar diversos documentos, de modo a orientar todo o meu planeamento. De acordo com Bento (2003, p. 19) “A programação e direção dos fatores essenciais e decisivos, fundamentais e orientadores, com os meios e formas ajustadas, requerem *dois níveis*:

- o nível das indicações gerais e centrais;
- o nível das indicações locais, relativas a cada situação, específicas e particulares;

Este facto condiciona as funções, o carácter de exposição, o grau de generalidade e de concretização dos diferentes documentos de planificação, assim como o grau da sua relação”. Como tal, é fundamental ter em consideração as indicações a nível geral e central, com o intuito de uniformizar o mais possível o ensino, pois segundo (Bento, 2003) o primeiro passo para uma familiarização com as exigências do ensino é uma abordagem complexa do programa. De acordo com o mesmo autor, este trabalho ainda não é suficiente, uma vez que o professor deve estudar e apropriar as exigências do programa a nível geral, ou seja adquirir uma perspetiva clara acerca dos conhecimentos, das habilidades e capacidades fulcrais em todos os alunos.

4.2.4.1. UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ENSINO SECUNDÁRIO)

“O currículo é representado por toda a gama de programas voltados para o ensino de temas e tópicos específicos em um determinado nível, a variedade de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas, e o conjunto de características que servem tanto como as indicações e contraindicações para o uso de um determinado currículo ou materiais do programa, em circunstâncias particulares” (Shulman, 1986, p. 10). Desta feita, o programa deve ser visto à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, mas seguindo as indicações contidas nele.

Relativamente à análise do programa de EF, foi importante reler este documento, no sentido de me inteirar com os conteúdos pretendidos para o ensino secundário, e adaptá-los ao meu contexto de ensino, não só as aulas, espaços e materiais disponíveis, mas também aos alunos das turmas pelas quais fui responsável.

O programa é um documento orientador, a nível nacional, para a abordagem da EF na escola, para os diferentes ciclos de ensino. Neste estão presentes os parâmetros orientadores para os profissionais colocarem em prática, em coordenação com os professores de EF da escola em que estão inseridos. Todavia é necessário ter uma visão crítica sobre os mesmos, fazer adaptações tendo em ponderação o contexto e os alunos em questão. Assim, a planificação estabelece a ligação entre o pretendido, sistema de ensino e os programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática (Bento, 2003).

Numa visão mais geral, os programas não devem ser mais que linhas orientadoras, mas que dentro de determinados limites, cada professor explora à sua maneira. Porém o que acontece na realidade, por diversas razões, são as escolas optarem apenas pelos desportos mais tradicionais. Para além disso, se virmos o programa do ensino secundário, as modalidades repetem-se ao longo dos anos, sendo em número elevado, resultando numa pequena abordagem em cada uma delas, em que os alunos acabam por não disporem

de um número suficiente de aulas para consolidar a maior parte dos conteúdos. Sendo este um problema transversal a esta instituição, na medida em que em cada ano não existe tempo suficiente para aprofundar cada matéria, e o intervalo de tempo até nova abordagem (aproximadamente um ano), acaba por interferir na aprendizagem e consolidação dos conteúdos.

Em relação às matérias indicadas, umas assumem um carácter obrigatório, que são designadas de matérias nucleares, e às quais a escola deve ser capaz de dar resposta. As outras são denominadas de matérias alternativas que são adotadas de acordo com as características da escola, como recursos materiais, espaciais e temporais, entre outros aspetos.

No 11º e 12º anos é dada à escola maior liberdade na escolha das modalidades a lecionar, visto que o principal objetivo é que os alunos aperfeiçoem as matérias que mais gostam, visando o aprimorar das disciplinas propostas. Assim, o programa estipulado para o Ensino Secundário consubstancia-se em duas matérias de Jogos Desportivos Coletivos, optar entre Ginástica ou Atletismo, a matéria de Dança é obrigatória e selecionar duas das modalidades alternativas, como aeróbica, corfebol, corridas em patins, danças sociais, danças tradicionais portuguesas, hóquei em patins, hóquei em campo, judo, montanhismo/escalada, natação, orientação, râguebi, softebol/basebol, ténis de mesa, ténis, badminton, entre outras.

Contudo, nesta instituição as modalidades adotadas para o 12º ano são: quatro desportos coletivos (voleibol, basquetebol, andebol e futebol), ginástica, atletismo, desportos de raquetes (badminton) e outras. O facto de existir uma maior autonomia por parte das escolas na escolha das matérias a abordar permite que os alunos se aperfeiçoem nas modalidades da sua preferência, o que culmina num efeito de elevação de aptidão física geral concomitantemente com um aumento da motivação. Todavia, nesta organização os alunos do Ensino Secundário só têm uma componente letiva de noventa minutos semanais da disciplina de EF, e tendo em conta o número de modalidades apontadas pela escola, tornou-se um desafio garantir aprendizagens

significativas aos alunos, assim como exponenciar o seu desempenho nas respetivas matérias de ensino.

Os desportos menos tradicionais, apesar de referenciados como alternativa a inserir, acabam por não ser alvo de abordagem, proporcionando aos alunos, ao longo da sua vida escolar o mesmo leque desportivo, fechando portas para modalidades menos exploradas. Todavia, tendo em consideração a inclusão das “Outras” no programa a nível de escola, abordei modalidades como badminton, judo, *ultimate frisbee*, jogos tradicionais e dança.

Este tipo de modalidades embora seja muitas vezes recusado à partida, pelo facto de ser diferente, deve ser implementado e proporcionado aos alunos. Como exemplo convido a revisitarem o meu diário de bordo, já nas minhas últimas aulas em que sugeri aos alunos para construírem uma coreografia, pelo que *“a cooperação dentro de cada grupo, no sentido de elaborarem um trabalho em conjunto foram os aspetos que mais ressaltaram na aula de hoje. Apesar de alguns alunos terem menos aptidão para este tipo de modalidades, não desistiram e esforçaram-se por cumprir o objetivo. A disciplina de EF é isso mesmo, ultrapassar barreiras, sair da zona de conforto, vivenciar novas experiências e usufruir do que cada um tem de melhor, através da partilha de conhecimentos”* (Reflexão de Aula nº 33, 28 maio).

Em relação às finalidades, o plano curricular de EF pretende que o aluno seja orientado para o desenvolvimento multilateral e harmonioso. Com a EF não se pretende só proporcionar atividade física desportiva, mas sim que o aluno se desenvolva tendo por base quatro princípios: atividade física motivada, a promoção de autonomia e exigência de responsabilidade, a valorização da criatividade e a presença de sociabilidade através da cooperação. Seguindo esta linha de pensamento procurei que o aluno fosse ativo no seu processo de formação e não se limitasse a reproduzir o que a professora transmitia. Deste modo a aplicação de modelos de instrução como o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo Desenvolvimental, e modelos de ensino do jogo como o Modelo de Ensino dos Jogos para a sua

Compreensão, entre outros, mostrou-se essencial, na medida em que proporcionou ambientes favoráveis de aprendizagem, de inclusão.

Através dos programas de EF pretende-se por um lado o desenvolvimento do aluno, e por outro, o desenvolvimento da EF escolar. Para que os objetivos traçados no programa sejam atingidos estão na base alguns eixos de desenvolvimento de autonomia da escola presente no projeto da disciplina: decisões ao nível do currículo dos alunos, decisões ao nível dos recursos temporais (é importante a distribuição dos tempos letivos pela semana); decisões ao nível dos recursos materiais (implica que a escola tenha espaços polivalentes, de modo que o professor possa optar pela seleção das matérias, a rotação das instalações também é indispensável); e decisões ao nível dos recursos humanos (formação contínua dos professores).

No caso do Colégio de Gaia, a preocupação com a distribuição da carga horária não foi um problema, dado a existência de apenas um bloco semanal. Em relação ao espaço, nesta instituição não é adotado o *roulement*, como é habitual na maioria das instituições, visto que cada turma tem ao seu dispor pelo menos metade do pavilhão. No caso de algum professor querer lecionar no exterior, apenas deve gerir com os restantes professores que dão aula à mesma hora, de forma a articular a gestão dos diferentes espaços.

Em relação ao proposto no programa para as diferentes modalidades, em termos mais globais, nem sempre é possível de ser implementado. Por um lado, nem sempre as escolas dispõem de infraestruturas capazes de responderem de forma eficaz ao sugerido, como é o caso do futebol que propõe 7x7 ou 11x11, sendo que a maior parte das comunidades educativas não tem campo com dimensões suficientes. No caso do Colégio de Gaia, esta instituição dispõe de um campo em relvado sintético, com medidas de 7x7, sendo exequível a sua leção, quando conciliada com a ocupação do espaço pelos restantes professores.

Um outro aspeto é que no Ensino Secundário apenas estão presentes os dois últimos níveis, pois subentende-se que o nível elementar já foi atingido

nos ciclos anteriores. No entanto os objetivos por vezes são desadequados para aquele nível de ensino, como esperar dos alunos um desempenho muito acima da resposta que estes podem realmente dar. O voleibol é um dos exemplos em que a etapa referenciada está desajustada da realidade dos nossos alunos, já que é de grande exigência técnica e a maioria dos alunos não apresenta vivências significativas nesta modalidade.

Nos jogos de raquetes, mais precisamente no badmínton, surge o *drive* como batimento na situação de jogo de singulares, sendo que este é específico do jogo a pares. Para além disso, refere que em situação de jogo o aluno deve rematar, quando anteriormente o remate não foi abordado. Um dos batimentos que deveria surgir nesta fase seria *encosto*, como resposta ao *amorti*. Assim sendo e como modalidade alternativa, devem ser focados os batimentos de forma a ser possível encadeá-los sob a forma de sequências.

Estes são exemplos concretos de algumas debilidades do programa, pelo que o profissional de EF deve ter um olhar crítico sobre os mesmos, sem descuidar a avaliação inicial para saber o nível dos seus alunos e construir desta forma o seu processo de ensino aprendizagem.

Deste modo é necessário um planeamento por parte do professor, de forma a adaptar os conteúdos ao contexto com que tem de trabalhar. “O planeamento do ensino engloba uma ação reflexiva sobre o que existe, o que se quer alcançar e que meios estão disponíveis para o conseguir. Por isso, a planificação é um momento de importância extrema para que o ensino seja conduzido de acordo com uma sequência devidamente estruturada e lógica” (Santos, 2012, p. 78). Pelo que a aplicação do programa sem uma reflexão e análise é desprovida de sentido.

Numa fase inicial, foi importante ter um conhecimento capitular da turma, numa perspetiva mais geral, sendo que para tal apliquei um questionário que visava aferir o estado de saúde, prática de atividade física desportiva, hábitos, interesses, entre outros aspetos. Porém apenas me forneceu informações mais abrangentes de cada aluno, pelo que o modo de conhecimento acompanhou-

me ao longo de todo o ano, uma vez que aos poucos fui entendendo melhor cada aluno e as suas particularidades. Também a aptidão de cada elemento para a prática desportiva esteve dependente da modalidade em questão, daí ser determinante a avaliação diagnóstica para cada atividade, de modo a preparar de forma adequada os conteúdos a abordar e as respetivas sequências de aprendizagem. Esta caracterização dos alunos pode ser consultada no capítulo anterior (página 41 e 42).

Paralelamente fui recolhendo informação dos alunos nas reuniões em Conselho de Turma, percebendo qual a postura dos alunos nas outras disciplinas, bem como o seu desempenho em cada uma delas. O facto de almoçar no colégio também me permitiu apreender algumas rotinas e contextualizar-me da realidade circundante.

4.2.4.2. NÍVEIS DE PLANEAMENTO

“O grau de concretização do modelo de atuação didático-metodológica, de reprodução e preparação da situação de ensino tem uma especificidade própria (e diferente) ao nível do plano anual, do plano de período, do plano da unidade didática, e ao nível do plano de cada aula” (Bento, 2003, p. 18).

Planeamento Anual

No ponto de vista de Bento (2003) existem muitos docentes que só concebem o ensino e o seu planeamento somente em relação com a aula, surgindo isoladamente no centro das suas reflexões, desprendida de uma visão de ensino como totalidade contínua e sistemática. O mesmo autor refere que esta conceção isolada da aula não permite agregar os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino, sendo que este dificilmente será eficaz se não for pensado como uma peça única harmoniosa. É

necessário estabelecer as condições e articulações concretas no seu decurso, e no decorrer de todo o ano letivo. (Bento, 2003).

A execução do plano anual estabelece o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, essencialmente, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, tal como reflexões e noções sobre a organização correspondente do ensino ao longo de um ano letivo (Bento, 2003).

O planeamento anual é um dos níveis de planeamento, e serve essencialmente para distribuir as modalidades e respetiva carga ao longo dos três períodos. Em conformidade com o programa nacional e de acordo com as adaptações feitas pelo Colégio de Gaia ao mesmo, as modalidades apontadas no Ensino Secundário, nomeadamente para o 12º ano, que corresponde ao ano das minhas duas turmas fixas, são:

- › Jogos Desportivos Coletivos - Basquetebol, Voleibol, Futebol e Andebol;
- › Desportos de Raquetes – Badminton;
- › Desportos Individuais - Ginástica e Atletismo;
- › Outras (a definir).

Relativamente a esta última categoria as modalidades são escolhidas tendo muito em conta as condições que o Colégio e a formação especializada dos seus professores tem para oferecer, bem como, naturalmente, as condições meteorológicas. Assim, cada profissional é o responsável por traçar as matérias que proporcionam às suas turmas tendo em conta estas valências. No que concerne à distribuição das modalidades por período tive em consideração fatores como as condições meteorológicas ao longo do ano, espaços e recursos materiais disponíveis.

No que diz respeito ao número de aulas destinado a cada modalidade, optei por distribuir equitativamente o número de blocos por cada uma, com exceção do badminton, unicamente por não ser uma das modalidades nucleares. Em cada um dos períodos achei pertinente deixar um espaço para

abordar modalidades alternativas, ainda que significativamente mais reduzido. Numa das minhas reflexões abordo este assunto, referindo que: *“No âmbito da EF é importante que os alunos vivenciem experiências diversificadas. Segundo Oliveira (2010, p.14) «estudos tornaram clara a ideia que quantas mais práticas desportivas existirem numa escola, melhores são os resultados dos alunos» ”* (Reflexão de Aula nº5, 5 fevereiro).

Esta planificação esteve, obviamente, em aberto e foi sujeita a pequenas alterações mediante a resposta dos alunos à minha intervenção, entre outros possíveis motivos de força maior, sendo da minha responsabilidade flexibilizá-lo no sentido de garantir o melhor aproveitamento e um ensino de qualidade.

Foi da minha opinião que, em cada período, estivesse presente um Jogo Desportivo Coletivo, para que fosse possível, garantidamente, proporcionar aos alunos um espaço onde a envolvimento, espírito de equipa e o *fairplay* estivessem mais notórios e evidenciados. Com as modalidades individuais, procurei incutir nos alunos aspetos como a autossuperação, o estabelecimento de metas, objetivos e a competição. Posto isto, considereei que esta era a melhor forma de conjugar todos estes conceitos em cada período letivo.

Assim sendo, defini uma ordem para lecionar as diferentes atividades desportivas. O futebol surgiu no primeiro período, ainda que com a ocorrência de más condições meteorológicas, e como tal fiquei cingida a metade do pavilhão. Todavia, caso tivesse optado por abordar esta modalidade no terceiro período, tanto o espaço como o material estariam certamente mais condicionados pelo funcionamento das turmas em simultâneo. Seguidamente abordei o atletismo, visto que, nesta instituição, a participação no Corta Mato é de índole obrigatória e decorreu em novembro de dois mil e doze. Desta forma as minhas aulas acabaram por ter também um carácter preparatório, dando algum ênfase à corrida de longa duração (resistência aeróbia). Sendo o primeiro período aquele que contempla um maior número de blocos foi abordado uma terceira modalidade. Assim, escolhi inserir neste período a modalidade de raquetes, o badminton, com três blocos, pela mesma razão que

já referi anteriormente. No segundo período as minhas escolhas foram essencialmente baseadas nas condições meteorológicas esperadas, preferindo então fazer a abordagem de duas modalidades indoor, mantendo a dinâmica de uma modalidade coletiva a par de uma modalidade individual. No terceiro período conjugamos as restantes modalidades, desta vez, ambas coletivas. A opção de lecionar estas modalidades no último período centrou-se, novamente, na nossa opção de atribuir a cada um dos professores as modalidades que têm como pontos fortes para assim proporcionarmos um melhor processo de ensino-aprendizagem aos alunos. De forma a clarificar o acima aludido seguem exemplos de planeamento das minhas turmas fixas (conforme quadro 1 e 2):

QUADRO 1 - PLANEAMENTO ANUAL 12º AQB2

Período	Mês	Dia	N.º da sessão	Temática(s)	N.º de blocos	
1.º	Setembro	11	1	Reserva	2	14
		18	2	Futebol	4	
		25	3			
	Outubro	2	4	Atletismo	4	
		9	5			
		16	6			
		23	7			
		30	8			
	Novembro	6	9	Badminton	3	
		13	10			
		20	11			
	Dezembro	27	12	OUTRAS	1	
		4	13			
		11	14			
2.º	Janeiro	8	15	Ginástica	4	9
		15	16	Andebol	4	
		22	17			
		29	18			
	Fevereiro	5	19			
		19	20			
		26	21			
	Março	5	22	Voleibol	4	
		12	23			
	3.º	Abril	2	24	Basquetebol	
9			25			
16			26			
23			27			
Maio		30	28	OUTRAS	1	
		7	29			
		14	30			
Junho		21	31	OUTRAS	1	
		28	32			
		4	33			

QUADRO 2 - PLANEAMENTO ANUAL 12º ITM1

Período	Mês	Dia	N.º da sessão	Temática (s)	N.º de blocos	
1.º	Setembro	12	1	Reserva	2	14
		19	2			
		26	3	Futebol	4	
	Outubro	3	4			
		10	5			
		17	6			
		24	7	Atletismo	4	
		31	8			
		7	9			
	Novembro	14	10			
		21	11	Badminton	3	
		28	12			
	Dezembro	5	13			
		12	14	OUTRAS	1	
2.º	Janeiro	9	15	Ginástica	4	9
		16	16			
		23	17			
		30	18			
	Fevereiro	6	19	Andebol	4	
		20	20			
		27	21			
	Março	6	22			
		13	23	OUTRAS	1	
		3	24	Voleibol	6	
3.º	Abril	10	25			9
		24	27			
	Maio	8	28			
		15	29			
		22	30			
		29	31	OUTRAS	2	
	Junho	5	32			

Em jeito de suma, seguindo a ideia de Bento (2003, p. 66) “para um ensino eficiente são necessárias reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo um ano escolar”.

Unidade Temática

“É na unidade temática que reside precisamente o cerne do trabalho criativo do professor. Em torno da unidade temática decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor” (Bento, 2003, p. 76).

Como já referido, o planeamento é concebido essencialmente a três grandes escalas, o anual, o temático (para cada modalidade) e o de aula. As

unidades temáticas ou didáticas, ou também denominadas de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina, organizando unidades principais e integrais do processo pedagógico e revelando aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003).

Deste modo, no que respeita à Unidade Temática (UT) esta serve essencialmente para esquematizar, em progressão, os conteúdos a abordar numa dada matéria de ensino ao longo das aulas sendo planificadas pelo professor aquando da organização do seu ensino. Após a avaliação diagnóstica a cada modalidade é possível traçar os assuntos a abordar, tendo em consideração o estado inicial da turma, e o número de sessões disponíveis para a lecionação da atividade. Bento (2003, p. 75) refere que “os objetivos da UT só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação inter-relacionada de todo o seu processo”. Desta forma, é possível através deste documento fazer uma leitura do esquematizado para cada matéria, facilitando a elaboração dos planos de aula, já que revela que conteúdo trabalhar em cada sessão.

Na disciplina de EF o plano da UT estabelece o nível fundamental de planeamento de ensino, pelo que deve contemplar, de forma concreta, palpável e explícita, os objetivos e a matéria para um espaço temporal de 2 a 6 semanas (Bento, 2003). Assim, mostra-se essencial a construção deste documento.

No quadro 3 pode observar-se um exemplo de uma UT:

QUADRO 3 - EXEMPLO UT (VOLEIBOL)

CONTEÚDOS		Data:	2 abr	9 abr	16 abr	23 abr	30 abr	7 mai
		Aula nº:	25	26	27	28	29	30
		Aula Voleibol nº:	1	2	3	4	5	6
HABILIDADES MOTORAS	TÉCNICA	Posição Fundamental	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	I/E	E	E	E	AVALIAÇÃO FINAL / EVENTO CULMINANTE
		Passe		I/E	E	E	E	
		Deslocamentos		I/E	E	E	E	
		Serviço p/ Baixo		-	E	E	E	
		Manchete		-	I/E	E	E	
FORMAS DE JOGO	TÁTICA	Jogo 1x1		I/E	E	E	E	
		Jogo 2x2		-	I/E	E	E	
		Jogo 3x3		-	-	-	I/E	
		Abrir espaço	I/E	E	E	E		
		Prosseguir	I/E	E	E	E		
		Noção de oposição	-	I/E	E	E		
		Transição	-		I/E	E		
		Ajustamento	-		I/E	E		
CULTURA DESPORTIVA	História		Conteúdos lecionados oportunamente no decorrer de todas as sessões.					
	Terminologia e Sinalética							
FISIOLOGIA DO TREINO DESPORTIVO	Cap. Condicionais	Resistência	Conteúdos lecionados de um modo geral ao longo das aulas. De acordo com a evolução e resposta dos alunos ao processo de ensino aprendizagem poderão ser aplicadas tarefas específicas destes conteúdos, relacionadas com a modalidade.					
		Força						
		Velocidade						
		Flexibilidade						
	Cap. Coordenativas	Capac./velocidade de reação						
		Destreza Geral						
Diferenciação cinestésica								
	Orientação Espacial							
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	Sócio Afetivos							
	Psicológicos							

Modelo de Estrutura do Conhecimento

Segundo Vickers (1990) a EF é frequentemente associada a uma disciplina sem base de conhecimento definido. Contudo, o MEC trouxe uma perspectiva do conhecimento para o ensino e treino do desporto e atividade física. Assim, a mesma autora refere que os alunos devem ter experiências recompensadoras e atividades nas quais possam experienciar a alegria de aprender e a sua progressão pessoal.

No primeiro ano do segundo ciclo, na cadeira de Didática Geral, aprendi a elaborar um MEC. Este documento consiste essencialmente na análise de uma modalidade, incluindo também a análise do contexto, dos alunos, da sequência das matérias, dos objetivos de ensino, da avaliação e da progressão de ensino. Pretende ainda mostrar como uma matéria é estruturada, identificar essa estrutura e servir-se dela como guião para o ensino da modalidade em questão. O MEC pode ser aplicado em todas as áreas em que acharmos ser útil, uma vez que apresenta um número de princípios educativos que são iguais para todos os desportos.

O MEC está delineado em oito módulos, em que numa primeira parte se dedica à análise (do desporto em estruturas do conhecimento, do envolvimento e dos alunos), numa segunda fase procede-se às decisões (extensão e sequência dos conteúdos, definição de objetivos, formato da avaliação, e criar progressões de aprendizagem) e numa última fase, em que se dá aplicação propriamente dita (plano anual, plano de UT, plano de aula ou treino e demais registos).

Este documento simplifica a informação, reflete uma visão transdisciplinar, bem como esquematiza a matéria e serve de guia para o ensino/treino de uma ou mais modalidades. Assim, permite a ligação entre o conhecimento que possuímos acerca da modalidade/matéria com a metodologia e as estratégias a adotar no ensino da mesma, levando a uma abordagem mais concreta. Deste modo, elaborar este documento foi bastante

vantajoso para o meu processo ensino aprendizagem, uma vez que recorri a ele frequentemente para organizar e estruturar o meu trabalho diário com a turma, sendo um suporte fundamental.

No entanto, é necessário mencionar que apenas se revela importante e pertencente quando elaborado atempadamente, pois a sua função essencial é facilitar a atuação do professor durante o seu processo.

Plano de Aula

É importante ter em atenção as diferentes exigências da planificação de uma única aula em oposição àquelas que são necessárias para planificar cuidadosamente aquilo que vai ser posto em prática ao longo do ano (Vickers, 1990). Nas palavras da mesma autora, quando nos preparamos para uma única sessão, devemos ver a aula como um diretor de uma peça vê o palco, visto que possuímos o controlo absoluto do ambiente, e os alunos seguem as diretrizes que nós lhes damos. Deste modo, foi necessária uma preparação cuidada por minha parte, no sentido de ir de encontro às necessidades particulares de cada aluno e, simultaneamente responder aos objetivos traçados nos dois níveis de planeamento anteriores. A este respeito Bento (2003, p. 63) sustenta que “a preparação da aula apoia-se no planeamento a longo prazo. Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos (já estabelecidos no plano da unidade); é planeado o seu decurso metodológico e temporal”.

Depois de uma análise cuidada do nível dos alunos numa modalidade, e tendo em consideração o que é sugerido no programa nacional, delineei o meu processo de ensino aprendizagem. Para tal foi fundamental a construção das progressões de aprendizagem desenvolvidas no MEC, uma pesquisa constante de exercícios que se aplicassem ao nível dos alunos, e as reflexões de cada aula, na medida em que cada sessão influenciava as restantes. Para a

preparação de cada aula, tive então em consideração o definido no início da abordagem da modalidade, através da avaliação diagnóstica, estabelecendo as sequências de aprendizagem. O tempo atribuído a cada exercício estava pensando de modo a atingir os pressupostos e promover a prática de todos os alunos, pelo que a este respeito Bento (2003) aponta que a concentração no essencial é primordial para a uma exigência de qualidade, que se deve refletir na unidade de preparação e realização, tal como na unidade de conteúdos e objetivos, de aspetos didáticos e metodológicos. Para além disso, foi essencial definir a melhor forma de organização, o que nem sempre foi uma tarefa fácil, uma vez que o número de alunos conjugado com o material e espaço de aula disponíveis, por vezes tornava esta delineação um pouco mais complicada.

Um incremento essencial em todo este processo foi a criatividade, que Bento (2003) aponta como abordagem criativa de programas e de outros materiais de planeamento central do ensino, pelo que me revejo nesta função, já que tive de possuir a capacidade de adaptar, através da minha marca pessoal, mas de forma a ser uma facilitadora da aprendizagem, e para isto foi condição necessária ser criativa. Deste modo, nas minhas aulas tentei sempre inovar, sem esquecer a vertente pedagógica.

Este documento não é uma estrutura fechada e que temos de cumprir criteriosamente. Assim, o plano de aula deve ser visto como algo flexível, adaptável, ao contexto onde se desenrola a ação, podendo ser alterado a qualquer momento durante a sua aplicação.

No quadro 4 pode observar-se um exemplo de plano de aula:

QUADRO 4 - PLANO DE AULA

Professor: Tânia Teixeira	Ano: 12º ITM Turma: 1	Data: 06/03/2013 Nº de alunos: 21	Aula nº: 22 Sessão 4 em 4
Unidade Didática: ANDEBOL	Local: Colégio de Gaia	Hora: 11h30 – 13h00	Material: Bolas andebol, coletes, cones, sinalizadores, tiras antiderrapantes.
Função Didática: Exercitação e Avaliação Final	Espaço: Pavilhão B	Duração: 70 min	

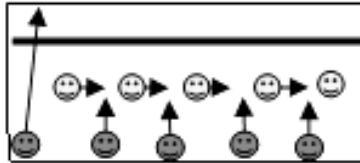
Objetivo da aula: Exercitação da defesa individual em situação de superioridade numérica;

Conceitos Psicossociais: Organização; autonomia; cooperação e empenho;

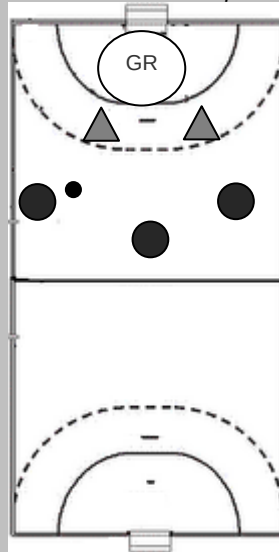
Habilidades Motoras: Passe; receção; interceção; remate; drible; defesa individual; posição base;

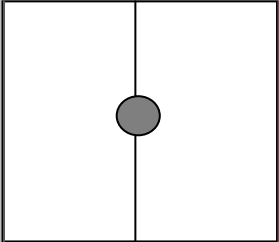
Cultura Desportiva: Terminologia específica;

Fisiologia do treino e Condição Física: Capacidades motoras condicionais (força e velocidade) e coordenativas (ritmo, orientação espacial).

TP	Conteúdos	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Organização alunos/professor	Componentes Críticas
Parte Inicial					
5'	- Ativação geral	- Realiza passe de ombro ou picado; - Reage o mais rapidamente ao estímulo sonoro; - Progride em drible; - Toca no colega para apanhar.	“Caçadinhas” Cada par, ou trio com uma bola, realizam passe e receção. Ao sinal do professor, o aluno com bola deve tentar apanhar o colega sem bola, recorrendo ao drible de progressão.	Os alunos distribuem-se em grupos de dois e três alunos pelo espaço.	- “MS armado a 90º”; - “Não infringe a regra dos apoios”; - “Recebe a bola a duas mãos”; - “Movimenta-te para receber”; - “Ninguém pode estar parado”. <i>Drible:</i> - “Empurra a bola contra o solo com as extremidades dos dedos”; - “Realiza flexão do pulso e MS”;
Parte Fundamental					
10'	- Defesa individual - Deslocamentos - Posição base	Atacante: - Realiza “penetrações sucessivas”; Defensor: - Impede que a equipa adversária passe a linha.	Assalto ao Castelo” Os alunos, através do meio tático de grupo “penetrações sucessivas”, deverão tentar passar a linha da defesa. O outro grupo, que desempenha as funções de defesa, deverá tentar impedir que a equipa adversária consiga transpor a linha. De início este exercício é feito sem bola. Posteriormente acrescenta-se uma bola ao jogo, sendo necessário ter a posse de bola	Os alunos distribuem-se em quatro grupos. 	Atacante: - “Passa a linha da defesa sem ser tocado”; - “Procura os espaços vazios”; Defensor: - “MS semifletidos”; - “Mãos colocadas mais ou menos à altura dos ombros e voltadas para a frente”; - “Dedos abertos”.

para transpor a linha.

10'	- Passe - Receção - Interceção - Remate	- Realiza passe caso não tenha caminho livre para rematar; - Movimenta-se para criar linhas de passe; - Mantém a posse de bola; - Ocupa o espaço de forma racional; - Cria situação de finalização, sem oposição; - Remata à baliza quando tem caminho livre.	Tipologia da tarefa 3x2+GR	<i>Início a meio campo</i> 	Atacante com bola: - "Maneja a bola sem infringir a regra dos apoios"; - "Entra no espaço defensivo em direção à baliza"; - "Remata sem oposição em zona frontal"; - "Simula passe e penetra em direção à baliza"; - "Passa a bola se fixar o defensor"; - "Após passe movimenta-se para criar linhas de passe"; Atacante sem bola: - "Abre espaço"; - "Cria linhas de passe"; - "Evita alinhar com o defensor"; Defensor: - "Acompanha visualmente a trajetória da bola"; - "Procura intercetar o passe e agarrar a bola".
15'	- Passe - Receção - Remate - Desmarcação - Interceção	- Realiza passe caso não tenha caminho livre para rematar; - Movimenta-se para criar linhas de passe; - Mantém a posse de bola; - Ocupa o espaço de forma racional; - Cria situação de finalização, sem oposição; - Remata à baliza quando tem caminho livre; - Fecha os espaços vazios - Interceta o passe.	Jogo em superioridade numérica Em meio campo, os alunos realizam situação de jogo 5x5. A equipa com posse de bola ataca em superioridade numérica.	<i>Os alunos distribuem-se em quatro equipas com 5 elementos cada.</i>	Atacante com bola: - "Maneja a bola sem infringir a regra dos apoios"; - "Entra no espaço defensivo em direção à baliza"; - "Remata sem oposição em zona frontal"; - "Simula passe e penetra em direção à baliza"; - "Passa a bola se fixar o defensor"; - "Após passe movimenta-se para criar linhas de passe"; Atacante sem bola: - "Abre espaço"; - "Cria linhas de passe"; - "Evita alinhar com o defensor"; Defensor:

5'	- Remate - Acerta no alvo (fitball); - Apanha rapidamente as bolas que forem para fora do campo; - Joga em equipa; - Impede que a bola entre através do remate.	Jogo da fitball Na linha central é colocada uma bola de fitball, em que cada elemento das duas equipas possui uma bola. O objetivo é através do remate, enviar a bola para lá da linha final da equipa adversária.	1 	2 - "Acompanha visualmente a trajetória da bola"; - "Procura interceptar o passe e agarrar a bola". Remate: - "Projeta o MS na direção pretendida" - "Torção do tronco"; Evita que a fitball passe a sua linha final"; - "Remata contra a fitball"; - "Não entra dentro da área delimitada";
20'	- Jogo: avaliação final - Mantém a posse de bola; - Cria e identifica linhas de passe; - Identifica o seu oponente direto; - Depois de intervir no jogo, retoma a sua posição em campo; - Identifica as oportunidades de finalização e consome o ataque.	JOGO REDUZIDO – FB2 Jogo 5x5. A equipa em posse de bola deve procurar mantê-la identificando a oportunidade de ataque e progredindo para a baliza (finalizar em remate). A equipa adversária deve procurar interceptar a bola e evitar a progressão do atacante.	<i>Jogo em terreno formal</i>	- "Defesa individual"; - "Ocupa os espaços vazios"; - "Passa e vai!" - "Olha para o jogo antes de passar"; - "Se tens um corredor livre, remata"; - "MS armado a 90º".
Parte Final				
5'	- Retorno à calma	- Está com atenção.	- Breve conversa com os alunos.	- Sentados e orientados para o professor, em meia lua. - Não conversa.

A Individualidade de cada Aula

“Cada aula fornece um contributo totalmente específico apenas a ela pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade. Tem que assumir sempre uma função concreta, na qual se reflitam, de forma bem proporcionada, as tarefas principais da unidade ou ciclo de ensino mais lato em que se inclui” (Bento, 2003, p. 102).

Previamente à entrada na aula, o professor já tem um projeto do modo como ela vai decorrer, uma imagem organizada, resultante de decisões fundamentais, como o objetivo geral e os específicos da aula, a escolha da ordem da matéria e dos pontos-chave, as funções didáticas e processos metodológicos (Bento, 2003).

No meu caso, apesar da construção preliminar do plano de aula, tinha necessidade de momentos antes da aula, escrever numa folha os pontos fulcrais da sessão, incluindo nesses rabiscos, a constituição das equipas, ordem dos exercícios, *feedbacks*, objetivos, entre outros, de modo a tornar mais presente a imagem do perspectivado outrora durante a sua elaboração.

Todo este “cozinhar” da aula tem em consideração muitos aspetos que interferem diretamente nas opções traçadas. Contudo, nem sempre o que idealizei aconteceu majestosamente, uma vez que até se tornar real, não passa de um projeto, que ganha vida e significado após colocado em evidência.

Um aspeto que acho fundamental realçar, é que cada aula teve uma magia única, e na a qual pude aprender com os meus erros, mas também com os meus sucessos. Foi fundamental em cada aula cativar os meus alunos, relacionar-me com eles e aos poucos tornar-me cada vez mais líder da turma, mas como indica Ferreira (2013, p. 131) “tens de ser um líder, mas um líder aceite”.

Para terminar, a grande maioria das situações problemáticas exige que o professor seja capaz de agir e reagir de imediato, mediante o contexto, assim de acordo com Batista e Queirós (2013, p. 45) “(...) as situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas, também elas únicas”.

4.2.5. REALIZAÇÃO: PEQUENAS PEGADAS EM RUMO DO “SER PROFESSOR”

Há sempre vários caminhos, só temos de seguir aquele em que acreditamos!

Ao longo da nossa formação inicial são várias as diretrizes que nos são dadas, e sabemos que uns acreditam em determinadas técnicas, processos e métodos, outros pensam que outros são mais oportunos, todavia, só na prática temos a percepção do que para nós é certo e errado. Não existem receitas, e o conhecimento teórico que nos é transmitido deve ser filtrado tendo em consideração todos os elementos que interferem no processo ensino aprendizagem, e transformando num conhecimento profissional. Como tal, cada professor é o responsável por traçar o seu trilha, e mesmo que todos os outros sigam por um caminho, este deve seguir e agir em conformidade com as suas crenças e concepções. Antes de mais, não devemos fingir ser quem não somos, pois para mim, é deveras importante ser transparente para com os outros.

Existem muitas qualidades/caraterísticas que o professor deve possuir, para que tenha sucesso no processo de ensino/aprendizagem, não sendo possível destacar uma, já que todas se complementam. No entanto, poucos são os professores que reúnem todos os aspetos que contribuem para ser um “bom professor”. Assim, quando incorporamos esta profissão, devemos construir e moldar a nossa identidade pessoal e profissional de acordo com o que é pretendido. Contudo, um aspeto crucial é a confiança que o professor deve ter, pois se estivermos seguros daquilo que estamos a ensinar, ou da

forma como agimos, é o ponto de partida para sermos bons líderes, e termos capacidade para passar a informação e intervir de forma eficaz.

No primeiro ano de mestrado, quando na disciplina de Psicologia de Educação tive de elencar aspetos que me caracterizavam na perspetiva de “ser professor” referi que em termos positivos era persistente, divertida, responsável, empenhada, compreensiva, perfeccionista e tinha uma boa comunicação. Por outro lado, apontei que era uma pessoa tímida, insegura, com pouca criatividade e alguma dificuldade em liderar.

Nesta medida, quando parti para este desafio, uma das minhas principais preocupações era não conseguir vencer estas dificuldades e desempenhar de forma adequada esta profissão. Para além disso, não gosto de repetir exercícios ou situações de aprendizagem, e a dificuldade que tinha em ser criativa deixava-me apreensiva. Todavia na maior parte das vezes obtive sucesso e alcancei o que pretendia. O facto de ser empenhada e perfeccionista levou-me a ser cada vez melhor, a realizar uma busca incessante para crescer a nível profissional. Como tal, recorri muitas vezes aos meus colegas de estágio e de faculdade sempre que tinha dúvidas sobre o que fazer, ou da forma como realizar. Daí eu considerar que apenas em cooperação é possível percorrer este caminho.

Antes de saber o que me seria confiado, queria ter uma turma de ensino secundário, sabendo que esse facto colocaria à prova a minha segurança. Sendo um ciclo em que os conteúdos são mais complexos e difíceis, obrigando a um bom domínio da matéria. Tendo em conta que o meu passado desportivo foi pouco evidente, foi necessário um trabalho árduo da minha parte para que me sentisse confortável ao lecionar as aulas, bem como uma constante pesquisa no sentido de responder com sucesso aos desafios de cada dia. No entanto, como refere Shulman (1986, p. 5) “A pessoa que se atreve a ensinar assunto para crianças e jovens deve demonstrar conhecimento desse assunto como um pré-requisito para o ensino. Embora o conhecimento das teorias e métodos de ensino importante, desempenha um papel decididamente secundário”.

Um dos meus receios era por um lado encontrar alunos/atletas de uma modalidade, e por outro, alunos com muitas dificuldades e sem motivação para a prática desportiva, uma vez que o ideal seria uma turma homogênea e que não colocasse desafios ao professor. No entanto, caso isso acontecesse a experiência pedagógica seria pouco rica para o professor, e chegaria a ser entediante. Foram várias as vezes que me questionei sobre o que fazer com os alunos que estavam “desviados” da média da turma, tanto acima como abaixo, para que conseguisse ensinar algo a todos. A respeito da dificuldade em edificar um ensino individualizado e um ensino para todos, revisei o meu diário de bordo e encontrei o seguinte excerto: “...optei por não separar rapazes de raparias, bem como alunos com mais dificuldades dos mais aptos, isto porque considero ser importante exercitarem em conjunto para aprenderem uns com os outros. Porém, será também vantajoso em determinados exercícios separar, de modo a proporcionar sucesso a todos, adquirido num contexto mais homogêneo. (...) De modo a garantir que todos interviessem no jogo, referi que era obrigatório a bola passar por todos, mais concretamente pelas raparigas antes de poderem finalizar. Posteriormente, o remate só poderia ser feito pelas meninas, por forma a potenciar o trabalho em cooperação por parte dos alunos” (Reflexão de aula nº6, 19 fevereiro).

4.2.5.1. EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DE “BOM PROFESSOR”

Na perspetiva de Caires (2001) o EP é um lugar privilegiado para a articulação entre teoria e a prática. Santos et al. (2013) referem que o EP representa um marco essencial na vida do futuro professor, ou seja é o primeiro encontro com a prática. Já Kagan (cit. por Santos et al., 2013, p. 194) refere que o estágio “visa a consumação de três tarefas primordiais: adquirir conhecimentos acerca dos alunos e partilhá-los à turma, contribuindo para a sua formação integral; usar esse conhecimento para modificar e reconstruir a sua imagem pessoal enquanto professor; desenvolver estratégias integradas nas dimensões didáticas, gestão, disciplina e instrução”.

A investigação no que respeita ao conceito de “bom professor” em EF é muito escassa, pelo que Cunha (2010) tendo por base alguns estudos, a maioria datam os anos 80. Independentemente deste constrangimento Meireles et al. (2013) refere não existir uma definição de “bom professor”, no entanto, aponta algumas características que se destacam para esta conceção, nomeadamente as qualidades afetivas ou de relacionamento, as atitudes em relação à matéria de ensino, o conhecimento profissional, a comunicação e valores morais.

De acordo com Meireles et al. (2013, p. 228) existe a crença de que é fundamental por um lado ter conhecimento da perceção dos alunos em relação à nossa atuação prática, e deste modo facilitar a aprendizagem, pelo que se adotarmos com mais frequência ou com mais qualidade os comportamentos mais valorizados, pode ser desencadeada uma relação próspera e de confiança entre professor e alunos. Já na perspetiva de Nóvoa (2008, p. 2) “Sabemos todos que é impossível definir o «bom professor», a não ser através dessas listas intermináveis de «competências», cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas”.

Na perspetiva de Nóvoa (2008, p. 3) há então determinados aspetos que caracterizam o trabalho docente:

- *O conhecimento*: Para ensinar o professor necessita indubitavelmente de conhecer, sendo que o trabalho do professor passa essencialmente pela construção de práticas que proporcionem aprendizagens aos alunos.
- *A cultura profissional*: Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola através do diálogo e partilha com os outros professores que se aprende a profissão. Para o seu desenvolvimento é fundamental possuir um conjunto de práticas como: a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação.

- *O tato pedagógico*: Capacidade de relação e de comunicação com os alunos sem a qual não existe o ato de educar, é saber conquistá-los para o trabalho escolar. Para além disso, é indispensável saber conjugar a vertente pessoal com a profissional.
- *O trabalho em equipa*: Cada vez mais os novos conceitos de profissionalidade docente implicam um fortalecimento das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no seio de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos aliam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.
- *O compromisso social*: Está voltado para o sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é levar a que a criança “transponha barreiras” que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. A realidade atual obriga-nos a ir além da escola, a comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Shulman (1986, p. 5) mencionou que “Na maioria dos estados, no entanto, a avaliação dos professores enfatiza a avaliação da capacidade de ensinar. Essa avaliação é geralmente alegada para descansar em uma conceção “baseada em investigação” de eficácia do professor. Tomarei como exemplo, uma lista de tais competências preparados por um estado que eu aconselho brevemente durante o seu planeamento por um em todo o estado do sistema de avaliação de professores. Foram propostas as seguintes categorias para análise e avaliação de professores: organização na preparação e apresentação de planos de ensino, avaliação, reconhecimento das diferenças individuais, a consciência cultural, a compreensão da juventude, gestão, políticas educacionais e produtores”.

Numa fase inicial tive algumas dificuldades de gestão e organização, pelo que numa das primeiras aulas, em que apliquei alguns aspetos do MED, rapidamente me apercebi da dificuldade em implementá-lo sem dominar o controlo da turma, dado que “*a elevada autonomia conferida aos alunos na*

organização e realização das atividades desenvolvidas no decurso das aulas, a aplicação do MED exige boas competências de gestão e organização por parte do professor,...” (Mesquita & Graça, 2011, p. 63). O excerto da reflexão de aula seguinte traduz este desafio: *“Todavia, o objetivo da aula realizar penetração e contenção, não foi cumprido, pois aferi que os alunos ainda não estavam preparados para assumir a autonomia que lhes conferi, sendo mais proveitoso nestas aulas utilizar mais o Modelo de Instrução Direta. Tal como já mencionei, os aspetos de gestão e organização da aula são essenciais nesta primeira etapa, estando na base do sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Só a partir do momento que o professor assume o controlo da turma é que reúne condições para que os objetivos da aula sejam atingidos”* (Reflexão de Aula nº 4, 2 outubro).

Paralelamente, a minha insegurança revelava-se no tempo de instrução, assim como na organização dos alunos nos exercícios, resultando num menor tempo de prática. É possível constatar num excerto de uma reflexão: *“Uma das minhas principais preocupações é ter os alunos muito tempo sem realizarem atividade, contudo para que haja qualidade no ensino por vezes sinto necessidade de colocar equipas ou alunos em espera, ainda que por vezes com funções para a aula. Neste aspeto, considero que me tenho apercebido dos meus erros de planeamento e tenho atuado de forma a contrariar estas situações. Um exemplo disso foi que na aula de hoje, no exercício $3 \times 2 + GR$, os alunos estavam distribuídos por quatro espaços, e estes não tinham largura suficiente para exercitarem. Como tal, optei por retirar duas das equipas e colocá-las de fora e aproveitei o facto de ter dois alunos sem fazer aula, para lhes solicitar a tarefa de aplicar exercícios de condição física aos colegas que estavam em tempo de espera”* (Reflexão de aula nº6, 16 outubro).

Tendo por base o estudo de Meireles et al. (2013, p. 232), os resultados revelam que “para a generalidade dos alunos, o mais importante num «bom professor» de EF é o seu nível de conhecimento. Ou seja, é essencial que os alunos sintam que o professor domina as matérias que ensina e que não se cinja a transmitir os conteúdos de forma isolada e sem sentido”. Sob o ponto de

vista mais seletivo, os resultados patenteiam que os rapazes assinalam a demonstração e o gosto pelo que ensina a atitude mais valorizada, já as alunas identificaram a movimentação pelo espaço de aula e ajuda individualizada, como os indicadores prediletos.

Em jeito de conclusão, Santos (2012, p. 62) refere que “os «bons professores» são caracterizados por lecionarem com entusiasmo. As suas aulas são aquelas em que não só se aprecia a boa preparação do assunto, mas também o estilo contagiante com que o mesmo é apresentado. (...) Esses bons professores deixam marcas preciosas. Podem mudar a vida dos seus alunos, porquanto influenciam não apenas as suas ações momentâneas, mas também os seus comportamentos futuros”.

Ser professor – é nesta medida, acrescentar algo, é não deixar que a sua passagem seja despida de significado - é modificar, é acrescentar, é influenciar o outro, dar-lhe um pouco de nós e receber o que ele tem para nos dar. Aquele que se limita a alijar conhecimento, não promove aprendizagem. Se a componente pessoal não influenciasse em grande medida este processo de formação do aluno, apenas era necessário o conhecimento dos livros ou das novas tecnologias. Mas o facto é que este mediador – o professor, faz a diferença, quando realiza o seu trabalho em toda a sua plenitude.

4.2.5.2. “SER PROFESSOR” E “SER PROFESSOR DE EF”

“He who can, does. He who cannot, teaches.”(Shulman, 1986, p.4).

“Segundo o modelo de racionalidade técnica, a atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (Schön, 1992, p. 96).

Quando se fala na profissão de professor, associamos quase sempre apenas à função de ensinar, no entanto “Ser professor” é muito mais do que isso, vai desde a função de educar/formar, à dinamização de atividades, ao relacionamento com os alunos, à partilha de conhecimentos.

Montagner e Scaglia (2013, pp. 198-199) argumentam que “...a aplicação da Pedagogia do Esporte vai para além do aprendizado de técnicas ou do jogo em si e dos seus fundamentos. (...) o pedagogo que ensina Esporte não é diferente do profissional que ensina Matemática ou Física, apenas se utiliza de outras ferramentas para auxiliar na construção do processo educacional; tem o pedagogo o Esporte como eixo para a sua «ação pedagógica»”.

Já Paes (1992) considera que atualmente, a função da Pedagogia do Desporto é observar e patentear a sua atenção nas maiorias, e não apenas em uma minoria possuidora de talentos para as práticas competitivas, não obstante que reconheça o valor de todos os elementos incluídos no ambiente desportivo. O mesmo autor defende que deve-se privilegiar a diversificação desportiva de modo a fomentar o desenvolvimento de uma cultura desportiva e reunir ações que contemplem uma pedagogia de inclusão.

Desta forma, antes de ser professor de uma disciplina, em que o objetivo é transmitir mensagens, ser professor é ser educador, é transmitir valores, formar pessoas no seu todo. A função principal do professor, mais que dar a conhecer conteúdos sobre trigonometria, ou História de Portugal, é formar pessoas autónomas, críticas, com responsabilidade, capazes de transportar o que aprendem, para o seu dia-a-dia.

A maior parte das crianças chegam a passar mais tempo na escola, com professores, auxiliares da educação, colegas, do que propriamente com a família, daí ser nossa função participar ativamente na educação dos nossos alunos. Todas as profissões são importantes, mas antes de uma pessoa ser médico, padeiro, engenheiro, foi aluno, e deve grande parte da pessoa que é, que construiu, aos profissionais da Educação. Estes têm a responsabilidade de estar comprometidos com a sociedade de amanhã, pois o aluno que hoje forma é o adulto de amanhã. Ser professor é abrir o livro de conhecimento e dar de beber dessa sabedoria aos alunos.

Existem muitas qualidades/caraterísticas que o professor deve possuir, para que tenha sucesso no processo de ensino/aprendizagem, não sendo possível destacar uma, já que todas se complementam, no entanto, poucos são os professores que reúnem todos os aspetos que contribuem para ser um bom professor. Assim, quando incorporamos esta profissão, devemos construir e moldar a nossa personalidade de acordo com o que é pretendido. Contudo, um aspeto crucial é a confiança que o professor deve ter, pois se estivermos seguros daquilo que estamos a ensinar, ou da forma como agimos, é o ponto de partida para sermos bons líderes, e termos capacidade para passar a informação e intervir de forma eficaz.

Ser professor de EF, passa por formar pessoas que saibam cooperar, trabalhar em equipa, autónomas, responsáveis. Na perspetiva de Scaglia (cit. por Montagner & Scaglia, 2013, p. 198) “implica na aquisição de hábitos e condutas motoras, ampliando-se o repertório de possibilidades, no entendimento do esporte como um fator cultural (por consequência, humano), no estímulo e no desenvolvimento de sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade (...)”. São as pequenas coisas que marcam os alunos, e das quais eles se recordam um dia. Mais que querer que estes saibam executar corretamente um gesto técnico no voleibol, ou saibam realizar o rolamento à frente em ginástica, queremos que eles levem consigo o que de melhor tem o Desporto. A grande qualidade do Desporto é a cultura intrínseca que rodeia todo o ambiente desportivo, só desta forma o Desporto tem sido transversal ao longo dos tempos, sendo uma língua global e entendida por todos.

Os docentes devem proporcionar atividades que promovam o espírito de grupo, a cooperação, a ajuda, a participação de todos. Para além disso, devem oferecer aos alunos projetos em que estes se possam inserir, para ocupar tempos livres, e para que estes percebam os problemas que mais afetam os jovens, e que os impedem de serem pessoas melhores e mais saudáveis. No caso do Professor de EF, este deve incentivar os alunos a envolverem-se no Desporto Escolar, de forma a evitarem comportamentos de

risco. O professor pode e deve ser um mediador do processo ensino/aprendizagem e criar um clima favorável para a aprendizagem.

O que nos distingue dos outros profissionais da Educação é a proximidade que temos com os nossos alunos, e o contacto físico e cumplicidade existente entre professor e alunos. Muitos dos problemas dos jovens, a nível de saúde, a nível sócio afetivo, económico, entre outros, são detetados nesta disciplina pelo professor de EF. Desta forma, pode tentar intervir, ou procurar profissionais de outras áreas para ajudar a diagnosticar e resolver os problemas.

Toda a formação académica de um professor de EF não o prepara totalmente para desempenhar a função. Existem níveis de conhecimento que servem de base, sustentação à atuação do professor, mais concretamente aos aspetos que ensina, todavia é necessária uma visão crítica e contextualizada acerca daquilo que nos é transmitido e dos documentos orientadores do professor.

4.2.5.3. REALIZAÇÃO: DO PERCURSO SONHADO AO PERCURSO VIVIDO

A ideia que permanecia na minha mente, antes de qualquer vivência enquanto professora, era formatada pelas minhas experiências de outrora. Tudo o que sonhei, tudo o que idealizei, o que perspetivei fazer quando estivesse do outro lado, tudo não passava de meras suposições que ganharam dimensão quando vividas. Ainda me recordo no primeiro ciclo de ensino, em que a professora estava num estrado, e os alunos estavam ligeiramente abaixo, o que lhe dava um papel de poder, e diferenciação para com os alunos. No entanto, essa distância que primou durante anos tem vindo a perder cada vez mais relevo, e a proximidade entre professor aluno é cada vez maior, sendo que cada um deve desempenhar o seu papel.

Apesar disso, também mora na minha memória a leitura, pela professora do ensino básico, de dois livros de Sophia de Mello Breyner. Neste tempo, tudo

não passava de sonhos, as histórias davam sentido à minha vida, e a tranquilidade e genuinidade de criança, deixaram aos poucos de pertencer, com tanta intensidade, à minha pessoa. Todavia, a vontade de viver o que está nos livros não desaparece, a magia da vida está na descoberta do dia-a-dia, e em cada momento. É o facto de sabermos que nenhum dia é igual, que nos move, sendo o motor da nossa vida. Não existe um dia ou uma data definida para deixar de ser criança, com o tempo apenas ganhámos responsabilidades e é-nos conferida progressivamente uma maior autonomia, estes são os aspetos principais que distinguem as diferentes etapas da vida.

Ao longo da nossa existência temos tendência a formar ideias em torno do desconhecido, tendo por referência aquilo que já vivemos ou o que nos outros reportam acerca disso. Recordo-me de numa aula do ano transato, em que três alunas que já tinham realizado estágio, foram dar o seu testemunho acerca das dificuldades e vitórias geradas no decorrer do seu percurso. A partilha de experiências foi bastante interessante e permitiu-me moldar um pouco a ideia de como seria o ano de estágio. No entanto, nesta altura só pensava se também estaria à altura de enfrentar os desafios da prática, e se seria uma professora de quem os alunos iam gostar, assim como lecionar aulas interessantes e pertinentes.

No decorrer do ano anterior aprendi na teoria a arte da pedagogia, todavia o estágio foi o momento em que coloquei em evidência as concepções que adquiri ao longo da minha formação. Deste modo, “a pedagogia corresponde assim ao campo da relação interpessoal, social, que intervém no tratamento da informação e da sua transformação em saber na situação real do microssistema da sala de aula” (Altet, 1997, p. 17). O professor adquire bagagem de legitimação das suas decisões, com base nos seus conhecimentos teóricos e nas suas experiências anteriores, que com o tempo passam a ser automatizadas no processo de planeamento, e na relação da aula (Januário, 2012).

4.2.5.4. DIFICULDADES DA PRÁTICA: UMA REALIDADE CONSTANTE

Nas palavras de Douglas Lenat (cit. por Vickers, 1990, p. 39) “uma outra estratégia poderosa explorada por seres humanos inteligentes é fragmentar um problema complexo em sub problemas mais fáceis de resolver”.

Altet (1997, p. 81) refere que “quando se pede aos professores que indiquem os objetivos a que se propõem, a conversa torna-se subitamente curta. As respostas formuladas são quase sempre muito gerais (desenvolver o espírito crítico...) e não específicas à atividade particular do aluno (...) quanto mais se possui uma consciência clara de um objetivo a atingir, mais se é sensível aos elementos de uma situação suscetível de ajudar à sua aproximação. A mesma autora refere “parece inconcebível que um professor que sabe aquilo que quer fazer aprender, e decidido a verificar se teve sucesso não escolha o seu método de ensino em consequência” (Altet, 1997, p. 83).

Assim, para o processo de ensino/aprendizagem o professor deve ter conhecimento dos conteúdos, das progressões a desenvolver e quais as estratégias a adotar, que devem ser definidas tendo em conta a modalidade, matérias, mas também a turma em questão, de modo a garantir condições de sucesso e aprendizagem.

No início do ano letivo e sempre que preparava uma situação de aprendizagem em que não estava totalmente segura, por diversos motivos, sentia algum nervosismo, porém quando chegava o momento de lecionar o medo desaparecia, e deixava-me levar pelo gosto de dar aulas e de me relacionar com os meus alunos. Isto porque, muitas das vezes só é possível verificar a viabilidade da situação de aprendizagem após a sua aplicação prática. Assim, tentava preparar com o máximo de cuidado todas as minhas aulas, para que nada falhasse. No entanto, não é possível controlar tudo, e ao longo das aulas vão surgindo imprevistos, aos quais é necessário ajustar a nossa postura e decisões.

Todas as minhas inseguranças foram sendo colmatadas dia após dia, em que ia criando estratégias para superar as adversidades e transparecer ser uma pessoa mais segura e confiante das minhas tomadas de decisão. O facto de ter tido um total de quatro turmas também me ajudou a reagir aos contextos com que me ia deparando, pois como a amostra de alunos com quem contactei foi elevada, e cada um é um ser singular, obrigou-me a ter capacidade de adaptação.

Desde o começo do ano que eu e o meu núcleo de estágio assumimos que estaríamos presentes em todas as aulas uns dos outros, isto deu-me sem dúvida uma bagagem essencial no processo ensino aprendizagem, pois alguns dos sucessos e insucessos, bem como estratégias utilizadas serviram de modelo para as minhas aulas.

Na minha perspetiva os alunos devem sentir que os professores os conhecem e como tal, numa fase inicial a minha preocupação foi decorar o nome de todos os alunos e tentar conhece-los cada vez melhor. Como tive quatro turmas, este processo foi um pouco mais complicado e moroso, no entanto para obter o meu objetivo, no início das aulas olhava para a lista dos nomes e tentava identificar quem estava, realizando desta forma a verificação das presenças. Revisitando o meu estágio, na minha primeira reflexão referi que *“Em jeito de conclusão, o primeiro momento é importante para o professor perceber as características da turma e para criar a primeira interação com os seus alunos, mas mais importante do que isso é a imagem que fazemos transparecer neste primeiro impacto, pois é nesta aula que os alunos vão formar uma opinião sobre o professor, independentemente do que vem a seguir”* (Reflexão de Aula nº1, 11 setembro).

Já na segunda aula, preocupei-me essencialmente em mencionar aspetos relacionados com as rotinas, cumprimento de regras e o contacto visual com toda a turma sempre que emitia alguma informação. Assim, passo a citar um excerto da minha segunda reflexão de aula: *“Um dos cuidados que tive também foi reparar e mencionar se os alunos tinham objetos, como pulseiras, anéis, brincos, relógios, e se as meninas tinham o cabelo preso. Nestas*

primeiras aulas é importante estar atenta a estes pormenores para que os alunos percebam que têm de criar hábitos/rotinas. No que concerne à minha postura, em certos momentos senti alguma dificuldade em garantir que a mensagem que estava a transmitir chegava eficazmente aos alunos. Todavia, tentei posicionar-me de modo a visualizar todos os alunos, especialmente no momento em que dava informação, apesar de nem sempre ter decorrido conforme o esperado. (...) Um outro aspeto que tenho de insistir nas minhas aulas é não permitir que os alunos batam com as bolas enquanto o exercício não começa, pois caso seja flexível nas primeiras aulas, nas seguintes será mais difícil controlar estas situações” (Reflexão de Aula nº2, 18 setembro).

Um outro problema que senti no início do ano foi a organização e gestão da aula, pois ainda não tinha estabelecido/marcado a minha posição. Numa das minhas reflexões de registo: *“Ao longo do tempo, sinto que começo a ter mais facilidade na organização da aula e gestão do espaço. Contudo, ainda me sinto insegura em relação ao conhecimento e aplicação do conteúdo, e penso que é neste aspeto que tenho de incidir a minha atenção e no qual devo solidificar a minha posição. O ano de estágio, tal como a vida, é um livro aberto, em que a aprendizagem é constante e o sujeito está em permanente mutação. Este desenvolvimento é um processo tanto individual, como coletivo, potenciado no local de trabalho do docente, através de experiências de índole formal e informal (Marcelo, 2009)”* (Reflexão de Aula nº 8, 30 outubro).

Em algumas das modalidades, a dificuldade essencial subsistiu na ausência de motivação para a prática, um exemplo disso foi quando ensinei ginástica a uma das minhas turmas. Sendo constituída maioritariamente por rapazes, que geralmente não apresentam predisposição para a prática desta modalidade, será fundamental criar um clima positivo e de entusiasmo, que segundo Rosado e Ferreira (2011, pp. 192-193) “...foi referido como fundamental na criação da ambiência afetiva necessária à emergência de ambientes propícios de trabalho.”

Um exemplo disto foi quando abordei atletismo, em que uma das turmas não estava motivada para esta modalidade, dificultando a minha tarefa de

lecionação. No entanto, devemos estar preparados para todas as situações, visto que como menciono numa das minhas reflexões: *“Cada turma tem as suas características e particularidades, e esta em especial, pois apesar de serem alunos do 12º ano, têm atitudes e postura de alunos mais novos, estando constantemente na brincadeira, distraídos, sempre a resmungarem das tarefas que lhes são solicitadas. Todos estes aspetos culminam numa explicação dos exercícios mais morosa, assim como na organização dos alunos em cada tarefa. Um dos fatores que interfere no clima de aula é a motivação e gosto pela modalidade que está a ser alvo de lecionação, pelo que esta turma já mencionou que não gosta de Atletismo, pois transportam consigo a ideia de que o Atletismo é só corrida e que carece de objetivos.*

Depois de terminar os exercícios estipulados para esta aula, tive uma conversa com os alunos, indicando que se por um lado alguns me tinham surpreendido pela positiva, quanto ao empenho na aula e participação, outros tinham-me desiludido, revelando atitudes descontextualizadas” (Reflexão de Aula nº 9, 6 novembro).

Para além disso, durante algum tempo tive dificuldade em garantir que a mensagem era recebida por todos, pelo que utilizei a estratégia de sentar, ou colocar-me num ponto onde conseguisse ver todos os alunos, de modo procurar reunir a atenção de todos. Numa das minhas reflexões relatei isso mesmo: *“Os momentos de instrução, de um modo geral, devem ser realizados para toda a turma, e como tal tentei ter em atenção este aspeto. Assim, procurei reunir sempre os alunos à minha frente, tanto sentados, como de pé, para garantir que a mensagem fosse recebida por todos”* (Reflexão de Aula nº 10, 13 novembro).

Os comportamentos inadequados também fizeram parte do conjunto de dificuldades com as quais me deparei. Apesar de não ter sido um aspeto relevante/marcante das minhas aulas, considero importante citar uma das minhas reflexões: *“ «Siedentop (cit. por Sarmiento et al, 1993, p.4) assinala a existência de dois tipos de comportamento inapropriados presentes nas aulas de EF “comportamentos fora da tarefa” e “comportamentos de desvio». Nesta*

turma o problema está mais centrado nos comportamentos fora da tarefa, que podem ser combatidos, segundo o mesmo autor, com “clarificação de regras”, “motivação do comportamento apropriado em interações positivas” e “ignorância de comportamentos inapropriados de menos importância” (Reflexão de Aula nº 17, 15 janeiro).

Na disciplina de EF é habitual que numas matérias o professor se sinta mais confiante do que outras na sua leção, pois o facto é que dificilmente alguém sabe tudo de tudo. Reportando-me ao meu estágio, numa das aulas em que lecionei badminton registei: *“Proença (2008, p. 117) refere que «as questões complexas requerem imaginação, muita imaginação; criatividade, muita criatividade». E a propósito disto o poeta Herberto (cit. por Proença, 2008, pp. 117-118) diz-nos «Era uma vez um pintor que tinha um aquário com um peixe vermelho. Viviam o peixe tranquilamente acompanhado pela sua cor vermelha até que principiou a tornar-se negro a partir de dentro, um nó preto atrás da cor encarnada. O nó desenvolvia-se alastrando e tomando conta de todo o peixe. Por fora do aquário o pintor assistia surpreendido ao aparecimento do novo peixe. O problema do artista era que, obrigado a interromper o quadro onde estava a chegar o vermelho do peixe, não sabia que fazer da cor preta que ele agora lhe ensinava. Os elementos do problema constituíam-se na observação dos factos e punham-se por esta ordem: peixe, vermelho, pintor - sendo o vermelho o nexos entre o peixe e o quadro através do pintor. O preto formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor. Ao meditar sobre as razões da mudança exatamente quando assentava a sua fidelidade, o pintor supôs que o peixe, efetuando um número de mágica, mostrava que existia apenas uma lei abrangendo tanto mundo das coisas como o da imaginação. Era a lei da metamorfose. Compreendida esta espécie de fidelidade, o artista pintou um peixe amarelo».*

Isto para dizer que o professor não tem que saber tudo, mas sim deve ter a capacidade de criar conhecimento recorrendo à criatividade. Pois como menciona Proença (2008, p. 117) «no âmbito da formação dos profissionais de EF há muito que a generalização e o enciclopedismo deixaram de responder às

exigências atuais. Como tal, não há receitas para atuarmos, é necessária uma busca incessante do conhecimento, para responder às exigências que vão sendo colocadas no dia-a-dia» ” (Reflexão de Aula nº 13, 4 dezembro).

Existem diferentes dimensões de intervenção pedagógica do professor em sala de aula, pelo que considero importante evidenciar algumas das estratégias elencadas no decorrer das dificuldades encontradas na prática.

4.2.6. DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS: A PONTE PARA A APRENDIZAGEM

Na sua atuação o professor depara-se com diversas barreiras que dificultam a tarefa de ensinar. Desta forma, o professor não pode apenas ser detentor do conhecimento e limitar-se a debitar matéria. É necessário que o aluno aprenda, e só é possível se estiverem reunidas as condições para tal. Como forma de contornar estas adversidades, o docente vê indigência de adotar estratégias que garantam o cumprimento dos objetivos, tal como o seguinte excerto: *“Por vezes tenho sentido, ao longo do estágio, algumas dificuldades em transformar o conhecimento prático que adquiri de uma modalidade, em matéria de ensino para os alunos. Este é um dos papéis fundamentais do professor e que o distingue de outros profissionais. Shulman (cit. por Graça, 2001, p.108) considera que «...o conhecimento pedagógico do conteúdo é precisamente o tipo de conhecimento que distingue o professor de uma disciplina de outro especialista (não professor) dessa mesma disciplina». É necessário que o professor tenha um conhecimento da matéria adequado às necessidades do contexto de ensino (Graça, 2001). Como tal, por vezes recorro a diferentes estratégias de instrução, como foi hoje o caso de utilizar o quadro para a explicação de um exercício. Após a apresentação da tarefa, também costumo usar a demonstração, pois a imagem visual é fundamental para a compreensão dos alunos”* (Reflexão de Aula nº 20, 20 fevereiro).

Já na modalidade de andebol as dificuldades que tive foram essencialmente de cariz técnico, na medida em que queria otimizar o desempenho dos alunos. Um dos exemplos era a realização do passe e

recepção, e numa das minhas reflexões aponte uma indicação de dois autores, então dizia que: *Ribeiro e Volossovitch (2008, p. 17) dizem que “a metáfora do farol ajuda a ilustrar como deve atuar o jogador na procura de informação pertinente”* (Reflexão de Aula nº 21, 27 fevereiro).

4.2.6.1. MODELOS DE INSTRUÇÃO

“As metáforas e imagens sobre o que constitui o cerne do ensino, o bom professor, a boa aula, o desempenho pedagógico exemplar mudam com o tempo, ecoando no presente ou projetando no futuro as transformações em curso na sociedade” (Graça & Mesquita, 2011, p. 40).

É reconhecido que a EF, mais do que outras disciplinas, oferece uma grande complexidade de desafios aos professores, pelo que nenhuma outra requer a abordagem dos resultados de aprendizagem nos três grandes domínios, conhecimento em várias áreas, e em trabalhar em ambientes de aprendizagem em constante mudança (Metzler, 2000).

Metzler (2000) refere que se argumenta que as instruções de EF são normalmente baseadas no conteúdo, ou seja, a atividade que está a ser ensinada ao aluno e não nas metas ou modelos de instrução. O mesmo autor aponta que bons modelos de instrução requerem que o professor considere todos os fatores antes de tomar alguma decisão de como instruir os alunos. Depois de analisar esses fatores, que o leva a ensinar com um plano coerente e compreensível, o autor sugere o modelo de instrução base. A organização central para a unidade advém do modelo instrucional selecionado, escolhido tendo em conta os fatores listados (Metzler, 2000). Quando se utiliza a abordagem do modelo de instrução base, em que um ou mais fatores mudam é aconselhado alterar o modelo de instrução utilizado.

Desta forma, é necessário que o professor contemple os diferentes fatores da aprendizagem, para adequar a sua ação, e a forma como se dirige aos alunos, podendo adotar diferentes modelos instrucionais. Pelo que existem

modelos mais centrados na direção do professor, e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, sendo função do professor encontrar o equilíbrio (Mesquita & Graça, 2011).

Nas minhas aulas procurei o equilíbrio entre a confluência dos diferentes modelos, optando numa fase inicial mais pela adoção do Modelo de Instrução Direta, e à medida que ia controlando mais as turmas, ia dando espaço para os alunos participarem no processo de ensino/aprendizagem.

Modelo de Instrução Direta

Ao longo de vários anos, o Modelo de Instrução Direta foi prevalecente no ensino da EF, sendo caracterizado por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente a determinação do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011). Os mesmos autores relatam que é fundamental a indicação de critérios de êxito nas tarefas de aprendizagem, para que os alunos obtenham um sentido de responsabilidade.

Na utilização deste modelo, o professor deve ter em atenção a revisão da matéria abordada anteriormente, a apresentação de novas habilidades, elevada monitorização da atividade motora dos alunos e correções sistemáticas em relação aos objetivos estipulados (Mesquita & Graça, 2011).

Em relação à minha prática, no início do ano recorri mais a este modelo, uma vez que ainda tinha alguma falta de confiança e dificuldade nas tarefas de gestão e controlo das turmas. Assim sendo, o espaço conferido à autonomia dos alunos era mais reduzido, prevalecendo as diretrizes referidas por mim de modo a proporcionar uma elevada atividade motora e diminuir os comportamentos desadequados. Para além disso, nas atividades individuais, em que o professor se dirige mais ao aluno, ao invés do grupo, de modo a corrigir o seu desempenho, é mais fácil apelar ao Modelo de Instrução Direta. Segundo Metzler (2000) a seleção deste modelo deve ter em consideração os

objetivos de aprendizagem e conteúdos delineados pelo professor, sendo pertinente na abordagem de desportos individuais, desportos coletivos, atividades de recreação, dança, aeróbica, exercícios de repetição e não competitivos, pelo que comparando com outros modelos, este parece ser o mais eficaz. Todavia, o mesmo autor aponta que se o professor pretende exponenciar as capacidades dos alunos em todos os níveis, deve procurar explorar outros modelos que permitam o desenvolvimento essencialmente dos conceitos psicossociais.

Modelo Desenvolvimental

“O Modelo Desenvolvimental de Rink assenta no postulado que «um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar aprendizagem», porquanto não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer o risco de nada aprender” (Mesquita & Graça, 2011, p. 51). Deste modo, nas minhas aulas procurei adaptar as exigências das tarefas à capacidade de resposta dos alunos. Para tal, tentei ajustar as condições de prática através das modificações das características da tarefa. De acordo com Mesquita e Graça (2011, p. 52) é necessário “(...) configurar uma sequência de desenvolvimento do conteúdo e estruturação de tarefas de aprendizagem, tendo em vista um processo de aprendizagem focado sobre a efetiva melhoria do desempenho dos alunos”.

Sobre este modelo surgem três grandes conceitos: progressão, refinamento e aplicação. Relativamente à progressão, o professor deve ter em consideração a complexidade das tarefas, estruturando as tarefas obedecendo a uma organização dos conteúdos do simples para o complexo, do fácil para o difícil, estabelecendo a ponte entre o aprendido e a nova habilidade (Mesquita & Graça, 2011). No que concerne ao conceito de refinamento, na perspetiva dos mesmos autores, este está associado à definição dos elementos da execução motora e à sua utilização estratégica, ou seja o afinamento de determinadas componentes críticas. Por último, a aplicação está relacionada

com a realização de tarefas de competição e autoavaliação criteriosamente selecionadas, possibilitando a contextualização dos conteúdos de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011).

A utilização deste modelo esteve um pouco na vanguarda de todas as modalidades, já que procurei proporcionar situações de aprendizagem com complexidade crescente. No entanto, foi mais evidente nas modalidades coletivas, pelo que ao longo das aulas, dei a oportunidade de os alunos colocarem em prática as aprendizagens, essencialmente em situação de jogo.

Modelo de Educação Desportiva

O MED foi desenvolvido por Siedentop e é caracterizado pela procura da implementação de ambientes de prática, propiciadores de experiências desportivas autênticas. O MED vai ao encontro da necessidade de atribuir um cunho afetivo e social às aprendizagens (Mesquita & Graça, 2011). “Este modelo comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da EF atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2011, p. 59).

Com o intuito de promover experiências autênticas, Siedentop apontou seis características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Mesquita & Graça, 2011). Este tipo de aulas substitui as modalidades com poucas aulas (curta duração), sendo o ideal a aplicação em pelo menos vinte aulas (Mesquita & Graça, 2011). Contudo, a realidade do Colégio de Gaia não permitiu dispor dessa quantidade de aulas para uma mesma modalidade. Assim sendo, foi necessário realizar algumas adaptações, e utilizar apenas algumas vertentes do MED, tendo em conta o tempo disponível e os aspetos a cumprir.

Ainda assim, apliquei o MED em duas modalidades (futebol e voleibol), e de duas formas distintas. O futebol foi o primeiro desporto coletivo que lecionei, e após a avaliação diagnóstica dividi os alunos por equipas, pelo que em todas as aulas trabalharam dentro das suas equipas, atribuindo um nome. Para além disso, nomearam um capitão, cor, e em algumas das aulas realizaram exercícios com pontuação. Todavia, como nas primeiras aulas ainda não dominava a organização e gestão da turma, tive dificuldades na aplicação do modelo, e acabei por dar principal foco à filiação pela equipa. No entanto, no terceiro período ainda me confrontei com algumas adversidades pelo que *“(…) uma das dificuldades com que me deparei na aplicação do MED foi a gestão e organização das diferentes tarefas, pois «dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das atividades desenvolvidas no decurso das aulas»* (Mesquita & Graça, 2011, p. 63). É necessário da minha parte possuir estas competências (Reflexão de Aula nº 25, 10 abril).

Por outro lado, no último período, na modalidade de voleibol, apliquei o MED, utilizando os aspetos já referidos, com o acréscimo do quadro de pontuação, da competição e do Evento Culminante. Também o enfoque atribuído a cada uma dessas vertentes foi maior, uma vez que o controlo da turma já estava atingido, sendo mais fácil atribuir autonomia aos alunos e por conseguinte aplicar o modelo.

Com o MED consegui que os alunos cooperassem mais entre si, e se unissem num objetivo comum, assim recordando:“ *«(…) a competição é o elemento fundamental do esporte, que dá sentido á sua existência, e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude»* (Reverdito & Scaglia, 2013, p. 239). Contudo, este foi um dos pontos mais complicados de gerir, uma vez que os alunos levam muito a sério a vertente competitiva, e em algumas circunstâncias esquecem a componente afetiva, assim recordando uma das minhas aulas *“tenho sentido necessidade de intervir, pois tenho um papel fundamental e, como tal, «...importa com regularidade, chamar a atenção dos jovens para as dimensões éticas e positivas da competição, valorizar o esforço, ensinar as equipas a saber lidar com a vitória e com a derrota, ensinar,*

também, os princípios e as regras do fairplay, o valor do trabalho em equipa e da preocupação com os outros» (Rosado & Ferreira, 2011, p. 188)” (Reflexão de Aula nº 28, 16 abril).

É frequente que as turmas sejam compostas por alunos com capacidades distintas, e por conseguinte pertencentes a diferentes níveis, pelo que o MED visa a construção de equipas heterogéneas, com alunos com diferentes capacidades. Como refiro numa das minhas reflexões: *Este modelo “...dá ênfase à socialização desportiva, a qual enfatiza o papel ativo e cooperante do praticante na organização das diferentes tarefas com distribuição de funções e responsabilidades a todos os praticantes; a componente lúdica assume papel de relevo, sendo a contextualização desportiva das atividades o fator que dá significado e peso substantivo à prática motora. (...) Os novos modelos de ensino, por estenderem a responsabilidade dos processos aos praticantes, são promotores da autonomia, da responsabilização e da cooperação.” (Mesquita, 2006, pp. 327-328) (Reflexão de Aula nº 26, 2 abril).*

Na turma em que dava aula às oito da manhã, os atrasos eram frequentes, mesmo com insistência da minha parte no sentido de diminuir/evitar a sua ocorrência. Com o MED consegui melhorar sensivelmente este aspeto, assim como eliminar comportamentos menos adequados dos alunos. Isto porque, revisitando o meu diário de bordo “ *(...) uma das vantagens da aplicação do MED é que tudo pode contar para a pontuação da equipa e, desta forma comecei a retirar pontos sempre que verifiquei comportamentos desadequados. Após esta ação, alguns elementos começaram a chamar a atenção dos colegas para procurar manter a disciplina na equipa e, assim, evitar perda de pontos.” (Reflexão de Aula nº 26, 24 abril).*

Tanto o MED, como os modelos mais recentes de ensino contribuem para a formação de alunos cada vez mais autónomos e responsáveis, pelo que o professor apenas é o mediador de todo o processo. Assim: “ *«Os novos modelos de ensino, por estenderem a responsabilidade dos processos aos*

praticantes, são promotores de autonomia, de responsabilização e da cooperação” (Mesquita, 2006, p. 328)” (Reflexão de Aula nº 31, 7 maio).

Por último, importa reforçar a diferenciação de papéis que a aplicação do MED traz às aulas, libertando o professor para outras tarefas, como avaliação formativa. Este é sem dúvida um dos pontos forte deste modelo, já que possibilita aos alunos desempenharem outras funções que geralmente são atribuídas ao professor. Numa das minhas passagens no diário de bordo menciono que: *“Mesquita e Graça (2011, p. 64) referem que o MED é uma alternativa comprovadamente válida às abordagens tradicionais, nomeadamente ao currículo de múltiplas atividades, com enfoque dominante na valorização da dimensão humana e cultural do desporto. A socialização desportiva constitui um dos seus eixos vertebradores, operacionalizada em estratégias pedagógicas que promovem a inclusão em detrimento da exclusão e colocam nos alunos o assumir de papéis diversificados e um vasto leque de responsabilidades”* (Reflexão de Aula nº 28, 15 maio).

“Um por Todos, todos por Um!”

Na disciplina de EF o trabalho em equipa é fundamental, sendo uma vantagem as relações estabelecidas em contexto de aula, assim como o espírito de entreajuda, pois o sucesso de um deve ser o sucesso do outro e da turma. Assim sendo, nas minhas aulas tentei sempre incutir nos alunos esta ideia, e fomentar uma prática, onde o respeito, o *fairplay*, e a cooperação fossem os alicerces de toda a prática. Revisitando as minhas reflexões encontrei: *“Um dos aspetos que considero importante destacar foi a atitude positiva de um aluno, pois acompanhou um colega que estava com dificuldades, incentivando-o. Este aluno tem algumas dificuldades na disciplina de EF, e nesta tarefa uma das determinantes era não parar, contudo ele não conseguiu cumprir. Para combater um pouco esta situação, ia solicitando que ele fizesse determinada distância em corrida, alternando com volta a passo,*

impedindo que este realizasse todo o restante percurso sempre a passo. Pois como refere Graça e Mesquita (2006, p.208) «(...) a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos», e se para a maioria o este aluno o que ambiciono é que em cada aula vá superando as adversidades, e consiga cada vez mais transpor os obstáculos e sair vencedor” (Reflexão de Aula nº 10, 14 novembro).

Numa das aulas de andebol exponho que “(...) *pretendo agrupar os alunos de forma heterogénea e permanente. «Os alunos são agrupados de modo a assegurar a diversidade e heterogeneidade em todas as equipas e um equilíbrio entre estas. Formar grupos heterogéneos, em que os alunos permaneçam juntos durante um longo período de tempo, é muito importante para promover e facilitar a aprendizagem cooperativa.» (Graça & Mesquita, 2011, p.143)”* (Reflexão de Aula nº 19, 6 fevereiro).

A aplicação do MED também foi uma das formas que encontrei para exponenciar o trabalho em equipa, assim como a responsabilização dos alunos. A autonomia conferida aos alunos é fundamental no seu processo de desenvolvimento, uma vez que são estas pequenas conquistas que eles levam para a sua vida futura. Assim, a relação que o aluno estabelece com a tarefa, especificamente na obrigatoriedade do seu cumprimento, possibilita ao professor um controlo efetivo do comportamento, bem como a avaliação do próprio processo de instrução (Rosado & Mesquita, 2009). Eu e o meu núcleo de estágio selecionamos um texto para o nosso *poster* que retratava a importância da autonomia conferida aos alunos, que dizia o seguinte: “*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o*

voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (Rubem Alves).

4.2.6.2. A APRESENTAÇÃO DA TAREFA MOTORA

Segundo Palerbas (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 78) “a tarefa motora representa um conjunto organizado de condições materiais e de constrangimentos do envolvimento, referenciada a um objetivo previamente definido, em que a realização das condutas motoras é efetuada por um ou vários participantes”. De acordo com Rosado e Mesquita (2011a, p. 80) “(...) a informação que precede a realização de uma atividade motora ou de um exercício é decisiva para qualificar essa prática. (...) A forma como a instrução é realizada interfere na interpretação que os alunos fazem das tarefas, o que influencia a realização das mesmas”.

Numa fase inicial do estágio despendia muito tempo na apresentação das tarefas motoras, porque ainda não tinha traçado bem a minha postura e personalidade, e com receio que os alunos não percebessem, acabava por ser muita extensa nos momentos em que explicava os exercícios.

4.2.6.3. A DEMONSTRAÇÃO

A utilização conjunta de diferentes estratégias instrucionais, mais precisamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, mostra-se particularmente eficaz (Rosado & Mesquita, 2009). Segundo Rosado e Mesquita (2009) a demonstração deve obedecer a alguns critérios didáticos como:

1. Ser planeada, e o executante deve ser um bom modelo;

2. Ter em conta a posição e distância dos observadores, de modo a proporcionar a visualização de todo o movimento;
3. Sempre que necessário recorrer a mais do que uma demonstração;
4. Sempre que possível realizada pelos praticantes;
5. Realizada de forma global e a uma velocidade normal, de preferência no sítio e nas condições da realização do exercício;
6. O uso de vídeo ou outro recurso auxiliar deve ser visto como última opção, dado os gastos de tempo elevados;
7. A demonstração de aspetos incorretos deve ser feita pelo professor ou por bons alunos;
8. As diversas componentes críticas devem ser apontadas;
9. Antes da demonstração deve existir uma informação verbal sobre a habilidade;
10. Depois da demonstração dever-se-á verificar o grau de compreensão dos alunos.

Ao longo das minhas aulas foram várias as vezes que senti necessidade de fazer acompanhar a informação, de uma imagem do que pretendia em cada exercício. Como exemplo, numa das minhas reflexões: *“Em relação à demonstração, eu tenho utilizado em quase todos os exercícios, pois já aferi que quando não o faço, a perceção que os alunos têm do que é para realizar é muita reduzida. Tal como diz Schmidt (cit. por Pellegrini & Tonello, 1998, p. 107) «deve-se alternar curtos períodos de prática com demonstrações, permitindo descanso enquanto a nova informação é enfatizada a partir do modelo. A demonstração auxilia a instrução, pois quando dizemos simplesmente aos alunos o que fazer leva a que estes necessitem de instruções mais complexas, que se revelam por vezes pouco eficazes».* As autoras Pellegrini e Tonello (1998, p. 107) referem que *«...o motivo principal do emprego da demonstração é a transmissão de informações acerca da meta a*

ser atingida na ação». A demonstração revela pormenores essenciais para a aprendizagem de uma determinada habilidade, dando uma imagem visual do que se pretende” (Reflexão de Aula nº 5, 9 outubro).

Ainda sobre este assunto: “...é importante fornecer ao aluno uma imagem visual do que é pretendido, assim a utilização de um aluno para a demonstração permite o contacto com os erros de execução (Rosado & Mesquita, 2009). Para esta tarefa optei por chamar um dos alunos com mais apetência, ao invés de ser eu a efetuar a demonstração, conseguindo desta forma focalizar a atenção dos alunos para os aspetos mais relevantes a ter em consideração, complementando com informação verbal (Rosado & Mesquita, 2009)” (Reflexão de Aula nº 9, 6 novembro).

4.2.6.4. FEEDBACKS

Feedback Pedagógico

A instrução é caracterizada por diversos momentos, desde a informação no início das sessões, a apresentação das tarefas motoras, do *feedback* pedagógico e o encerramento da sessão. Nas palavras de Pestana (cit. por Soares, 2008, p. 13) no processo de instrução, um dos comportamentos que adota particular importância é o *feedback* pedagógico, já que é uma das variáveis que interfere no sucesso pedagógico, e por conseguinte altera o desempenho motor. Segundo Rosado e Mesquita (2011c, p. 82) “após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação”. A utilização do *feedback* em contexto escolar tem como objetivo melhorar a performance do aluno. No entanto, não há consenso entre quantidade de intervenções que o professor ou treinador deve assumir.

De acordo com Siedentop (1998) um docente eficaz dirige os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e aumentar o tempo potencial de aprendizagem. Ainda o mesmo autor refere que o docente propõe atividades adequadas ao nível dos alunos e com o objetivo de favorecer um índice ótimo de aprendizagem. O professor tem a intenção de causar mudanças nos participantes imediatamente após o contacto destes com o ambiente educativo, ou seja pretende que exista aprendizagem (Siedentop, 1998). Desta forma, o profissional de EF deve procurar adequar os contextos da prática às necessidades dos alunos e, transmitir as informações necessárias para que este atinja os objetivos delineados. Quando não existe aprendizagem, o professor resume-se a um animador ou simples organizador de atividades.

Os professores aprendem a ensinar eficazmente realizando as suas experiências e recebendo *feedbacks* adequados em relação à sua prestação e ao resultado dos alunos (Siedentop, 1998). Soares (2008) menciona que no contexto da aprendizagem motora o *feedback* pedagógico é compreendido como a informação sensorial, em que o objetivo é apontar alguns aspetos sobre o estado real do movimento do executante. Já Sarmento (1993, p. 2) refere que *feedback* “traduz uma informação de retorno em função de um comportamento observado”. Nas palavras de Rosado e Mesquita (2011a, p. 82) “após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação”, denominado de *feedback* pedagógico.

Quando emitir um *Feedback*

Nas palavras de Pieron (1992) existem três momentos para emitir um *feedback*: fornecer enquanto o aluno realiza a sua atividade, todavia passa muitas vezes despercebido pelo aluno, especialmente nos jogos desportivos coletivos; prover informação imediatamente após a atividade; e dar informação prolongada durante outras intervenções. Ainda o mesmo autor Pieron (1992, p.

145) refere que segundo “os dados do estudo experimental da aprendizagem enfatizam a necessidade de fornecer *feedback*, informação ou reforço, imediatamente após a prestação. É especialmente importante que o professor dê ao estudante a oportunidade de repetir a habilidade para aplicar a informação recebida”.

Dimensões do *Feedback*

De acordo com Rodrigues e Rosado (cit. por Sarmento et al., 1993) o sistema de estudos sobre o *feedback* pode ser analisado à luz de quatro dimensões: objetivo, direção, forma, afetividade. No que diz respeito à dimensão do objetivo temos quatro subcategorias, sendo elas o *feedback* avaliativo, *feedback* prescritivo, *feedback* descritivo e o *feedback* interrogativo (Sarmento, 1993). A dimensão da forma contempla a vertente auditiva, visual, quinestésico e misto (Sarmento, 1993). No que concerne à dimensão da direção, o *feedback* pode ser dirigido ao aluno, para ir de encontro às dificuldades de cada um, ao grupo ou classe, quando os erros são transversais à turma; já na dimensão da afetividade o *feedback* pode ser considerado positivo ou negativo (Sarmento, 1993).

Conhecimento da Performance vs Conhecimento do Resultado

O conteúdo informativo do *feedback* pode ser organizado em duas grandes categorias, por um lado o conhecimento da performance (CP) e conhecimento do resultado (CR). De acordo com Arnold (cit. por Rosado & Mesquita, 2011c, p. 82) a primeira categoria é referente à informação centrada na execução dos movimentos, já a segunda está relacionada com a informação concernente ao resultado pretendido através da execução da habilidade.

Segundo Schmidh (cit. por Rosado & Mesquita, 2011c, p. 83) apontam que numa fase inicial da aprendizagem das habilidades será mais vantajoso recorrer ao *feedback* centrado no conteúdo informativo, uma vez que os praticantes precisam de referências da forma como devem executar os movimentos. Este tipo de *feedback* é essencialmente pertinente na execução de movimentos que não permitem a sua visualização do praticante (Rosado & Mesquita, 2011c).

Segundo Bento (2003) a informação fornecida pelo professor tem por objetivo prover os alunos de conhecimentos sobre aspetos relacionados com a realização da tarefa, procurando também desenvolver os pressupostos para que os alunos possam, autonomamente, operacionalizar os meios e métodos que lhe permitam alcançar um determinado objetivo. Para que seja possível aperfeiçoar de forma rápida as habilidades é necessário exercitar e obter os *feedbacks* apropriados (Siedentop, 1998). Assim, Siedentop (1998) diz-nos que a prática aliada a *feedbacks* sistemáticos são os ingredientes ideais para melhorar. Ainda o mesmo autor aponta que quando as habilidades de base são dominadas, através de uma prática sistemática, novas habilidades mais complexas podem ser ensinadas.

Ao longo das minhas aulas procurei alternar entre estes dois tendo em consideração o contexto. No entanto, considerei mais pertinente em fases iniciais optar pelo *feedback* centrado na performance, com o intuito de emitir uma informação mais contextualizada aos alunos, de modo a identificar os erros e especificar as devidas alterações ao desempenho das habilidades. Por outro lado, o *feedback* centrado no resultado torna-se um pouco rudimentar, uma vez que apenas reflete se o aluno executou ou não corretamente o pretendido, não referenciando os erros.

4.2.6.5. PALAVRAS-CHAVE E O QUESTIONAMENTO

Nas minhas aulas, após realizar a apresentação da tarefa motora, com ou sem demonstração, procedia sempre ao questionamento, de forma a

garantir que os alunos percebessem a informação emitida. Já nas minhas reflexões mencionei o seguinte: *“A minha postura nas aulas começa a evidenciar pequenas melhorias, pois considero que já sou mais ativa nas aulas e que tenho vindo a intervir progressivamente, emitindo feedbacks. Para além disso, sempre que procedo à exposição questiono se os alunos têm alguma dúvida. De acordo com Harvey e Goudvis (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 101) «o questionamento é a chave para a compreensão». Tal como menciona Rosado e Mesquita (2009, p. 101) «(...) Após um período de informação, de apresentação de matéria nova, de apresentação das tarefas motoras, de uma demonstração, de organização de grupos, etc., é muitas vezes necessário verificar o grau de compreensão da informação transmitida». Uma das coisas que posso fazer para enriquecer este parâmetro é questionar diretamente algum aluno e não esperar que alguém diga que não percebe”* (Reflexão de Aula nº 5, 10 outubro).

O suporte verbal que acompanha a demonstração é um fator essencial para a compreensão dos alunos. Contudo, uma das minhas dificuldades numa fase inicial era centrar-me na informação essencial, e caía no erro de grandes quantidades de informação perdendo a atenção dos alunos. Para tal é importante o recurso a palavras-chave que facilmente ficam na memória. Um exemplo disso foi numa das minhas reflexões em que referi: *“...por vezes sinto dificuldade em comunicar a mensagem do que pretendo, dispersando um pouco do que realmente é importante. Assim, considero pertinente procurar estruturar melhor a informação que tenciono emitir, bem como recorrer a palavras-chave que culminam numa melhoria no processo ensino aprendizagem. Rosado e Mesquita (2011a, p. 99) refere que «...o recurso a um número limitado de palavras-chave, entre uma a duas, revela-se mais eficaz(...)» pelo que permite ao aluno focar-se nos pontos críticos da tarefa”* (Reflexão de Aula nº 5, 10 outubro).

Várias foram as vezes que concluí que a utilização de palavras-chave durante as aulas é fundamental para o entendimento dos alunos. Assim: *“...referi as componentes críticas essenciais para a correta execução,*

recorrendo a algumas palavras-chave, pois como menciona Glencross (cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p.100) «desta forma é propiciado ao aluno o acesso a uma informação filtrada, focada para o principal» ” (Reflexão de Aula nº 9, 6 novembro).

4.2.6.6. Reflexão como a Chave da Aprendizagem

“A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas.” (Nóvoa, 2008, p. 2).

Na vida, grande parte das pessoas escolhe o caminho mais simples, aceitando sem questionar, aquilo que lhe é ensinado e transmitido, limitando-se a receber a informação. Porém não devemos ser meros recetores dos conhecimentos, valores, “impingidos” pela sociedade. Deste modo, o conhecimento universitário distingue-se do quotidiano, na medida em que existe uma reflexão crítica acerca dos saberes. Batista e Queirós (2013, p. 35) defendem que “ (...) Na verdade, importa que a formação superior, além da aquisição de conhecimentos e competências, faça apologia da reflexão crítica, estimulando o estudante a questionar-se continuamente sobre os próprios conteúdos”.

Nas palavras de Santos (2012, p. 208) “o atual contexto do ensino solicita um tipo de professor reflexivo, um professor questionador que procure a cada momento desenvolver as suas capacidades e superar obstáculos que eventualmente possam surgir no seu trajeto.” A reflexão na ação implica uma análise do contexto, e perspetivar a ação futura em função disso.

“Os professores reflexivos são então aqueles que realizam a sua prática com base na sua própria investigação-ação, influenciados pelas suas teorias

peçoais, num determinado contexto escolar que é único” (Santos, 2012, p. 208). Para tal é necessário que o professor esteja disposto a analisar a sua própria ação.

Reflexão na Ação

“Os *practicums* reflexivos para os professores podem ocorrer em diferentes estádios da formação e da prática profissional” (Schön, 1992, p. 90). No meu caso, foram várias as vezes que senti necessidade de me adaptar à aula, após refletir no momento da ação que algo tinha que mudar. No entanto, era nos momentos após que mais me questionava sobre o porquê de determinadas decisões, ou da ausência delas. Segundo Kemmis (cit. por Schön, 1992, p. 103) “ (...) 1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos. 2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais. 3. A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares. 4. A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social. 5. A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social.”

“Os professores reconheceram nas crianças uma capacidade que o filósofo Michael Polanyi designa de «conhecimento tácito»: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma

motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: *Ele sabe fazer trocos mas não sabe somar números*. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o ser próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do grau de compreensão e das suas dificuldades” (Schön, 1992, p. 82).

“Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras”. (Schön, 1992, p. 83).

“Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos” (Schön, 1992, p. 85). Assim, deve estar preparado para qualquer eventualidade da aula, e adaptar a sua ação tendo em conta o que a aula vai desencadeando. A resposta dos alunos, tal como o contexto, influencia em grande proporção todo o desenrolar da aula e a forma como o professor intervém nela. A reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem se o professor estiver disposto e for flexível ao panorama complexo de interações da prática (Schön, 1992). Como tal, a permeabilidade do professor às circunstâncias da aula deve ser grande, de

modo a estar disposto a detetar os erros, e rapidamente adaptar-se ao contexto. Esta capacidade é essencial para garantir a direção certa de todo o processo.

Reflexão sobre a Ação

“A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência” (Schön, 1992, p. 103). Deste modo, a reflexão mais não é do que o confronto da realidade com as nossas conceções, vivências e conhecimentos, que permanecem na nossa memória.

“Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido de compreensão e da reconstrução da sua prática” (Schön, 1992, p. 105). Segundo Argyris (cit. por Schön, 1992, p. 105) “a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação profissional”. Relativamente às reflexões escritas, estas sim eram grandes momentos de ponderação, e introspeção sobre todas as minhas ações, o meu desenvolvimento profissional, e as aprendizagens dos alunos.

“A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação com a situação problemática e o seu contexto” (Schön, 1992, p. 105). No meu caso, utilizei alguma bibliografia subordinada às diferentes temáticas, de forma a

responder aos meus dilemas, e dúvidas. Este trabalho esteve na base do meu desenvolvimento, uma vez que em todas as reflexões procurei sustentar as minhas ideias, com base em bibliografia relevante. Quando assumimos que estamos em constante aprendizagem, a margem de progressão é maior, e foi no sentido de ser cada vez melhor, que me cultivei no saber profissional, e com profissionais.

Este tipo de reflexão permitiu-me ser melhor na minha prática e ter mais bagagem para conseguir responder de forma adequada aos desafios da aula. *“Na minha perspetiva o que tem contribuído para estas alterações no local são as reflexões que tenho vindo a realizar, sozinha e em sede de núcleo. Como refere Silva e Araújo (cit. por Cardoso, 2009, p. 10) “... a reflexão realizada sobre a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação”* (Reflexão de Aula nº 22, 6 março).

Reflexão sobre a Reflexão na Ação

Acerca desta vertente da reflexão pouco há a referir, uma vez que só acontece no momento em que revisitamos as nossas reflexões que contemplam o diário de bordo. Esta reflexão permite verificar a evolução na forma de ver os acontecimentos da aula, e a capacidade de apontar os aspetos essenciais e relevantes de cada sessão. Através desta reflexão é possível constatar também o caminho percorrido, pelo que o presente documento é um exemplo deste tipo de reflexão.

Em jeito de suma, na perspetiva de Potrac et al. (cit. por Rosado & Mesquita, 2011a, p. 212) “O sentido de mudança não implica tanto a necessidade de refletir para adquirir conhecimento declarativo mas, preferencialmente, a capacidade de refletir e de contextualizar o conhecimento declarativo e processual, de forma a melhorar o conhecimento condicional”. Já Schön (cit. por Rosado & Mesquita, 2011a, p. 212), “baseado na investigação de modelos profissionais em áreas diversificadas, verificou que o crescimento

profissional é consumado através da experiência de reflexão sobre os dilemas práticos, referindo como conversação reflexiva (...) a teoria da reflexão é particularmente apropriada para ambientes onde os procedimentos são altamente flexíveis, com possibilidade de respostas diferenciadas, sujeitas a apreciações qualitativas de processos complexos”.

A principal fonte para que ocorra reflexão é a capacidade de observação da realidade, dos acontecimentos da aula, por parte do professor e saber ajustar tanto a sua ação, como a informação emitida, às particularidades da aula. Porém, para que o professor saiba identificar é necessário ter conhecimento sobre o que ensina, pelo que a reflexão sobre a prática surge como uma possível estratégia na aquisição do saber profissional (Infante et al., 1996).

4.2.6.7. A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO: PAPEL DO OBSERVADOR

Observar é um ato que acompanha o Homem desde a sua existência, e por diversos tempos, este não conseguia explicar o mundo que o rodeava, assim como a sua essência. Ao longo dos tempos foi atribuindo significado ao que os seus olhos presenciavam, mesmo através de elucidações rudimentares, baseadas em mitos e crenças que passavam de geração em geração.

Com o avanço da ciência e tecnologia, o Homem foi desvendando o mistério da vida, atribuindo significado ao que observava, e à ocorrência de determinados acontecimentos. No entanto, a realidade não é assim tão linear, uma vez que o sentido que lhe é dado depende do observador. Observar não é simplesmente olhar, pode até nem ser necessário visualizar, pois até os portadores de deficiência visual são capazes de observar, através das mãos e de outros sentidos. Deste modo, o importante é estar sensível para o que queremos ver e estarmos dispostos a receber a informação, vinculando à pessoa que somos e no que acreditamos.

Nas palavras de Ferreira (2013, p. 123) “(...) por vezes, observar uma aula, é olhar para ti, através do seu reflexo. E mais importante do que isso, refletir sobre o que observaste é olhar para nós, professores, e o que nós estamos a fazer com os nossos aprendizes. Porque numa aula está presente o professor, o aluno, e a possibilidade de consequências daqueles minutos, que te fazem refletir sobre as tuas práticas”.

Deste modo, é essencial ter capacidade de observar, intervir e não ser um mero expectador do que se desenrola à nossa volta. Saber identificar os nossos erros, é ter também a competência de introspeção, de crítica, de alguém perspicaz.

Durante o revisitar do meu diário de bordo encontrei numa das reflexões: *“como refere Damas e Ketele (1985, p. 11) «é um processo orientado por um objetivo terminal ou organizador do próprio processo de observação», ou seja implica que o observador tenha conhecimento do que está a observar. Contudo, observar não é uma tarefa simples, e apesar de conseguir detetar que algo está errado, nem sempre consigo detetar de imediato qual o problema na execução de determinada habilidade motora”* (Reflexão de Aula nº 16, 8 janeiro).

Neste ano de estágio, fui constantemente confrontada com a tarefa de observação, desde as realizadas aos meus colegas de estágio e professores experientes, como a observação feita em contexto de aula com diferentes propósitos. Pelo que quando visualizamos algo, este algo é acompanhado por uma atribuição de significado. No entanto, esta função implica uma série de capacidades implícitas, tendo em conta o objetivo da nossa observação.

Nas observações realizadas aos meus colegas de núcleo, iniciei com um registo de ocorrências, de modo a ter uma ideia geral da aula, e perceber que aspetos necessitavam de ser melhorados. Numa fase seguinte, apliquei o instrumento de observação do Comportamento de Professor, com o intuito de aferir o comportamento dos meus colegas em contexto de aula e que categorias se evidenciavam. Através das observações e reflexões foi possível

evoluir e melhorar a minha atuação profissional, uma vez que quem está de fora consegue outra visão sobre a aula. Tal como os *feedbacks* que mencionámos aos alunos com o objetivo de levar ao desempenho pretendido, também os que me foram reportados, tanto pelos meus colegas, como pelo professor cooperante e orientadora, contribuíram para o meu crescimento. O facto de observarmos professores com experiência, conjuntamente permitiu para ter uma ideia de diferentes abordagens do ensino.

Não posso falar de observação, sem referir a ferramenta de registo que eu e o meu núcleo desenvolvemos, denominada *TimeLine* e que nos facilitou em grande medida as observações realizadas. O facto de não ser necessário estar com cronómetro e uma folha para recolher a informação, e no final tratar essa mesma informação, possibilitou-me estar focada em mais aspetos da aula, do que apenas os contemplados no instrumento. Paralelamente, as ilações retiradas da ferramenta são bastante complexas e permitem contextualizar a aula.

4.2.6.8. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA – *TIMELINE*

Foi no ano letivo de 2011/2012 que o 1º Núcleo de Estágio da FADEUP do Colégio de Gaia, desenvolveu, em conjunto com o professor cooperante e a orientadora, uma ferramenta de observação que viesse ajudá-los a colmatar algumas das dificuldades que vinham a ser sentidas pelos próprios na observação dos colegas e de outros professores/alunos nas aulas de EF.

Assim, com a ajuda de um professor com alguma experiência em informática, particularmente no Access, o núcleo partiu de uma discussão sobre o que fazer e quais seriam as estratégias a desenvolver numa ferramenta que contemplasse as especificações dos instrumentos, já existentes (ex.: Academic Learning Time - Physical Education, de Siedentop) e facilitasse o registo e a observação dos intervalos de tempo.

Quando eu e o meu núcleo chegamos ao Colégio e após sentirmos as mesmas dificuldades na tarefa de observação, foi-nos sugerido pelo professor cooperante a aplicação desta ferramenta. Depois da utilização da mesma, vimos nela um grande potencial e utilidade para a nossa formação pelo que se tornou do nosso interesse dar continuidade ao seu desenvolvimento e progresso.

Assim, depois de termos assumido este compromisso, uma das primeiras tarefas que realizamos foi a identificação de áreas de melhoria no *layout* da ferramenta e, em concomitância, das suas funcionalidades, a par de um levantamento dos instrumentos que poderiam ser utilizados com esta estratégia, que apenas contempla o registo e observação de intervalos de tempo.

Posto isto, fomos desenvolvendo as nossas ideias e colocando em evidência nas observações das aulas, para que fosse possível identificar e perceber se era exequível em termos práticos. Assim, é possível verificar no anexo 1 a primeira versão com a qual contactámos, as respetivas sugestões no anexo 2 e as alterações feitas a partir desse documento, no anexo 3.

4.2.6.9. AVALIAÇÃO

“Um professor, consciente da responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus alunos, compreenderá que ensinar tem que ser mais do que simples «deixar correr» ou do que atividade rotineira” (Bento, 2003, p. 178).

A disciplina de EF, tal como a nossa vida gira em torno de metas, objetivos, a que tentamos chegar da melhor forma. “O estabelecimento de metas é um processo de estabelecer alvos e objetivos que servem como referência para executar as ações pretendidas” (Corrêa et al., 2006, p. 245). Nesta disciplina, o aluno tem determinados objetivos para alcançar, e a avaliação é o momento de perceber se conseguiu ou não atingir aquilo a que se propôs, e com que grau de sucesso. Segundo Bernstein (cit. por Corrêa et

al., 2006, p. 245) “(...) Estabelecer metas pode possibilitar aos indivíduos melhorarem a performance e a qualidade da prática, esclarecerem as expectativas, aliviarem aborrecimentos através da individualização de desafios, aumentarem a motivação, o orgulho próprio, a satisfação e a autoconfiança”.

A avaliação é fruto do trabalho conjunto professor-alunos, e para que estes tenham sucesso é fundamental que o professor crie condições para tal. O sucesso do ensino é influenciado tanto pela atividade do professor, como pela atividades de aprendizagem que proporcione aos alunos (Bento, 2003). Como tal, o aluno é o responsável por apropriar e assimilar as informações emitidas pelo professor.

Dificuldade de Avaliar

“...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 professor e alunos, para a formação de personalidades” (Bento, 2003, pp. 10-11).

Na disciplina de EF a avaliação processa-se de maneira idêntica às restantes disciplinas de Formação Geral deste nível de ensino, aplicando-se as normas e princípios gerais que a regulam. No que concerne também à avaliação, esta depende dos objetivos de ciclo e de ano e para os quais os alunos devem dirigir a sua atenção.

Os objetivos estipulados servem com referência para os professores e estabelecem a ponte entre o que observam e o comportamento esperado, formando uma apreciação das características evidenciadas pelos alunos.

Segundo Bento (2003, p. 10) “(...) A planificação e análise/avaliação do ensino são, justamente, necessidades e momentos desencadeadores de

reflexão acerca de teoria e prática do ensino. Por isso mesmo, aumentam a competência didática e metodológica e geram segurança de ação”.

Considera-se que o aluno obteve sucesso quando demonstra um conjunto de competências que decorrem dos objetivos gerais. Este grau de sucesso é mais explícito quando o departamento de EF e o professor estabelecem os critérios de avaliação. A avaliação permite que o aluno trace os seus objetivos e oriente a sua prática em função destes, o que permite um aperfeiçoamento dos conhecimentos. A avaliação não deve ser um ato isolado, mas sim fazer parte integrante de todo o processo ensino aprendizagem e surgir como uma consequência que finaliza um ciclo.

A avaliação foi muitas vezes um problema, uma vez que é uma tarefa complicada, essencialmente quando não conhecemos bem os alunos, pelo que numa fase inicial tinha muita dificuldade em observar, atribuir um valor e registar, assim revisitando o meu diário de bordo: *“Retomando o ponto da avaliação, houve parâmetros que senti dificuldade em observar, todavia comparativamente à avaliação inicial, depois de conhecer os alunos, assim como ter uma visão das suas capacidades, o olhar sobre a sua prestação foi significativamente mais fácil. No meu ponto de vista, a avaliação é uma tarefa difícil de realizar, sendo mais notória esta complicação nos jogos desportivos coletivos, pois não temos a capacidade de isolar a habilidade, sendo que este é de carácter aberto, estando sujeita a diferentes interferências, de acordo com a estabilidade do envolvimento.*

A avaliação pressupõe verificar a performance dos alunos, pois a aprendizagem não se pode avaliar de forma direta. Como tal, importa refletir um pouco sobre alguns termos que estão constantemente presentes nas nossas aulas, visto que uma das principais missões do professor é provocar alterações no aluno, que este contemple diferenças nas competências que apresentou inicialmente. Assim, mostra-se relevante referir que o termo aprender segundo Godinho (1999) significa “o que ficou retido após termos esquecido tudo o resto”, ou seja é quando se verifica uma alteração de comportamento. Existem três fatores que contribuem para a aprendizagem,

mais precisamente o indivíduo, o contexto e a tarefa.” (Reflexão de Aula nº 7, 23 outubro).

No entanto, também na mesma reflexão menciono que: *“Acredito que com a prática os professores adquirem uma capacidade de análise otimizada, e pelas vivências atribuem mais facilmente um valor à habilidade motora dos alunos, todavia neste primeira experiência como professora e com esta responsabilidade, é ainda uma barreira” (Reflexão de Aula nº 7, 23 outubro).*

Ainda referente a esta temática, numa das reflexões recorro que: *“Como refere Marques e Lima (2011, p. 1). “Em todo o processo ensino-aprendizagem, a avaliação tem como base estabelecer o sucesso ou fracasso dos objetivos propostos”. Tendo por base que as aulas destinadas a cada conteúdo foram reduzidas, os objetivos estabelecidos procuram responder a essa particularidade. De acordo com Portela (2009, p. 30) «a avaliação é algo que está presente na nossa vida diária, nos mais diversos contextos, todavia este ato torna-se mais complexo e difícil de executar, quando envolve pessoas, particularmente crianças e jovens»” (Reflexão de Aula nº 12, 28 novembro).*

Quando abordei a modalidade de ginástica, os meus colegas de estágio também abordaram, e usufruímos deste facto para facilitar a tarefa de avaliação inicial. Assim: *“Para as aulas de avaliação diagnóstica de ginástica o meu núcleo de estágio deliberou que seria mais proveitoso, por questões de tempo e de organização se participássemos os três neste processo. Este tipo de aula promoveu uma fluidez na realização dos exercícios, e por consequência a rápida transição dos alunos pelas estações” (Reflexão de Aula nº 16, 8 janeiro).*

Uma das estratégias que utilizei muitas vezes, não só pela dificuldade sentida no registo, mas também de forma a poder intervir mesmo durante as avaliações, foi uma câmara de vídeo para recolher as imagens. Apesar de na aula proceder à avaliação do desempenho dos alunos, em casa, através das imagens captadas pude complementar a informação de um modo mais criterioso. Como aponta Stadnik et al. (2009, p. 55) as gravações áudio

«servem apenas como instrumentos auxiliares (...). Funcionam como confirmações e/ou verificações» ”.

Contudo, como refere Bento (2003, p. 178) “...analisar e avaliar o próprio ensino constitui um «INCÓMODO» NECESSÁRIO!”.

Diferentes Tipos de Avaliação

A avaliação inicial é fundamental para a organização de todo o processo metodológico, uma vez que dá informações sobre o estado inicial da turma para uma dada atividade. Por outro lado, a avaliação final faz o balanço entre a aptidão inicial, e o produto final, sendo reveladora do sucesso ou não de todo o processo ensino e aprendizagem. “Não basta ao professor planificar e realizar, se não centrar os objetivos em momentos de avaliação. Assim, nenhuma destas três ações sobrevive sozinha, pois o processo só adquire uma lógica se possuir ambos os pilares” (Santos, 2012, p. 199).

Na aplicação de um sistema de avaliação, o professor deve decidir se pretende usar a avaliação sumativa, ou avaliação formativa. A avaliação sumativa ocorre numa determinada ocasião, geralmente na conclusão de uma matéria, mais precisamente no final de uma unidade didática, de uma aula ou no final do ano, servindo como resumo/síntese do progresso dos alunos num determinado aspeto específico da disciplina, ocorre num momento único. Em contrapartida, a avaliação formativa ocorre de modo contínuo, com possibilidade de treinar o(s) conteúdos requeridos. Os alunos são encorajados, motivados a trabalhar para alcançar um nível avançado de sucesso em cada objetivo, tentando ultrapassar as dificuldades, sendo que cada conteúdo deve ser exercitado tempo suficiente e em contexto adequado (Vickers, 1990).

A questão da avaliação, tanto formativa como sumativa é importante, pois desta forma os estudantes podem alcançar na realidade os objetivos esperados, traçados pelo professor. Este deve proporcionar um ambiente com condições para trabalhar e fornecer *feedback* sempre que necessário. Para

além disso, é necessário estabelecer uma experiência de avaliação sumativa perto da conclusão da unidade para dar a todos uma oportunidade final relativamente aos objetivos que ainda não tenha alcançado.

No meu caso, em algumas modalidades fui retirando notas sobre o desempenho dos alunos, como foi o caso de atletismo, ou ginástica, pelo que me facilitou o processo de avaliação. Pois a avaliação sumativa/final apenas nos dá informação da prestação dos alunos naquele momento, enquanto se esse for um processo contínuo, em que vou anotando informação da resposta dos alunos aos exercícios, é possível ter uma melhor perceção, não só do processo ensino e aprendizagem, como da evolução de cada um. Esta tarefa permite desta forma, contextualizar aquele momento final.

No meu ponto de vista este é sem dúvida um aspeto essencial, pois muitas das vezes, este momento formal de avaliação, que tem de acontecer, causa pressão nos alunos, e por vezes resulta num mau desempenho destes. Daí que a avaliação deva ser resultado de um processo encadeado, e não apenas o cumprimento de uma circunstância isolada.

Deste modo, delineei a minha avaliação em dois grandes momentos: a avaliação inicial (diagnóstica) e avaliação final (sumativa), em conjunto com a formação contínua ou formativa, através da recolha de dados ao longo das aulas. Dado o número limitado de sessões que dispunha para cada modalidade (cerca de quatro, cinco), optei por não realizar uma avaliação intermédia.

Ainda sobre os diferentes tipos de avaliação, podemos mencionar a avaliação com referência à norma e avaliação com referência ao critério. Na avaliação com referência ao critério definem-se os níveis de desempenho pretendidos, tendo em conta as normas baseadas na natureza da tarefa adaptando às condições locais ou de classe, ou seja o aluno é considerado como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem (Vickers, 1990). Ainda a mesma autora aponta que na avaliação normativa, os procedimentos de referenciação requerem a comparação da pontuação de um aluno para um padrão nacional ou tabela de referência, ou

então em comparação com o grupo. Para as minhas avaliações utilizei estes dois sistemas de avaliação para averiguar o desempenho dos alunos. Para cada modalidade definia os critérios de êxito relativos a cada habilidade e durante a avaliação registava o que verificava. No entanto, quando no final tinha de classificar os alunos analisava o desempenho sob o ponto de vista do grupo.

4.3. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

“A formação inicial precisa ser considerada não só como uma etapa para adquirir os conhecimentos básicos para o exercício da profissão, mas também como um tempo para desenvolver e aprimorar competências que possam ser mobilizadas, quando for necessário” (Verenguer, 2012, p. 642).

4.3.1. TAREFAS, FUNÇÕES, DINÂMICAS E RESPONSABILIDADES – AS VERTENTES DO PROFESSOR

A partir do momento em que fizemos parte do grupo de EF, tivemos de assumir todas as funções e responsabilidades, bem como entrar na dinâmica do grupo. Tal como os restantes grupos disciplinares, também o nosso reunia por diversas vezes ao longo do ano letivo. Nestas reuniões, o coordenador do curso de Animação e Gestão Desportiva começava por mencionar as informações vindas das reuniões com os outros coordenadores, e seguidamente falava acerca de diversos pontos relevantes naquele momento.

Enquanto professora de algumas turmas, fui às reuniões tanto de Conselho de Turma, como às de Pais/Encarregados de Educação, sendo da minha total responsabilidade emitir as informações da turma, pelo que o professor cooperante apenas estava presente para garantir que tudo corria com normalidade.

No Colégio de Gaia para além das reuniões em cada final do período, são feitas reuniões intercalares (com pais/encarregados de educação e conselho de turma), no sentido de fazer um acompanhamento mais pautado do desempenho dos alunos. Assim, na primeira reunião intercalar de Conselho de Turma, procedi a uma apresentação em *powerpoint*, relativa à caracterização dos diversos elementos em que selecionei os parâmetros mais pertinentes, uma vez que tinha recolhido essa informação através de questionários no início do ano.

Estas reuniões foram importantes para receber os *feedbacks* que os restantes colegas tinham sobre a turma, e alguns alunos em particular, assim como para ter uma visão geral do comportamento e aproveitamento desta. Este foi um momento importante, na medida em que fiz a minha apresentação, e consegui interagir com os outros professores. Todas as apresentações em público, e contactos com outros profissionais, enriqueceram-me, e permitiram-me desenvolver a vertente da comunicação.

O Colégio de Gaia em parceria com o ISMAI está a realizar um estudo, sendo que no início do ano letivo, o meu núcleo teve uma reunião com uma professora que está ligada a estas duas instituições, para que em conjunto com os estagiários do ISMAI, participássemos na recolha de dados. Desta forma, a professora explicou-nos todo o processo, para que estivéssemos a par do que estava a ser realizado.

Deste modo, efetuamos testes físicos em diversas turmas, sendo que os testes eram: agilidade, vai-vém, *long jump*, abdominais e flexões. Esta avaliação foi a segunda fase de um estudo feito na entrada de ciclo dos alunos, de maneira a averiguar a evolução de um ano para o outro. Ulteriormente, realizamos questionários, medições antropométricas (perímetro cintura, pescoço), altura de pé e sentado, peso, percentagem de massa gorda e tensão arterial. Apesar de um pouco trabalhosa e cansativa foi uma experiência interessante e enriquecedora.

Este projeto também serviu para aproximar o meu núcleo e o do ISMAI numa fase inicial, sendo que foram várias as vezes que convivemos, ao almoço ou na sala das Taças, trocando impressões de assuntos e problemas do estágio.

4.3.2. DESPORTO ESCOLAR E GRUPO DE DANÇA, PROPOSTAS, AÇÕES, VISITAS DE ESTUDO

“Ademais, o desporto é um campo, por excelência, de conhecimento e de objetivação da vida e do homem, é um espelho onde o homem reflete todas as suas forças e fraquezas, as suas virtudes e defeitos, as suas dignidades e indignidades, os seus heroísmos e cobardias, as suas coragens e medos, as suas nobrezas e vilanias” (Bento, 2006, p. 9).

4.3.2.1. “CORTA MATO ESCOLAR”

No Colégio de Gaia uma das atividades inseridas no plano anual do grupo de EF é o Corta Mato escolar. Para a realização deste evento já existia uma dinâmica estruturada dos anos anteriores, assim realizou-se uma reunião no dia dezasseis de Novembro para definir funções, tanto de preparação como do próprio dia. O meu núcleo de estágio realizou o cartaz de informação relativo ao corta mato, elaborou a lona em formato digital e mandou-a fazer, entre outras coisas. Depois, em conjunto com o núcleo do ISMAI, organizei o almoço e ajudei na colocação de todas as folhas identificativas, nos coletes do pessoal da organização. Relativamente às tarefas no dia, estava responsável pelo apoio e desenvolvimento no pavilhão A, e por estar no pódio e na entrega das medalhas. Para além disso, também participei na montagem de alguns materiais e ajudei no que foi sendo necessário.

No que diz respeito ao evento, é de destacar que toda a estrutura e dinâmica já estão muito bem montadas e organizadas. Um dos pontos fortes foi

a participação obrigatória de todos os alunos, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, com algumas exceções, o que deu ênfase e dimensão a todo o acontecimento. Para tal, neste dia, os alunos estiveram dispensados das aulas que decorriam durante o corta mato, o que possibilitou a participação de todos.

Para a realização da prova, os alunos foram divididos por género e organizados por escalões, sendo que o percurso era adequado a cada grupo, de modo a uniformizar o mais possível, e para que fosse desportivamente justa. Um dos aspetos menos positivos do evento foi a última prova, que originou alguns problemas, pois não foram dadas as indicações corretas aos alunos e estes não sabiam quando terminar. Isto deveu-se ao facto de terem juntado dois grupos na última prova, uma vez que a hora já se estava a prolongar em demasia.

É também essencial ressaltar que os alunos no final da corrida eram encaminhados para um local onde sabiam logo a sua posição e recebiam o diploma de participação. Paralelamente ia sendo realizada a entrega de medalhas (primeiro ao sexto classificado) no final de cada corrida”.

4.3.2.2. “CORTA MATO REGIONAL”

Durante o meu percurso escolar nunca participei num Corta mato, ou porque não existia, não era divulgado ou simplesmente não incentivavam os alunos a participar. Já nesta instituição a tradição desta atividade está muito presente e é alvo de participação por parte de todos os alunos.

Após a realização deste evento a nível de escola, o qual ajudei a organizar, foram destacados dos diferentes ciclos de ensino, os alunos com os melhores tempos. Estes foram selecionados para ir ao Corta mato a nível regional representar a instituição.

Tendo em conta que o estágio deve ser um ano repleto de experiências, o professor cooperante, tal como todo o núcleo, considerou importante

participar nesta atividade. Assim, no dia oito de fevereiro o meu núcleo de estágio, juntamente com professores da escola, foi acompanhar os alunos nesta atividade. Já no local, encontrei vários colegas da faculdade, o que foi bastante positivo e além disso pude verificar a dimensão que o Corta mato contempla, e a quantidade de alunos e professor que está envolvida neste acontecimento.

4.3.2.3. “VISITA DE ESTUDO À MOSTRA DA UP”

Como faz parte do EP, a realização de atividades na escola, eu e o meu núcleo de estágio organizamos uma visita à Mostra da Universidade do Porto para os alunos do 12º ano do curso de Animação e Gestão Desportiva. Apesar de não serem turmas nossas, achamos pertinente proporcionar aos alunos de desporto uma oportunidade de conhecerem quais os cursos que a Universidade do Porto contempla e o que se faz, de um modo geral, em cada um deles. Paralelamente permitiu o diálogo dos visitantes com docentes, investigadores e estudantes universitários. Estes tipos de atividades foram fundamentais no meu processo formação. Assim, no dia quinze de março fomos ao Pavilhão Rosa Mota ver a 11ª Mostra. Antes da visita e durante a mesma, fomos os responsáveis por toda a organização, o que foi bastante positivo.

4.3.2.4. “VISITA DE ESTUDO AO ESTÁDIO DO DRAGÃO E FADEUP”

No ano anterior, o grupo de EF organizou uma visita de estudo ao Estádio do Dragão para a turma de 10º ano do curso de Animação e Gestão Desportiva. Este ano, eu e o meu núcleo de estágio organizamos novamente esta atividade, com a inclusão de uma visita à FADEUP. Assim, foi direcionada para as duas turmas de 10º ano de Animação e Gestão Desportiva, juntamente com os diretores de turma de ambas.

No contexto do curso de Animação e Gestão Desportiva, pretendeu-se com esta visita reportar os alunos a um dos símbolos desde sempre associados ao desporto. O estádio surge como um local atípico em relação ao quotidiano da sociedade, em que a estratificação social não está presente com um vínculo tão acentuado. Paralelamente mostra-se como um lugar onde o espetáculo é o centro das atenções, exigindo um papel ativo de todos o que nele entram.

Nesta perspetiva, o propósito desta visita foi promover uma experiência desportiva, distinta das habituais, onde os alunos podem visualizar, através de uma visita guiada, o funcionamento de uma infraestrutura destas dimensões, as pessoas envolvidas, a simbologia e história do clube.

Estes tipos de atividades que organizamos foram muito enriquecedoras para o nosso estágio, uma vez que a experiência envolvida em todo o processo foi bastante positiva. Para além disso, a oportunidade de contactar com os alunos noutra contexto foi igualmente importante e interessante.

4.3.2.5. “EXPOCOLGAIA”

O Colégio de Gaia tem como tradição realizar todos os anos uma exposição relativa à oferta educativa, incidindo essencialmente na do Ensino Secundário. Esta atividade tem duração entre três a quatro dias, em que os alunos estão dispensados da maior parte das aulas, para que se possam envolver na exposição. Assim, cada curso é responsável por organizar atividades que retratem o que se desenvolve em cada um, bem como montar um stand.

Este ano a expocolgaia celebrou a XVII edição que se realizou do dia dezassete de abril até ao dia vinte do mesmo mês. Para que tal fosse possível, foi necessária uma preparação prévia das diferentes atividades. Deste modo, eu e o meu núcleo de estágio estivemos nos dias quinze e dezasseis a ajudar a

preparar tudo, desde impressões, organização de eventos, até montagem do material.

O facto de ter participado em todo o processo com os meus colegas de estágio, permitiu-me viver estes momentos na sua plenitude, assim como aumentar a minha formação enquanto futura professora. O que retirei essencialmente destes dias foi o espírito de toda a comunidade escolar, da envolvimento e empenho de todos para que tudo corresse conforme o idealizado. A partilha e a união são talvez as palavras que melhor definiram estes dias. Apesar de todas as tarefas, foram dias impressionantes, pelo que a relação e proximidade com os alunos aumentou e pudemos conversar em contextos distintos das aulas.

Para além disso, este ano liderei um grupo de dança no colégio com cinco alunas, com o objetivo de montar uma coreografia para o Sarau gimnodesportivo. Assim, no dia dezoito de abril tivemos a oportunidade de atuar neste evento e mostrar todo o trabalho realizado. Este foi sem dúvida um projeto que me deu imenso gosto, dada a minha paixão pela dança. Um dos motivos pelos quais abandonei a dança foi a entrada na faculdade, e como tal desliguei-me um pouco desta atividade. E este ano, com o desenvolvimento deste projeto tive a oportunidade de voltar a estar ligada à dança, de uma forma mais intensa.

Apesar de anteriormente apenas ter vivenciado a vertente de dançarina, este foi um trabalho mais de coreógrafa, o que tornou maior o desafio. No entanto, tudo isto só foi exequível com a participação de todas as alunas na construção da coreografia, bem como na relação que desenvolvemos. Esta foi sem dúvida uma das melhores experiências do meu estágio, uma vez que pude ligar o meu gosto pela dança, ao prazer de ensinar e criar uma ligação muito forte com as alunas envolvidas. Este foi um projeto que continuou mesmo depois da sua apresentação no Sarau.

4.3.2.6. “DIA MUNDIAL DA CRIANÇA”

Com a aproximação do Dia Mundial da Criança foi sugerido aos professores estagiários de EF, tanto do núcleo da FADEUP, como do ISMAI, para prepararem uma atividade para o 1º ciclo, de modo a celebrar este dia. Assim, após termos conhecimento que o número de alunos envolvidos era cerca de 160, achamos mais pertinente realizar um percurso com quatro estações e dividi-los por turma e ano.

Deste modo, realizamos em conjunto toda a organização da atividade contribuindo mais uma vez para a cooperação e entreajuda dos dois grupos. Este tipo de tarefa fomenta o espírito de grupo e exponencia as relações interpessoais. Ao longo do ano foram surgindo tarefas comuns aos dois núcleos, pelo que todas foram experiências interessantes e enriquecedoras.

Relativamente à atividade, no dia trinta e um de maio, distribuímos-nos pelas diferentes estações e tivemos a ajuda de alguns alunos do curso de Animação e Gestão Desportiva, uma vez que eram muitas crianças para controlar. Paralelamente foi também vivência importante para estes alunos de desporto.

Inicialmente definimos quatro zonas, cada uma com duas estações, perfazendo um total de oito, pelo que cada turma estava numa estação, de modo a não se concentrar muita gente num mesmo sítio. O objetivo era que todos passassem pelos diferentes sítios, mas como decorreram alguns imprevistos no começo, com o tempo de lanche e das transições, os grupos acabaram por não visitar todas as estações. Contudo é de ressaltar que as crianças estavam felizes na atividade e o mais importante de tudo, divertiram-se. Nem sempre o cumprir o estipulado é o mais essencial, e este dia foi um exemplo disso, já que o sorriso estava instalado em cada uma das crianças.

4.3.2.7. “COREOGRAFIA PARA O 4º ANO”

No final do ano letivo é habitual construir uma coreografia para os alunos com o objetivo de ser apresentada no último dia de aulas. Assim, apesar de eu não dar aulas a este ano, a pedido da estagiária de EF do ISMAI, que é responsável por uma das turmas, e encarregue desta atividade, ajudei na construção da coreografia, bem como participei na lecionação das aulas. As estratégias para esta faixa etária são necessariamente diferentes, e é necessário uma atenção constante, sendo maior o desgaste. Esta foi uma experiência diferente, uma vez que apenas tinha tido oportunidade de dar aulas ao Ensino Secundário e quando confrontada com alunos do 1º ciclo, a realidade é distinta, embora enriquecedora.

4.3.2.8. DESPORTO ESCOLAR – NATAÇÃO

De acordo com as normas orientadoras do estágio, o professor estagiário deve englobar no seu processo experiências da Direção de Turma ou então, estar inserido numa modalidade do Desporto Escolar. De entre as opções, as que mais me sentia à vontade eram a Dança e a Nataação, tendo decidido pela segunda escolha, acompanhando desta forma o professor cooperante, dado que era ele o responsável por esta atividade.

Os alunos do Colégio de Gaia, mediante o leque oferecido pela instituição, podem inscrever-se numa modalidade coletiva e numa individual, sendo que há espaço para os alunos que querem aprender, assim como para os que tencionam representar o colégio em competições. O horário a que este desporto funcionou foi às terças e quintas pelas 18h00, com a duração de 45 minutos de aula, na piscina da própria instituição.

A preparação que tive de realizar previamente ao início desta atividade esteve na base da divulgação e incentivo dos alunos para esta prática desportiva. Para tal, falei em algumas turmas sobre o assunto, e realizei um cartaz com as informações essenciais para esta fase.

Para além de mim e do professor, estiveram também presentes dois alunos do 12º ano, do curso com planos próprios de Animação e Gestão Desportiva, no âmbito de um estágio da disciplina de Projeto. O contacto com estes dois alunos foi muito gratificante, pelo que pude partilhar conhecimentos e experiências sobre a modalidade de natação, ajudando-os nas suas práticas.

Ao longo do ano estive essencialmente focada com um determinado grupo de alunos, acompanhando todo o processo. As técnicas de nado pelas quais comecei foram crol e costas, já que os alunos não necessitavam de adaptação ao meio aquático, chegando a abordar partidas e viragens, assim como a técnica de bruços.

Para a preparação destas sessões não tive muitas dificuldades, visto que no 3º ano de licenciatura realizei um estágio num ginásio inserido na vertente de Exercício e Saúde, onde tive que lecionar também natação para crianças. Deste modo, apenas algumas vezes senti dificuldades em saber como ajudar os alunos para que estes melhorassem o seu desempenho, sendo que foi essencialmente através de *feedbacks* indicados que consegui resolver os problemas.

Para além dos treinos, acompanhei os alunos nas três provas decorrentes na Piscina da Folgosa, tendo participado ativamente em todo o processo de inscrição dos alunos. Achei que esta experiência foi bastante interessante e enriquecedora, uma vez que nunca tinha participado em nenhuma prova de Desporto Escolar.

O facto de ter estado envolvida no Desporto Escolar de natação possibilitou-me sem dúvida complementar o estágio, uma vez que foi um contexto distinto da sala de aula. Para além disso, a relação que estabeleci com estes alunos foi bastante boa e distinta das construídas em contexto de aula.

4.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“Semeio sol e pombas, luz e claridade, desejoso de ver florescer a liberdade. É esta a dor que me dói, que alguém não seja o Ser que nunca foi; que não ande pelos seus passos e seja uma prisão em corpo inteiro, sem força de braços para soltar a âncora e o pano de veleiro” (Bento, 2008, p. 78).

Isto foi sem dúvida o que procurei, não fugir à minha essência ao longo deste ano, mas tendo sempre como base todas as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. Para além disso mantive-me permeável ao conhecimento, quis aprender, quis investigar, porque tenho a certeza que é possível ser sempre melhor. E o caminho é este, aprender com os outros, aprender com a experiência. Não temos que imitar ninguém, simplesmente, temos de ser nós próprios e acreditar nas nossas capacidades. Porque cada um é diferente, e é esta a grande riqueza da vida.

Para o desenvolvimento profissional confluem diferentes saberes, pelo que o saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os conhecimentos da formação profissional são edificados pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são constituídos também pelos saberes pedagógicos. Estes saberes são incorporados aos processos formativos da profissão, proporcionando o arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer, bem como algumas técnicas. Aos saberes específicos, desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho quotidiano e no conhecimento do seu meio, designam-se saberes da experiência, formados por objetos-condições, nos quais estão incluídas as relações e as interpelações que os professores constroem com os outros intervenientes da sua prática (Afonso et al., 2012).

4.4.1. SER PROFESSOR EM PERMANENTE APRENDIZAGEM (ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO)

“A prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escola nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica” (Batista & Queirós, 2013, p. 33).

Na perspetiva de Rodrigues (2013, p. 95) “O saber do professor é um saber complexo, sincrético, heterogéneo, temporal e plural. É um saber dinâmico, sempre em mudança e evolução”. Só no seio de outros profissionais desenvolvemos os nossos conhecimentos, daí estar em constante mudança.

De acordo com García (1995a) em conjunto com a orientação académica, a orientação prática tem vindo a ser o enfoque mais assumido para aprender a arte, a técnica e o ofício de ensinar. Ainda o mesmo autor refere que o modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação (García, 1995a). Como tal, o ano estágio pelo facto de ser desenvolvido em conjunto com um núcleo, e de o estudante estagiário ter o apoio do professor cooperante e orientadora, permite que este suba os degraus do conhecimento profissional de forma progressiva.

Um orientador é um agente preponderante na formação de um estudante estagiário (Silveira, 2009). Na perspetiva de Alarcão (1996, p. 93) “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta”. Já Gonçalves (cit. por Silveira, 2009, p. 13) expõe que “o supervisor deve ser, antes de mais, um perito em relações humanas, gerando uma comunicação dialética, que passe pelo saber ouvir e pelo desejar de compreender, com o intuito de promover o desenvolvimento dos formandos”.

Nas palavras de Silveira (2009, p. 5) “...as orientações conceituais subjacentes ao processo de Formação de Professores, são indissociáveis do processo de supervisão, porquanto as concepções emanadas quer do currículo, quer dos atores refletem-se na forma como o processo é conduzido”. Garcia (1999, p. 22) refere que “a formação de professores representa um encontro de pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional, mais ou menos delimitado”.

Este foi um caminho percorrido em que a aprendizagem foi crescente, porém o tempo foi decrescente. Em que cada dia que passava era menos um para poder aprender. Segundo Rodrigues (2013, p. 95) “De facto, é o professor o condutor do processo de ensino e aprendizagem. É a ele que compete criar as condições para que se efetive a apropriação do conhecimento e de desenvolvimento de competências para a vida por parte dos alunos. Cabe ao professor decidir e aplicar as técnicas e processos que considere mais eficazes para que as aprendizagens e a formação se façam com mais rapidez, com mais consistência e com mais durabilidade”.

Este foi essencialmente um ano de aprender a ensinar, em que em conjunto com outros profissionais, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos e práticos, com a busca incessante de querer ser sempre melhor do que ontem. Grossman (1990) aponta que o modelo de um professor “bom” ou “mau”, a noção do que é uma prática “melhor” ou “pior”, “mais” ou menos eficaz, é-lhes fornecido pelas imagens e recordações que detém do ser professor, das estratégias e procedimentos de ensino que viveram como alunos, existindo uma tendência para durante a sua prática reeditarem aquelas com que mais se enquadram.

A experiência docente, o trabalho prático e direto na escola, assim como a prática letiva, que provoca e alimenta o dito confronto, contempla o núcleo de formação inicial, tornando-se a génese do conhecimento e do saber profissional dos professores em formação (Rodrigues, 2013). No final pretende-se que o estagiário potencie a capacidade de pensar, de observar o real,

assinalar, descrever e analisar as situações e episódios, compreender, relacionar e contextualizar os acontecimentos e utilizá-los como motor de transformação e modificação de conceitos e práticas (Rodrigues, 2013).

Na minha vivência, o meu professor cooperante foi antes de mais um amigo, que facilitou o meu processo de ensino e aprendizagem. Numa fase inicial, foi essencial para a minha integração e dos meus colegas na instituição e no desenvolvimento do sentido de pertença a um grupo. Isto só foi possível, porque a nível de relações humanas, ele foi um ser extraordinário, sempre preocupado em fazer com que nos sentíssemos em “casa”. Este foi o primeiro passo para poder crescer no seio desta comunidade educativa.

Para além disso, foi uma pessoa que nunca impôs os seus ideais e crenças, de forma a formar “cópias” da sua personalidade. O facto de me ter dado espaço para errar, mas sempre tendo consciência do erro, fez-me ser melhor, fez-me ser eu e ganhar o meu jeito próprio de lecionar as minhas aulas. Recordo-me perfeitamente de nas conversas em núcleo, ele me dizer que “não é grave errar, mas sim não sermos capazes de saber quando erramos”. Assim como é fundamental dar autonomia aos alunos, também aqui foi indispensável ter o meu espaço. Revisitando o meu diário de bordo, numa das minhas primeiras semanas referi que: *“A posição de professor estagiário, assim como a própria vida, é de uma constante aprendizagem, sendo esta feita com os erros que cometemos, e só desta forma podemos ir mais além. Se não errar, é porque me limitei a reproduzir ações, despidas de sentido e intenção própria. Os erros não são mais que ferramentas de aprendizagem, que nos engrandecem quando admitimos as nossas falhas e nos transportam para o caminho correto. Tal como refere Plutarco (s/d) «O ser humano não pode deixar de cometer erros; é com os erros, que os homens de bom senso aprendem a sabedoria para o futuro».”* (Reflexão de Aula nº 3, 25 setembro).

Penso que o objetivo central do meu professor cooperante foi tornar-se desnecessário, uma vez que aos poucos fui-me tornando cada vez mais autónoma e capaz de todas as minhas escolhas. Pelo que no final, sinto que a margem de evolução foi bastante grande, pois quando errei sempre tentei

perceber porquê e rapidamente agir de forma a evitar cair no mesmo erro. Como tal, o trabalho e a persistência são a chave do sucesso, e o truque é nunca desistir.

4.4.2. UMA CONSTRUÇÃO PLURIDIMENSIONAL: EU ENQUANTO PESSOA E PROFISSIONAL

“É impossível aprender sem ficar confuso” (Schön, 1992).

É o confronto com aquilo que conhecemos, com aquilo que nos é transmitido que nos provoca uma vontade infindável de querer saber mais. No entanto, não somos nem devemos ser “seres passivos”, confinarmo-nos a auferir sem questionar a informação que é difundida pela sociedade. Uma das particularidades do ser humano é o facto de ter consciência e capacidade de pensar, que os distingue dos outros seres vivos.

O Homem é um ser biológico e cultural, e ao longo de toda a sua existência vários eram os que defendiam diferentes perspetivas. Contudo, é necessário entender o Homem na sua plenitude, uma vez que é fruto de uma construção pessoal e social, não sendo possível dissociar estas duas categorias, já que uma não se desenvolve sem a presença da outra.

Assim, é em conjunto com os outros que nos desenvolvemos e vamos moldando a nossa essência. Tudo o que sabemos e somos tem por base o relacionamento com os outros, sendo que estes assumem um papel primordial na nossa formação e desenvolvimento. Ao longo dos anos, vários são os hábitos e costumes, as tradições, passadas de geração em geração, mas que sofrem alterações, pela nossa capacidade de crítica.

Antes de realizar o EP era uma menina insegura, com alguns conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas foi em conjunto com os meus colegas estagiários, professor cooperante e orientadora que desenvolvi e potencieei as minhas habilidades enquanto pessoa e profissional. Em todas as dúvidas tive sempre este apoio, que foi fundamental para

consolidar as minhas bases e escalar a “montanha” que caracterizou este ano. Um alpinista quando vai fazer o seu percurso, fá-lo por etapas, e são as pequenas conquistas que o levam ao cume e a vencer os desafios. O meu estágio pode ser comparado à atividade do alpinista, em que todo o seu percurso é individual, mas é com a ajuda dos outros que este atinge o seu objetivo primordial.

“Sou professor para ensinar a outros aquilo que eles sozinhos não conseguem aprender, para não os deixar ao desamparo e ao sufoco do desconhecimento” (Bento, 2008, p. 43) com esta frase retomo a questão de “bom professor”. Para mim foi essencial procurar desenvolver e potenciar todas as características, desde o conhecimento sobre as diferentes matérias, ao sentido de pertença profissional, o trabalho em equipa, para que a ideia que tinha sobre “ser professor” não sofresse um declínio quando confrontado com o decorrente da prática.

4.4.3. ESTUDO SOBRE O MODO COMO UMA ALUNA DO 12º ANO DESPENDE O SEU TEMPO DE APRENDIZAGEM NA AULA

Segundo Alarcão (cit. por Batista & Queirós, 2013, p. 39) “Esta responsabilidade, a que não é alheia à preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas, ao mesmo tempo esta atitude e atividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores se devem tornar reflexivas, tema que ultimamente tenho vindo a analisar”.

“Estudo sobre o Modo como Uma Aluna do 12º ano despende o seu Tempo de Aprendizagem na Aula”

RESUMO

No âmbito da experiência de prática pedagógica em contexto real de ensino, no quadro das tarefas da componente da PES da unidade curricular de EP da FADEUP emergiu um problema no tempo de empenhamento motor dos alunos, nas aulas de ginástica de solo. O tempo de empenhamento motor é uma das variáveis associadas ao sucesso pedagógico (Graça & Mesquita, 2006; Pièron, 1999). Este é um tema relevante na medida em que segundo Graça e Mesquita (2006, p. 208) “aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação, relevando desta forma não apenas o tempo que o professor dedica à exercitação, mas especialmente o tempo que cada aluno exercita a um nível adequado ou o número de vezes que exercita as habilidades”. Deste modo, este estudo teve como propósito averiguar se o tempo de empenhamento motor de uma aluna na modalidade de ginástica de solo é manifestamente diferente quando comparado com o tempo de empenhamento motor em duas modalidades coletivas – o andebol e o voleibol. Para tal, uma aluna de uma turma de vinte e cinco alunos (dezassete do sexo masculino e oito do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 17 e 18 anos, do 12º ano do Ensino Secundário, foi aleatoriamente selecionada e observada – em três aulas onde foram abordadas três modalidades distintas. A observação foi realizada em diferido por três observadores por recurso ao instrumento de observação sistemática ALT-PE (*Academic Learning Time – Physical Education*) e à ferramenta de registo *TimeLine*, tendo sido testada a fiabilidade interobservadores. Os resultados apontam que o tempo de empenhamento motor é superior na modalidade de voleibol comparativamente ao encontrado na aula de ginástica. No entanto, na modalidade de andebol ocorreu o inverso, embora os valores registados sejam muito próximos.

PALAVRAS-CHAVE: ACADEMIC LEARNING TIME – PHYSICAL EDUCATION; TEMPO DE EMPENHAMENTO MOTOR; FORA DA TAREFA; AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

4.4.3.1. INTRODUÇÃO

A origem da palavra Pedagogia, como alguns autores mencionam data a Antiguidade e considera a função do pedagogo, essencialmente na Grécia e Roma, como o escravo que cuidava de conduzir a criança de sua casa para a escola, podendo-se apreciar o pedagogo como um intermediário entre família e a escola (Montagner & Scaglia, 2013). Atualmente, a função do pedagogo passa essencialmente pelo ensino, pela partilha de conhecimento, mas é muito mais do que isto, é formar pessoas, é educar, é desenvolver seres autónomos.

A aula tem essencialmente dois intervenientes, o professor responsável por administrar o ensino, e o aluno, que tem como função aprender. Ser professor é uma atividade complexa, em que o objetivo é a aprendizagem do aluno, pelo que é da responsabilidade do professor dirigir o processo ensino e aprendizagem (Rink, 1993).

No ensino é importante que o professor seja um mediador que estabelece a ponte entre o conhecimento e o aluno. Para tal, deve desenvolver estratégias e delinear a aprendizagem, tendo em consideração os problemas encontrados e o contexto de prática. Segundo Siedentop (1998, p. 25) “o ensino pode ser definido geralmente como o comportamento dos professores durante o seu trabalho profissional. Os professores realizam tarefas como planificar, explicar, apresentar, perguntar, corrigir, emitir *feedbacks*, e todos os seus comportamentos têm por objetivo ajudar os alunos a aprender e a desenvolver”.

Para que o ensino ocorra são necessários alunos, que recebam os conhecimentos, pois não é uma ação isolada. Quando o ensino acontece estamos perante aprendizagem, que Siedentop (1998, p. 25) define “como a troca de um comportamento resultante de uma experiência e não um acontecimento genético. Não faz falta dizer que todas as aprendizagens são fruto do ensino”. “...Alguém que ensina algo para outro alguém que aprende por meio de transmissão; ou, numa ideia mais completa (...) uma relação dinâmica que responde às necessidades de mudança e de formação,

articulando-se sempre em níveis maiores de complexidade” (Montagner & Scaglia, 2013, p. 195).

Segundo Sarmiento (2004a) estudar a aprendizagem denota pensar as “situações de aprendizagem”, de modo a que a variedade de influências intervenientes não permite supor que ela se trata de um fenómeno aleatório, resultante do acaso e de momentos ocasionais. Assim, a aula deve ser um momento de interação professor – alunos, e que produza conhecimento para estes (Santos, 2012). Como tal, a aula deve contemplar situações de aprendizagem que permitam o máximo tempo de envolvimento dos alunos

Neste sentido, o professor tem como pressuposto garantir ambientes adequados de aprendizagem, promovendo o maior tempo de oportunidade de prática a cada aluno. Como tal, deve estruturar da melhor forma a organização e gestão da aula, com o intuito de reduzir ou eliminar tempos de espera, ou comportamentos desadequados. Deste modo, “o primeiro princípio postula «que aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação», relevando desta forma não apenas o tempo que o professor dedica à exercitação, mas especialmente o tempo que cada aluno se exercita a um nível adequado, ou o número de vezes que exercita as habilidades” (Mesquita & Graça, 2011, p. 41). Rink (1993) reforça que a quantidade de tempo que o aluno passa numa tarefa com um nível adequado de dificuldade é a variável mais importante de instrução relacionada com a aprendizagem do aluno.

O Tempo de Empenhamento Motor (TEM) diz respeito ao tempo efetivo que o aluno investe na atividade motora durante a sessão de EF (Pièron, 1999). Ao tempo total do programa são feitas uma série de subtrações, desde o tempo de compromisso motor, até ao tempo gasto na tarefa. Poderia pensar-se que se aumentarmos o tempo do programa e concedesse-mos mais tempo à prática, a aprendizagem dos alunos seria superior (Pièron, 1999). O autor constatou que o aumento da duração do tempo de ensino na turma não garante necessariamente um maior incremento da aprendizagem (Pièron, 1999). Os resultados de Metzler (cit. por Pièron, 1999, p. 74) sugerem que a

melhoria da prestação dos alunos numa unidade experimental de ensino não tem uma relação direta com o tempo disponível para a prática dos alunos. Estar simplesmente na turma mais tempo não garante resultados superiores.

O ambiente da aprendizagem influencia em grande medida o investimento dos alunos nas diferentes tarefas motoras. É fundamental a criação de um ambiente adequado de aprendizagem, pelo que é necessária a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos alunos, de modo a que as tarefas não sejam nem demasiado difíceis (o que fomenta desde modificações às tarefas propostas, por parte dos alunos, até ao seu total abandono) ou muito fáceis (impulsionando quer o desinteresse e a socialização, quer mudanças às tarefas no sentido de as tornar mais desafiantes) (Rosado & Ferreira, 2011).

Em várias ocasiões, se constatou que existia uma correlação positiva, por um lado, entre o tempo de comportamento motor e uma das suas variantes e, por outro lado, os progressos e o nível final dos alunos (Pièron, 1999). Graham, Soares e Harrington (cit. por Pièron, 1999, p. 75) observaram que a diferença mais evidente entre as classes mais e menos eficazes residia no tempo investido na prática da atividade e em sua contrapartida, o tempo de espera.

Dos finais dos anos de 1970 aos primeiros de 1990 foi quando o instrumento *Academic Learning Time in Physical Education* (ALT-PE) ganhou uma relevância particular na investigação no Ensino da EF (Graça & Mesquita, 2002). Este instrumento é geralmente utilizado para aferir em que comportamentos os alunos despendem o seu tempo na aula.

A questão do TEM tem vindo a ser objeto de estudo. Um dos problemas encontrados por Santos (2012) estava relacionado com o tempo que os alunos estavam envolvidos ativamente nas aulas de futebol, como tal o propósito do estudo foi aplicar um conjunto de estratégias no sentido de melhorar o TEM. A autora aplicou o instrumento ALT-PE, com o intuito de aferir se a perceção que tinha sobre o tempo de empenhamento motor se verificava.

De acordo com estudos, os elementos mais importantes, mesmo até que o tempo de compromisso motor dos alunos, são o tempo investido na prática do exercício critério, o número de repetições efetuadas e o tempo de prática da tarefa com um nível de êxito elevado (Piéron, 1999). Todavia, existem diferentes fatores que influenciam o tempo dedicado à tarefa. De acordo com Siedentop (cit. por Sarmento, 1993, p. 4) existem dois tipos de comportamento inapropriados, os “comportamentos fora da tarefa” e “comportamentos de desvio”. Para além disso, parte da aula é despendida com comportamentos de espera, pelo que está relacionado com o tempo perdido durante o tempo de prática de atividades desportivas, em que o aluno não está envolvido diretamente na realização das tarefas para os efeitos pretendidos (Piéron, 1999). Piéron (1999) constatou num estudo realizado na Universidade de Liège com duas classes diferentes, que o TEM do aluno é relativamente baixo, comparativamente com o tempo de espera, corroborando com o estudo desenvolvido por Costello e Laubach (1978). Desta forma, o professor tem influência no tempo que o aluno destina à aprendizagem da tarefa proposta (Piéron, 1999). Segundo o estudo de Graham, Soares e Harrington (1983) (cit. por Piéron, 1999, p. 75) constataram que a diferença mais evidente entre as classes mais e menos eficazes residia no tempo investido na prática de atividade, em comparação com o tempo de espera.

Na sequência do estudo de Nunes e Gomes (1999), com o objetivo de analisar o tipo e frequência do Comportamento de Indisciplina (CI) associados ao TEM, na aula de EF, em duas turmas de 6º ano, nas modalidades de voleibol, natação e ginástica. Após a aplicação dos instrumentos *Coaching Behaviours Observational Recording System*, “Sistema de Observação dos Comportamentos de Indisciplina” e “Sistema de Observação das Reações do Treinador”, concluíram que as duas turmas não apresentavam diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das categorias consideradas e que a relação entre o TEM e a ocorrência de CI é do tipo moderado, de sentido inverso. Além disso, concluíram também que o TEM é mais influenciado pelo tipo de gestão de aula do que propriamente pela modalidade em causa.

No âmbito da componente da PES, eu e o meu núcleo de estágio deparamo-nos com um problema comum, no que respeita às aulas de ginástica artística (solo). Nestas sessões o TEM dos alunos foi um problema, tanto por questões de organização, de motivação, de falta de aptidão e até mesmo receio, pelo que nos suscitou algumas inquietações quanto ao formato das aulas e às situações de aprendizagem utilizadas. Assim, o propósito deste estudo foi perceber de que forma uma aluna despendia o seu tempo, numa aula de ginástica de solo, quando comparado com aulas de modalidades coletivas, como o voleibol e o andebol. Uma vez que na aula deve ser procurada uma percentagem de cem por cento de tempo efetivo, em que não devem ser toleradas perdas de tempo não justificadas pedagogicamente, parte importante do tempo da aula deve ser usado com a realização das tarefas essenciais da EF (Bento, 2003). O mesmo autor refere que o tempo da aula destinado diretamente à execução dos exercícios corporais é designado de densidade motora, constituindo um índice da efetividade da aula. Desta forma, interessa-nos que o tempo disponível para a atividade (tempo previsto para a atividade subtraído ao tempo ocupado com tarefas de organização) seja o maior possível (Sarmiento, 1993).

Deste modo, o presente estudo teve como propósito averiguar se o tempo de empenhamento motor de uma aluna na modalidade de ginástica de solo é manifestamente diferente quando comparado com o tempo de empenhamento motor em duas modalidades coletivas – o andebol e o voleibol.

4.4.3.2. METODOLOGIA

4.4.3.2.1. PARTICIPANTE

Para este estudo apenas recorri à seleção, de forma aleatória, de uma aluna de uma das minhas turmas fixas do 12º ano. Esta foi escolhida de entre

um grupo de 46 alunos, do 12º ano, de uma escola com cursos com planos próprios, com a condicionante de a aluna estar presente e visível em todos os vídeos escolhidos.

4.4.3.2.2. RECOLHA DE DADOS - INSTRUMENTO

Observação

Como menciona (Sarmiento, 2004a), a observação é verosimilmente das primeiras atividades científicas do Homem. Estando sujeito a uma natureza hostil, destituído de meios, ele utilizou os seus sensores e circuitos de retorno para aprender, e desta forma evoluir (Sarmiento, 2004a). A observação era então, o método usado para perceber e estruturar a realidade. Paralelamente, como refere (Sarmiento, 2004a, p. 10) “a evolução tecnológica ofereceu-lhe muitos instrumentos auxiliares, úteis sem dúvida, mas também intrusivos e suscetíveis de alterar a naturalidade das situações”. Máquinas de filmar e de fotografar, aparelhos de medição à distância, gravadores e vídeo-gravadores; transmissores, etc., etc., uma extensa panóplia foi sendo progressivamente utilizada.” No entanto, o instrumento essencial é o mesmo: o indivíduo observador, que teve que desenvolver e aperfeiçoar o seu método, através do treino, assim como do controlo da precisão da sua ação, das suas recolhas (Sarmiento, 2004a).

Segundo Sarmiento (2004a, p. 161) “observar “qualquer coisa” não é só olhar o que se passa à nossa volta. Mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização...atribuir-lhe um sentido significativo.” Cada um vê a realidade de maneira distinta, atribuindo-lhe desta forma também um significado próprio e diferente. O fenómeno de observação possibilita-nos a proximidade com o meio envolvente, permitindo-nos o acesso a diversos conjuntos de informações (visuais) que atribuem significado ao próprio meio (Sarmiento, 2004a). De acordo com Postic e De Ketele (cit. por Sarmiento,

2004a, pp. 161-162), observar é um processo que engloba recolha de informação, pelo que também a organiza (sensações visuais) assimila e relata.

A observação é assim um procedimento ativo e complexo, em que as diferenças entre observadores ou entre contextos desencadeiam perceções distintas da realidade (Sarmiento, 2004a). Ou seja, indivíduos diferentes observam coisas diferentes, e indivíduos em vários momentos também podem observar realidades divergentes. Como refere Sarmiento (2004a, p. 163) “A observação não é neutra nem, na grande maioria dos casos, isenta ou totalmente objetiva”.

Como tal, para proceder à observação foi utilizado um instrumento de observação sistemática, porque usa métodos e técnicas rigorosas para acautelar as limitações da situação e a subjetividade dos observadores (Brito, 1994).

Designação e Caracterização do Instrumento utilizado

Para o registo foi utilizado o instrumento de observação sistemática ALT-PE. Este é um instrumento de observação inserido nos métodos de observação sistemática, sendo caracterizado por um registo de intervalos.

O objetivo deste instrumento é descrever a quantidade de tempo em que os alunos estão envolvidos numa atividade motora e num nível de dificuldade apropriado (Rink, 1993). Este apresenta algumas limitações e vantagens, já que é considerado por alguns autores como sendo o melhor avaliador da eficácia do professor em EF. No entanto, a adequação do nível da tarefa ao aluno não é necessariamente o único fator de sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Estrutura

Este instrumento possui quatro categorias: Comportamento motor apropriado; inapropriado; de ajuda e não comportamento motor. Sendo que, esta última, está subdividida em cinco subcategorias, sendo elas: Ínterim; Espera; Fora da Tarefa; Na Tarefa e Cognitivo.

Categorias

Comportamento Motor Apropriado: O aluno está empenhado numa determinada atividade motora orientada pedagogicamente de modo a obter um elevado grau de sucesso.

Comportamento Motor Inapropriado: O aluno está empenhado, mas a atividade ou tarefa é muito difícil para as suas capacidades ou, então, demasiado fácil, não contribuindo para os objetivos da sessão.

Comportamento Motor de Ajuda: O aluno está empenhado, mas com o propósito de assistir, ajudar os colegas no desempenho da atividade.

Não Comportamento Motor: O aluno não está envolvido na atividade motora orientada pedagogicamente

O Não Comportamento Motor está subdividido em cinco categorias:

Ínterim: Está envolvido num comportamento não instrucional da atividade;

Espera: Completou a tarefa ou a resposta motora e espera por uma nova oportunidade de desempenho;

Fora da tarefa: Não faz o que será suposto fazer no momento;

Na tarefa: Está empenhado apropriadamente mas não no conteúdo relacionado com a resposta motora;

Cognitiva: Está envolvido apropriadamente numa atividade cognitiva.

4.4.3.2.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA

Registo Visual das Aulas

Para a recolha dos dados procedi à filmagem de três aulas de modalidades distintas, nomeadamente de ginástica de solo, de andebol e de voleibol. A filmagem da aula de ginástica decorreu no dia 22 de janeiro, a de andebol no dia 26 de fevereiro e a de voleibol a 7 de maio do corrente ano.

Para além disso, foram utilizadas as reflexões do diário de bordo, das aulas seleccionadas, como forma de contextualizar a informação recolhida, mais precisamente o registo dos tempos.

Registo diferido: 3 Observadores

O registo foi realizado em diferido, uma vez que usei a componente vídeo para proceder à recolha. Porém, em vez de empregar o papel para colocar as informações retiradas, usei a ferramenta de registo *TimeLine*, que permite o registo através do computador (formato digital) com algumas particularidades. Com esta ferramenta, a aula é observada fazendo um registo contínuo do tempo estipulado. No entanto, contrariamente ao que acontece no registo escrito do ALT-PE, por intervalos um registo contínuo e de duração.

Há ações que ou se repetem muitas vezes (por unidade de tempo) ou raramente acontecem, ou seja, há comportamentos mais frequentes que outros, quando observamos o comportamento de alguém, pelo que pode prolongar-se no tempo, com uma respetiva duração. “Repetibilidade” e “duração” são dois aspetos da observação do comportamento humano e animal. Para o estudar torna-se necessário seleccionar a dimensão que melhor o caracteriza: frequência e/ou extensão, ou seja quantas vezes se repete e/ou duração da sua ocorrência”(Sarmiento, 1993, p. 21).

“Se o estudo inclui vários comportamentos de grande frequência e duração em que a sua ocorrência e codificação não permite aos observadores os registos convenientes, então há que recorrer a registos gravados a fim de se

respeitarem os princípios de validade e fidelidade. Neste último processo há que atender a duas etapas: a filmagem (o comportamento do treinador, do atleta ou da interação) e o registo/recolha dos dados (ficha de registo previamente elaborada), preparadas de acordo com o objetivo do estudo” (Sarmiento, 1993, p. 21).

Os vídeos escolhidos foram três aulas da minha turma de AQB, que reportavam apenas a parte fundamental da sessão, com a duração de trinta minutos, sendo referentes a três modalidades distintas, decorridas no 2º e 3º Período. Como modalidade individual utilizei a ginástica de solo, e como coletivas escolhi o andebol e o voleibol. As aulas tinham funções didáticas diferentes.

TimeLine

Tal como é mencionado no regulamento do EP os estagiários devem proceder à observação de aulas, tanto dos colegas, como de professores experientes. Posto isto, quando chegamos ao Colégio e iniciamos a realização das observações, tendo sentido exatamente as mesmas dificuldades, foi-nos sugerida, pelo mesmo professor cooperante, a utilização da ferramenta até então desenvolvida pelos nossos colegas.

Após a utilização desta ferramenta, vimos nela um grande potencial e utilidade para a nossa formação pelo que se tornou do nosso interesse dar continuidade ao seu desenvolvimento e progresso. Assim, em sede de núcleo desenvolvemos esta ferramenta, a qual foi validada por um grupo de professores experientes da Pedagogia do Desporto da FADEUP, tendo-a utilizado como ferramenta de registo do instrumento utilizado nas observações das aulas selecionadas.

Cálculo da Fiabilidade Interobservadores

Siedentop (1991) define fiabilidade como sendo o grau em que duas pessoas usando os mesmos métodos, olhando para a mesma pessoa e ao mesmo tempo registam o mesmo comportamento. A importância da fiabilidade caracteriza-se pela capacidade do registo dos acontecimentos ser o mais real possível do que aconteceu. Antes de realizarmos estas observações, foram várias as observações que fizemos, para que uniformizássemos o entendimento por cada categoria.

“Um dos principais critérios para a avaliação da qualidade de um instrumento é a sua confiabilidade e esta pode ser considerada maior quando, em repetidas mensurações de um atributo, se obtiver uma menor variação” (Perroca & Gaidzinski, 2003, p. 73). Deste modo, com o intuito de mensurar o grau de confiabilidade do instrumento de observação ALT-PE foram utilizados o Coeficiente Kappa, que pode ser definido como uma medida de associação empregada para descrever e testar o grau de concordância (Perroca & Gaidzinski, 2003) e a Percentagem de Acordos Interobservadores (Siedentop, 1991), que é caracterizada pela aplicação da seguinte fórmula:

$$(\text{Acordos} / (\text{acordos} + \text{desacordos})) \times 100 = \% \text{ acordos}$$

Segundo Mars (cit. por Soares, 2008, p. 64) “quando são medidos poucos comportamentos, os valores mais aceitáveis para a percentagem de acordos situam-se entre os 90% e os 100%. Ainda sobre esta temática, aplicámos o kappa de Cohen, pelo que valores maiores que 0,75 representam excelente concordância, valores abaixo de 0,40 afiguram baixa concordância e valores situados entre 0,40 e 0,75 caracterizam concordância mediana (Perroca & Gaidzinski, 2003).

Como é possível verificar nos quadros 5-13, obtivemos a maior parte das vezes um valor próximo de 90%, ou até mesmo acima, pelo que posso mencionar que a observação tenha sido fiável. Como podemos constatar foram

atingidos ou valores com concordância mediana ou uma excelente concordância.

Observador 1 e Observador 2 (Filmagem 1)

Nº Acordos= 68

Nº Desacordos= 9

Nº Total= 77

Fiabilidade= $N^{\circ} \text{ acordos} / N^{\circ} \text{ total} \times 100$

Fiabilidade= $68/77 \times 100 = 88,3\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 5 - K COHEN OBSERVADOR 1 E 2 (FILMAGEM 1)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	68	9
Ausente	9	68
Valor Estimado kappa = 0,7662		
s. e. (0) = 0,0805, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0517		

Observador 1 e Observador 3 (Filmagem 1)

Nº Acordos= 72

Nº Desacordos= 7

Nº Total= 79

Fiabilidade= $N^{\circ} \text{ acordos} / N^{\circ} \text{ total} \times 100$

Fiabilidade= $72/79 \times 100 = 91,13\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 6 - K COHEN OBSERVADOR 1 E 3 (FILMAGEM 1)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	70	6
Ausente	6	70
Valor Estimado kappa = 0,8421		
s. e. (0) = 0,0811, s. e. (valor estimado kappa) = 0,0437		

Observador 2 e Observador 3 (Filmagem 1)

Nº Acordos= 69

Nº Desacordos= 6

Nº Total= 75

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100

Fiabilidade= $69/75 \times 100 = 92\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 7 - K COHEN OBSERVADOR 2 E 3 (FILMAGEM 1)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	69	6
Ausente	6	69
Valor Estimado kappa = 0,84		
s. e. (0) = 0,0816 s. e. (Valor Estimado kappa) = 0,0443		

Observador 1 e Observador 2 (Filmagem 2)

Nº Acordos= 71

Nº Desacordos= 11

Nº Total= 82

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100

Fiabilidade= $71/82 \times 100 = 86,58\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 8 - K COHEN OBSERVADOR 1 E 2 (FILMAGEM 2)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	71	11
Ausente	11	71
Valor Estimado kappa = 0,7317		
s. e. (0) = 0,0780, s. e. (Valor Estimado kappa) = 0,0532		

Observador 1 e Observador 3 (Filmagem 2)

Nº Acordos= 73

Nº Desacordos= 9

Nº Total= 82

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100

Fiabilidade= $73/82 \times 100 = 89,02\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 9 - K COHEN OBSERVADOR 1 E 3 (FILMAGEM 2)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	73	9
Ausente	9	73
Valor Estimado kappa = 0,7804		
s. e. (0) = 0,0780, s. e. (Valor Estimado kappa) = 0,0488		

Observador 2 e Observador 3 (Filmagem 2)

Nº Acordos= 79

Nº Desacordos= 11

Nº Total= 90

Fiabilidade= Nº acordos/Nº total x 100

Fiabilidade= $79/90 \times 100 = 87,77\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 10 - K COHEN OBSERVADOR 2 E 3 (FILMAGEM 2)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	79	11
Ausente	11	79

Valor Estimado kappa = 0,7555

s. e. (0) = 0,0745, s. e. (Valor Estimado kappa) = 0,0488

Observador 1 e Observador 2 (Filmagem 3)

Nº Acordos= 81

Nº Desacordos= 10

Nº Total= 91

Fiabilidade= $\text{Nº acordos} / \text{Nº total} \times 100$

Fiabilidade= $81/91 \times 100 = 92,3\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 11 - K COHEN OBSERVADOR 1 E 2 (FILMAGEM 3)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	81	10
Ausente	10	81

Valor Estimado kappa = 0,7802

s. e. (0) = 0,0741, s. e. (Valor Estimado kappa) = 0,0463

Observador 1 e Observador 3 (Filmagem 3)

Nº Acordos= 74

Nº Desacordos= 12

Nº Total= 86

Fiabilidade= $\text{Nº acordos} / \text{Nº total} \times 100$

Fiabilidade= $74/86 \times 100 = 86,05\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 12 - K COHEN OBSERVADOR 1 E 3 (FILMAGEM 3)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	74	12
Ausente	12	74
Valor Estimado kappa = 0,7209		
s. e. (0) = 0,0762, s. e. (Valor Estimado kappa) = 0,0528		

Observador 2 e Observador 3 (Filmagem 3)

Nº Acordos= 73

Nº Desacordos= 10

Nº Total= 83

Fiabilidade= $\text{Nº acordos} / \text{Nº total} \times 100$

Fiabilidade= $73/83 \times 100 = 87,95\%$

Kappa de Cohen:

QUADRO 13 - K COHEN OBSERVADOR 2 E 3 (FILMAGEM 3)

Avaliador A	Avaliador B	
	Presente	Ausente
Presente	73	10
Ausente	10	73
Valor Estimado kappa = 0,7590		
s. e. (0) = 0,0776, s. e. (Valor Estimado kappa) = 0,0505		

4.4.3.3. ANÁLISE DE DADOS

Relativamente aos procedimentos de análise, recorreu-se a estatística descritiva simples, através do cálculo de frequências absolutas e relativas, e de percentagens.

4.4.3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

GINÁSTICA

A aula de ginástica foi realizada em metade do pavilhão, pelo que foi observada a parte fundamental da aula, com a duração de trinta minutos. Esta sessão foi a terceira, em quatro no total, predominando a função de exercitação, com a introdução do elemento gímico roda. A organização adotada foi estações, pelo que no final adotei as vagas de modo a aumentar o número de repetições das habilidades. Para além disso, uma parte da aula dediquei à explicação do processo de avaliação final desta modalidade, dando a oportunidade de cada aluno experienciar a sequência definida. Na reflexão desta aula mencionei que *“Uma estratégia que tentei adotar na aula de hoje, após ter verificado que os alunos não apresentam capacidade para ser autónomos e responsáveis pela sua prática, foi retirar alguma liberdade, potencializada pelo trabalho por estações. Para tal, em alguns momentos solicitei a exercitação por vagas, de modo a “obrigar” todos os alunos a executarem as habilidades propostas. Apesar de achar vantajoso, por aumentar o tempo de empenhamento motor, a principal dificuldade encontrada foi com os alunos que apresentam dificuldades em realizar os elementos técnicos”* (Reflexão de Aula nº 18, 22 janeiro).

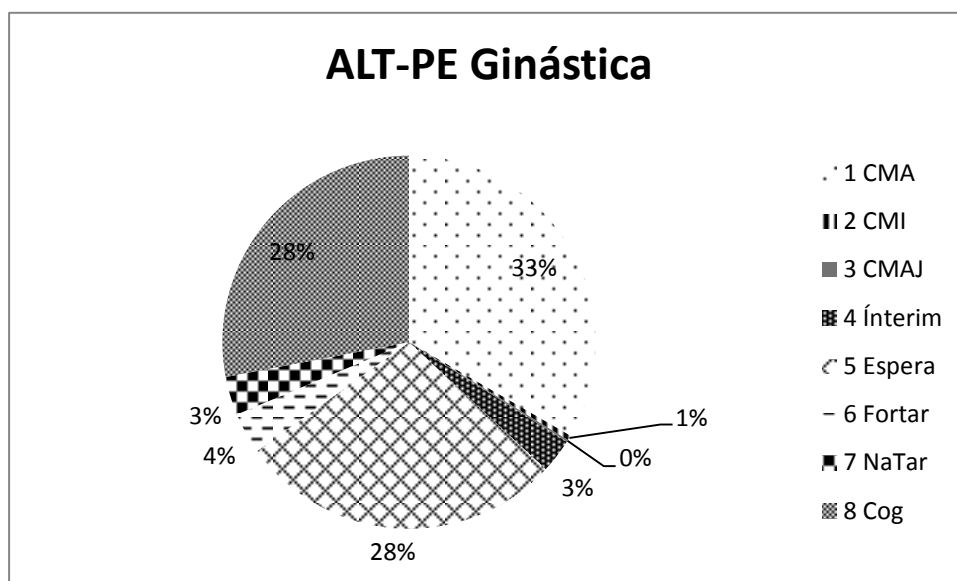


FIGURA 1 - OBSERVAÇÃO 1 - MODALIDADE GINÁSTICA

Pela análise da figura 1 é possível verificar que o CMA do tempo total observado (parte fundamental) foi de 33% ocupando a categoria predominante. O “comportamento fora da tarefa”, “na tarefa” e “ínterim” apesar de constarem na aula, assumem pouca relevância. Segundo Pièron (cit. por Santos, 2012, p. 144) na maioria das aulas os alunos apenas passam entre 15 a 20% do “tempo útil” em atividade. Para além disso, as duas categorias mais evidentes foram o tempo de espera e cognitivo.

VOLEIBOL

A aula de voleibol foi realizada em metade do pavilhão, pelo que foi observada a parte fundamental da aula, com a duração de trinta minutos. Esta sessão foi a seis, em seis no total, predominando a função de exercitação, e avaliação final. Para além disso, também decorreu o evento culminante desta modalidade. Nesta aula, os alunos estavam quase sempre todos em exercitação, dispostos na rede, frente a frente. Depois do registo, os resultados foram os seguintes:

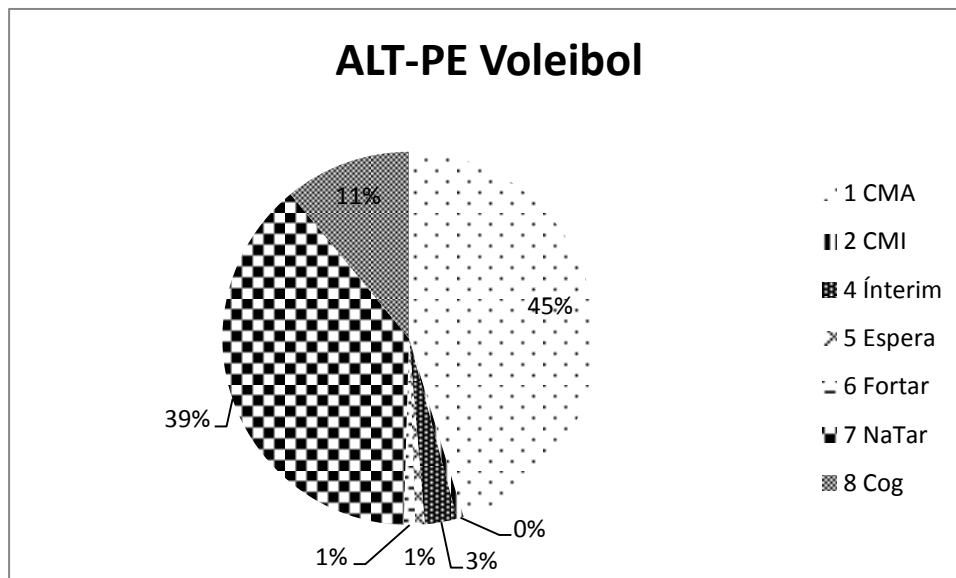


FIGURA 2 - OBSERVAÇÃO 2 - MODALIDADE VOLEIBOL

De acordo com a figura 2, na modalidade de voleibol, a aluna esteve 45% em CMA, do tempo total observado, o que pode estar associado à função didática da aula (exercitação e consolidação). A segunda categoria mais evidente, “na tarefa”, está essencialmente ligada à oportunidade da aluna intervir na situação de aprendizagem. Para além disso, é de destacar a classe “cognitiva” que para uma aula de avaliação final, ainda assumiu algum relevo.

ANDEBOL

A aula de andebol foi realizada no campo de alcatrão exterior, pelo que foi observada a parte fundamental da aula, com a duração de trinta minutos. Esta sessão foi a terceira, em quatro no total, predominando a função de exercitação, com a exercitação. Os alunos estavam organizados em quatro grupos, e os exercícios foram essencialmente por vagas, potenciando o tempo de espera. Depois do registo, os resultados foram os seguintes:

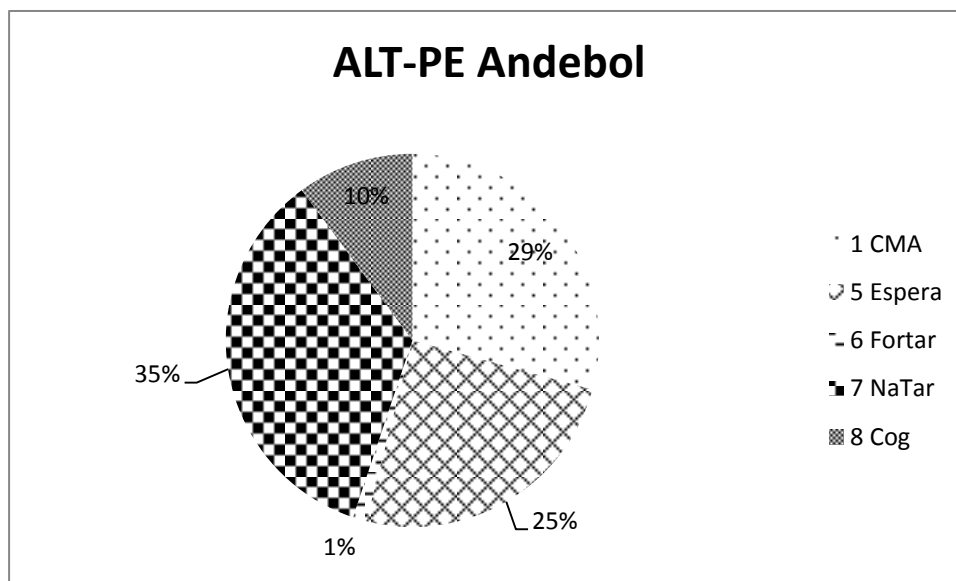


FIGURA 3 - OBSERVAÇÃO 3 - MODALIDADE ANDEBOL

Pelo que é possível observar, na modalidade de andebol, a aluna atingiu apenas 29% de CMA. Contudo, revisitando a reflexão desta aula *“Na turma de hoje decidi realizar a aula no exterior, tendo em consideração que o espaço disponível para a execução, dos diferentes exercícios da aula, é consideravelmente maior, potenciando desta forma o tempo de comportamento motor”* verifiquei que a perceção que tive da aula não foi de encontro aos resultados encontrados através do gráfico (Reflexão de Aula nº 22, 26 fevereiro). O tempo de espera foi um pouco elevado, talvez pelo facto de maior parte da aula ter sido estruturada por vagas. A categoria mais saliente foi “na tarefa”, pois apesar de a aluna estar empenhada nesta, não era congruente com a resposta motora pretendida.

Em termos gerais, pude constatar que a aluna na modalidade de voleibol, a categoria em que despendeu mais tempo foi em comportamento motor apropriado. Pelo que pode ser devido ao facto de ter sido uma aula de avaliação final e os alunos terem mais tempo de oportunidade de prática. Na modalidade de andebol, contrariamente ao esperado, a aluna despendeu menos tempo em comportamento motor apropriado do que na modalidade de ginástica. Isto pode estar relacionado com a organização das aulas: por

estações no caso da ginástica, e por vagas no andebol. “O objetivo das diferentes formas de organização (formações) consiste em facultar as melhores condições de aprendizagem, mantendo sempre o nível mais elevado possível da segurança dos praticantes” (Sarmiento, 1993, p. 8). Ainda sobre a temática da repartição do tempo útil de aula, segundo o estudo de Abreu (2000) em que tentou descrever e comparar os resultados dos professores de EF mais e menos experiente, concluiu que em ambos os grupos a maior parte do tempo foi dedicado à exercitação dos conteúdos da aula, tal como aconteceu no meu estudo nas modalidades de ginástica de solo e voleibol. Ainda neste estudo, as diferenças encontradas foram essencialmente ao nível do tempo de prática, em que as professoras mais experientes proporcionam em média um maior tempo de prática.

O que se pretende é que a aula promova o máximo de tempo de oportunidade para a prática, como tal é importante perceber de que forma os alunos despendem o seu tempo. O tipo de atividade é um fator que influencia as diferenças no TEM dos alunos. Assim, conforme Graça e Mesquita (2002) as aulas de jogos desportivos promovem substancialmente mais TEM que as de ginástica ou de atletismo. Todavia, apenas pudemos constatar este facto na aula de voleibol. Para além disso, a especificidade da função didática também está relacionada com a densidade motora, pelo que nas aulas de introdução ou iniciação espera-se 20-25%, nas aulas normais (com combinação de várias funções didáticas) 30-35% e para as aulas de exercitação (repetição e consolidação) 40-45% (Bento, 2003). Como tal, esta também pode ser uma explicação para o facto de na modalidade de voleibol com a função didática de exercitação, a aluna ter despendido mais tempo, do que na aula de ginástica que tinha a função de introdução e exercitação. Em relação ao facto de no andebol a aluna apresentar valores menores no comportamento motor apropriado em relação à aula de ginástica, pode estar vinculada à questão de organização. Pois, nas palavras de Bento (2003, p. 138) “ (...) o grau de influência sobre o executante não depende apenas do carácter dos exercícios, mas também de outras componentes: de explicações, de demonstrações dos exercícios, de métodos de organização da atividade, entre outros”.

No caso da ginástica, dada a sua particularidade de envolver risco no desenvolvimento das tarefas associadas, leva a que os alunos se impliquem menos na atividade. Segundo Rosado e Ferreira (2011, p. 187) “... a perceção de risco físico, emocional ou social, associado a uma determinada tarefa, atividade ou relacionamento, pode produzir também desinvestimento nessa atividade, e uma boa gestão das perceções de risco deve ser considerada. Reduzir o risco das tarefas é fundamental na criação de um ambiente de segurança. Esta poderá ser uma explicação para o facto de a aluna apresentar menores valores de comportamento motor apropriado na modalidade de ginástica, ocupando o tempo em não comportamento motor. Ainda sobre este tema (Bento, 2003, p. 140) “A «densidade motora» constitui um índice da efetividade da aula, pelo que, em condições normais de ensino, nos devemos esforçar para que ela alcance valores o mais elevados possível. (...) os dados de numerosas investigações provam que ela é demasiado baixa, particularmente nas aulas de ginástica e nas aulas em que as componentes do ensinar e aprender estão bem presentes...”. Porém, o professor deve procurar que a organização da aula tenha por objetivo conceber condições para que o aluno possa disfrutar do máximo tempo possível nas atividades planeadas (Sarmiento, 1993).

4.4.3.5. CONCLUSÕES, SUGESTÕES E LIMITAÇÕES

O tempo despendido durante a aula está relacionado com diferentes fatores, nomeadamente a função didática, a modalidade em causa, o nível dos alunos, a gestão e organização da aula, entre outros. Deste modo, podemos mencionar que o comportamento do professor está intimamente ligado com o comportamento dos alunos. Do ponto de vista da gestão do tempo, o professor deve orientar-se no sentido de amplificar o tempo de atividade motora específica, garantindo tempo disponível para a prática (Rosado & Ferreira, 2011).

Como tal, através dos resultados podemos concluir que na modalidade de voleibol e ginástica o tempo de “comportamento motor apropriado” foi a categoria que assumiu maior destaque. Todavia, na modalidade de ginástica a aula esteve dividida em três grandes categorias, sendo uma delas “espera” que pode ser minimizada com outras tarefas implementadas pelo professor. Em relação à modalidade de andebol, o “comportamento motor apropriado” é a segunda categoria mais relevante, pelo que “na tarefa” é a que ocupa uma maior percentagem.

Como sugestão para outros estudos, ou como forma de complementar este, seria pertinente usar mais que um aluno na observação, uma vez que o aluno selecionado pode não ser um bom reflexo do que se passou na turma em contexto de aula. Para além disso, a aplicação a mais modalidades, ou até mesmo em todas as lecionadas ao longo do ano, seria um aspeto relevante para contextualizar a informação obtida.

Assim, penso que o estudo foi um pouco limitativo, uma vez que apenas constatei que a aluna despendeu um menor tempo empenhamento motor na modalidade de ginástica (individual), em comparação com a modalidade de voleibol, e muito semelhante com a modalidade de andebol. Além disso, o registo visual em três momentos distintos poderá ter comprometido os dados obtidos, uma vez que a modalidade de voleibol foi observada já no último período, podendo ter existido um melhoramento da minha preparação e condução da aula, levando a um aumento do tempo despendido em comportamento motor apropriado.

4.4.3.5. BIBLIOGRAFIA

- Abreu, S. A. T. (2000). *A gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina, no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de educação física um estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Porto: Sofia Abreu.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Montagner, P. C., & Scaglia, A. J. (2013). Pedagogia da Competição: Teoria e Proposta de Sistematização nas Escolas de Esportes. In R. S. Reverdito, A. J. Scaglia & P. C. Montagner (Eds.), *Pedagogia do Esporte: Aspectos Conceituais da Competição e Estudos Aplicados*. São Paulo: Phorte Editora.
- Nunes, M. M., & Gomes, P. B. (1999). Relação entre a frequência e tipo de comportamentos de indisciplina e o tempo de empenhamento motor em aulas de Educação Física. In P. Congresso Internacional de Ciências do Desporto (Ed.), *1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto: livro de resumos*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física
- Perroca, M. G., & Gaidzinski, R. R. (2003). Avaliando a confiabilidade interavaliadores de um instrumento para classificação de pacientes - coeficiente Kappa. 1(37), 72-80.
- Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Desporivas* (1ª ed.). Zaragoza: INDE Publicaciones.

- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Santos, C. S. P. d. (2012). *O Contributo da Investigação, Reflexão e (Re)ação na Transformação e Melhoria da Prática Pedagógica*. Porto: Carla Sofia Pinho dos Santos. Relatório de Estágio apresentado a FADEUP.
- Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do desporto instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª ed ed.). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2004a). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.
- Soares, J. M. R. (2008). *Estudo do Feedback Pedagógico de treinadores de Voleibol em função do género dos atletas e escalão de prática*. Porto: Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

5. Conclusões e Perspetivas Futuras

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Passados cinco anos surge então a etapa final deste percurso de formação inicial que pode ser retratado pelas amizades criadas, pelas experiências vividas e sobretudo pelas aprendizagens adquiridas. Todas estas componentes contribuíram para o meu desenvolvimento, tanto de cariz profissional, como pessoal. Estes são dois conceitos indissociáveis, na medida em que se influenciam mutuamente.

Quando entrei nesta instituição desde sempre quis ser Professora de Educação Física, foi com este motivo que ingressei por esta área, embora pelo caminho tenha descoberto também outras paixões. E neste ano letivo pude finalmente experienciar a docência em contexto real de ensino. O EP em termos institucionais é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, em que se operacionaliza numa escola com protocolo com a FADEUP. O EP tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade, pelo que o meu foi desenvolvido no Colégio de Gaia.

Reportando-me ao ano de estágio, este foi sem dúvida mágico e especial. Eu sei que todos, ou quase todos os estagiários, devem pensar o mesmo, mas o meu estágio foi o melhor, porque eu não passei pelo estágio, vivi-o na sua plenitude e conheci pessoas incríveis, as quais nunca vou esquecer. Este era um ano demasiado peculiar para ser vivido pelo superficial, já que só passamos por ele uma vez, pelo que quis sem dúvida fazer parte dele.

Embora toda a dedicação, trabalho, esforço implicado neste ano, o resultado final foi muito proveitoso, e chego a pensar que tenha sido até irreal todo o percurso. Foi a procura pela melhoria, e a vontade de aprender que me ajudaram a superar este desafio com sucesso. Pois como disse a uma aluna minha quando esta pensava não alcançar o objetivo de uma situação de

aprendizagem *“O trabalho e a persistência são a chave do sucesso, por isso nunca devemos desistir, porque tudo vamos conseguir”*.

O estágio foi um estado de permanente aprendizagem, um caminho percorrido em cooperação, uma descoberta constante. No entanto não existem palavras certas para o retratar, foi algo que apenas quem vive percebe o seu significado. Impossível de descrever e único de se viver. Foi o realizar de um sonho e o confronto com o idealizado, uma vez que desde que ingressei nesta área queria ser professora de EF e esperava neste ano aprender e edificar os meus conhecimentos e ultrapassar limites. Após vivenciá-lo sinto que superou as minhas expectativas, pois além de ter tido a oportunidade de partilhar saberes, lidar com jovens, levá-los a serem mais autónomos no processo de aprendizagem, consegui exponenciar o meu gosto por esta área. Pelo que apenas permanece de pé, aquele que realmente ama esta profissão. E sem dúvida, que se tiver possibilidade vou querer ser professora, vou querer ensinar, vou querer partilhar aquilo que me ensinaram, vou querer formar alunos, ajudar a construir/formar pessoas, porque este é sem dúvida o meu caminho. E sim, tive a sorte de descobrir o que realmente gosto de fazer, embora o contexto atual não esteja favorável para exercer esta profissão.

Para além disso, não posso deixar de mencionar os meus alunos, dos quais vou sentir muita falta. As experiências que tive com as diferentes turmas, cada uma com as suas particularidades e singularidades, exigiu de mim uma descoberta constante. Com eles aprendi a ser mais confiante, a liderar, a superar-me. Paralelamente, o facto de ter sido responsável por várias turmas intimou a uma maior dedicação e organização, de modo ir de encontro ao solicitado em cada uma delas. Os diferentes elementos da comunidade escolar, como funcionários, professores e mesmo outros alunos foram essenciais para a minha atuação e para o meu desenvolvimento profissional neste contexto.

Porque este ano foi repleto de emoções, e um amante desta área deixou-nos sem cumprir por completo o seu sonho, acabo com uma frase que ele nos presenciou:

Homenagem a Marlon Correia: "Talvez a grande lição dos 19+1 e poucos anos seja aprender que o equilíbrio só acontece quando você abre mão de coisas importantes. Que perder dói, que vencer envolve sacrifícios que você nunca imaginaria passar. Mas é também a hora de arriscar, de tentar, de quebrar a cara e de esquecer, de uma vez por todas, que algo pode ser definitivo. Tudo é definitivo até mudar!" (Homenagem a Marlon Correia).

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, S. A. T. (2000). *A gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina, no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de educação física um estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Porto: Sofia Abreu.
- Afonso, M. d. R., Nocchi, N., & Ost, M. A. (2012). A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física* (Vol. 2). Florianópolis: Temas em Movimento.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de S.Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Editora Col Cidine.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem: Horizontes Pedagógicos*.
- Antunes, M. d. C. d. S. (s/d). A Escola como Organização: cultura, culturas e contextos [Versão eletrónica]. *Revista Noesis*, 1-6. Consult. 20 Outubro 2012, disponível em http://www.dgidc.minedu.pt/index.php?s=notfound&path=.../1Mc_Antunes_Escola_com.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (Vol. 1). Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J. O. (2006). Esclarecimentos e Pressupostos. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Brito, A. P. (1994). *Observação directa e sistemática do comportamento*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Cardoso, M. I. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física - a perspetiva do estagiário*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º Ciclo em Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.
- Corrêa, U. C., Benda, R. N., & Ugrinowitsch, H. (2006). Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan: Editora Guanabara Koogan S.A.
- Correia, J. (2012). *Ver com o coração - Levando na mão os meus sonhos*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: J. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cortesão, L. (2007). O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas. *Cadernos de Organização e Administração Educacional - A turma como unidade de análise*(1), 1-15.

- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do "bom" professor: o "bom" professor de educação física em particular [Versão eletrônica]. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52. Consult. 28 de maio de 2013, disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/2320/1905>.
- Damas, M. J., & Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Farias, G. O., & Nascimento, J. V. d. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em educação Física. da formação à intervenção* (Vol. 2). Florianópolis: Editora da UDESC.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (Vol. 1). Porto: FADEUP.
- García, C. M. (1995a). Estructura conceptual de la formación del profesorado. In C. M. García (Ed.), *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Brcelona: EUB,S.L.
- García, C. M. (1995b). Fundamentacion de la formacion del profesorado. In C. M. García (Ed.), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, S.L.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência [Versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação*

Docente 11-49. Consult. 11 de junho de 2013, disponível em www.formaçãodocente.autenticaeditora.com.br.

Godinho, M. (1999). *Controlo motor e aprendizagem fundamentos e aplicações*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana.

Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.

Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelo de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

Hirama, L. K., Joaquim, C. d. S., & Montagner, P. C. (2011). Pedagogia do Esporte e estimulação de valores humanos: relato de intervenção. In P. C. Montagner (Ed.), *Intervenções pedagógicas no esporte: Práticas e experiências*. São Paulo: Phorte Editora.

Infante, M. J., Silva, M. S., & Alrcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de professores: Conceções e práticas de orintação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Januário, C. (2012). O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física. In J. V. d. Nascimento & G. O. Faria (Eds.), *Construção da*

Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção (Vol. 2). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*(08), 7-22.

Marques, A. S., & Lima, B. S. (2011). Os desafios da avaliação na Educação Física. *Revista Sapientia*(3), 1-7.

Meireles, P. A., Moreira, L., & Santos, P. (2013). A percepção dos alunos sobre as qualidades do "bom professor" de Educação Física. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (Vol. 1). Porto: FADEUP.

Mesquita, I. (2006). Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol. In J. O. Bento, R. D. d. S. Petersen & G. Tani (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.

Montagner, P. C., & Scaglia, A. J. (2013). Pedagogia da Competição: Teoria e Proposta de Sistematização nas Escolas de Esportes. In R. S. Reverdito, A. J. Scaglia & P. C. Montagner (Eds.), *Pedagogia do Esporte: aspetos conceituais da competição e estudos aplicados* São Paulo: Phorte Editora.

Nóvoa, A. (2008). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 1-10.

Nunes, M. M., & Gomes, P. B. (1999). Relação entre a frequência e tipo de comportamentos de indisciplina e o tempo de empenhamento motor em aulas de Educação Física. In P. Congresso Internacional de Ciências do Desporto (Ed.), *1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto: livro de resumos*.

Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

Paes, R. R. (1992). *Aprendizagem e competição precoce: o caso do Basquetebol*. Campinas: Unicamp.

Pellegrini, A. M., & Tonello, M. G. M. (1998). A Utilização da Demonstração para a Aprendizagem de Habilidades Motoras em aulas de Educação Física. *Revista paulista Educação Física, São Paulo, 12(2)*, 107 - 114.

Perroca, M. G., & Gaidzinski, R. R. (2003). Avaliando a confiabilidade interavaliadores de um instrumento para classificação de pacientes - coeficiente Kappa. *1(37)*, 72-80.

Piéron. (1992). *Pédagogies des activités physiques et du sport*. Paris: Editions Revue E.P.S.

Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas* (1ª ed.). Zaragoza: INDE Publicaciones.

Piéron, M. (1999). La Eficacia en la Enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas. In M. Piéron (Ed.), *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* Zaragoza: INDE Publicaciones.

Portela, A. J. V. (2009). *Percepção de estudantes estagiários relativamente à avaliação em educação física, quanto ao género e à modalidade desportiva um contributo para a formação de professores*. Porto: Antonio Portela.

Proença, J. (2008). *Formação inicial de professores de Educação Física testemunho e compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Ramos, G. N. S., & Ferreira, L. A. (2012). As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.

- Reverdito, R. S., & Scaglia, A. J. (2013). Competições Escolares: Reflexão e Ação Fazendo Diferença na Escola. In R. S. Reverdito, A. J. Scaglia & P. C. Montagner (Eds.), *Pedagogia do Esporte: Aspetos Conceituais da Competição e Estudos Aplicados* São Paulo: Phorte Editore.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores - Elementos para uma teoria e prática da formação* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Ribeiro, M., & Volossovitch, A. (2008). *Andebol 2 o ensino do jogo dos 11 aos 14 anos*. Cruz Quebrada: Edições FMH. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, E. (2013). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (Vol. 1). Porto: FADEUP.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011a). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011b). Modelos, concepções e estratégias de Formação de Treinadores. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011c). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Santos, C. (2012). *O Contributo da Investigação, Reflexão e (Re)ação na Transformação e Melhoria da Prática Pedagógica*. Porto: C. Santos. Relatório

de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. A. d. (2013). Perceções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editor FADEUP.

Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do desporto instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª ed ed.). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana: Serviço de edições.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.

Silveira, G. C. P. P. d. S. (2009). *Razões e Sentidos para ser Orientador de Estágio Pedagógico*. FADEUP: Gonçalo Carlos Perez Pereira da Silva Slveira. Relatório de Estágio apresentado a.

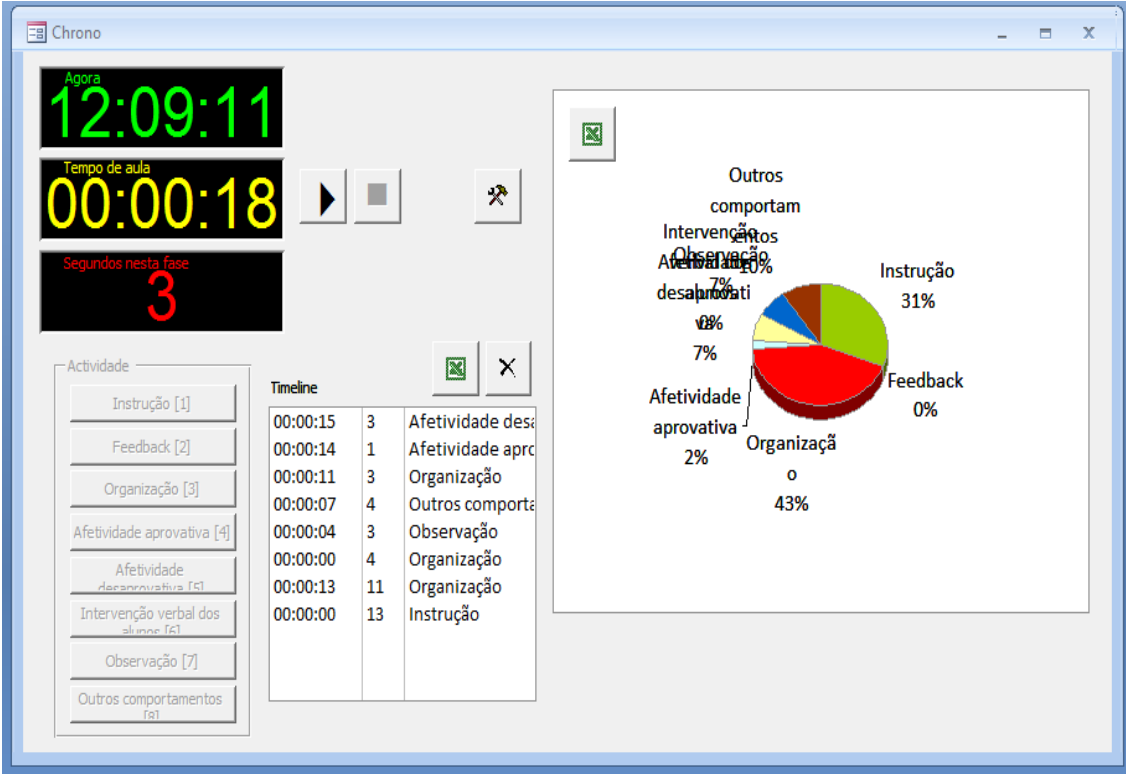
Simões, M. A. F. (2008). *Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades*. Dissertação de apresentada a Universidade Aberta.

- Soares, F. C., & Montagner, P. C. (2011). A competição esportiva escolar como conteúdo de intervenção: relato de experiência. In P. C. Montagner (Ed.), *Intervenções pedagógicas no esporte: Práticas e experiências*. São Paulo: Phorte Editora.
- Soares, J. (2008). *Estudo do Feedback Pedagógico de treinadores de Voleibol em função do género dos atletas e escalão de prática*. Porto: FADEUP. Dissertação de Monografia apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Stadnik, A. M., Cunha, A. C., & Pereira, B. O. (2009). *Os Professores (também) são Pessoas: Quatro Histórias de Vida*. Visei: Vislis Editores.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 59-81.
- Verenguer, R. d. C. G. (2012). Formação Inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da gestão: comportar-se como um eterno aprendiz. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2). Florianópolis: Temas em Movimento.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Calgary, Alberta, Canada: Human Kinetics Books: Champaign, Illinois.

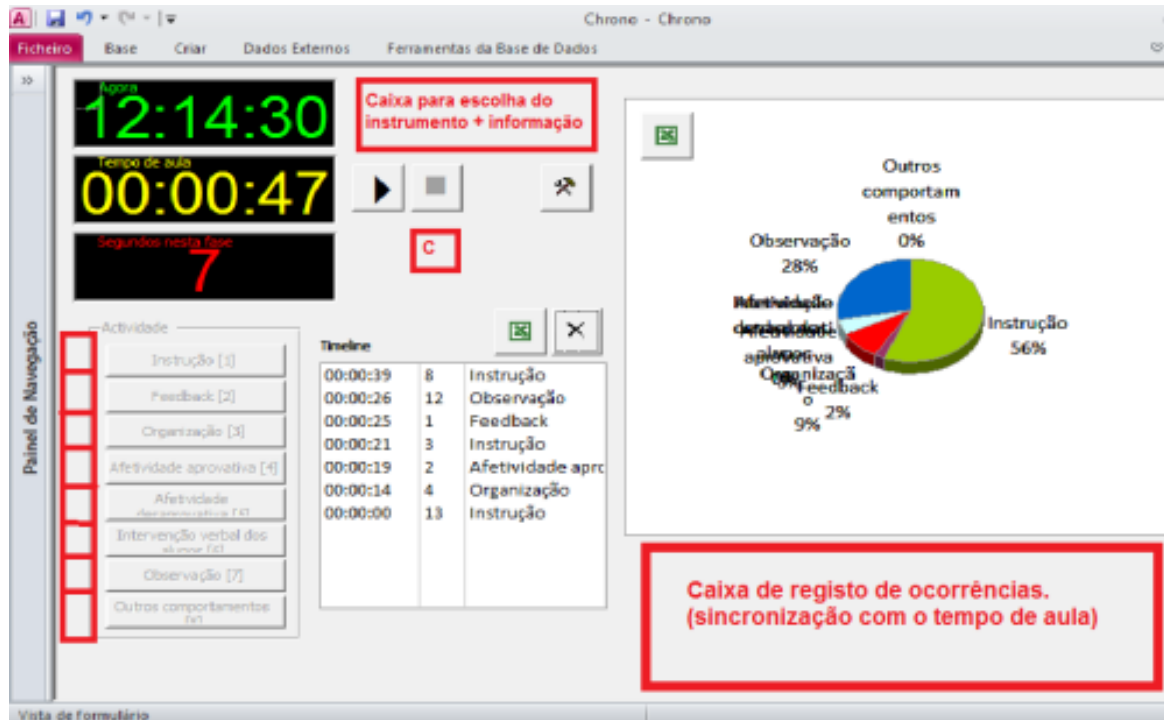
6. Anexos

6. *ANEXOS*

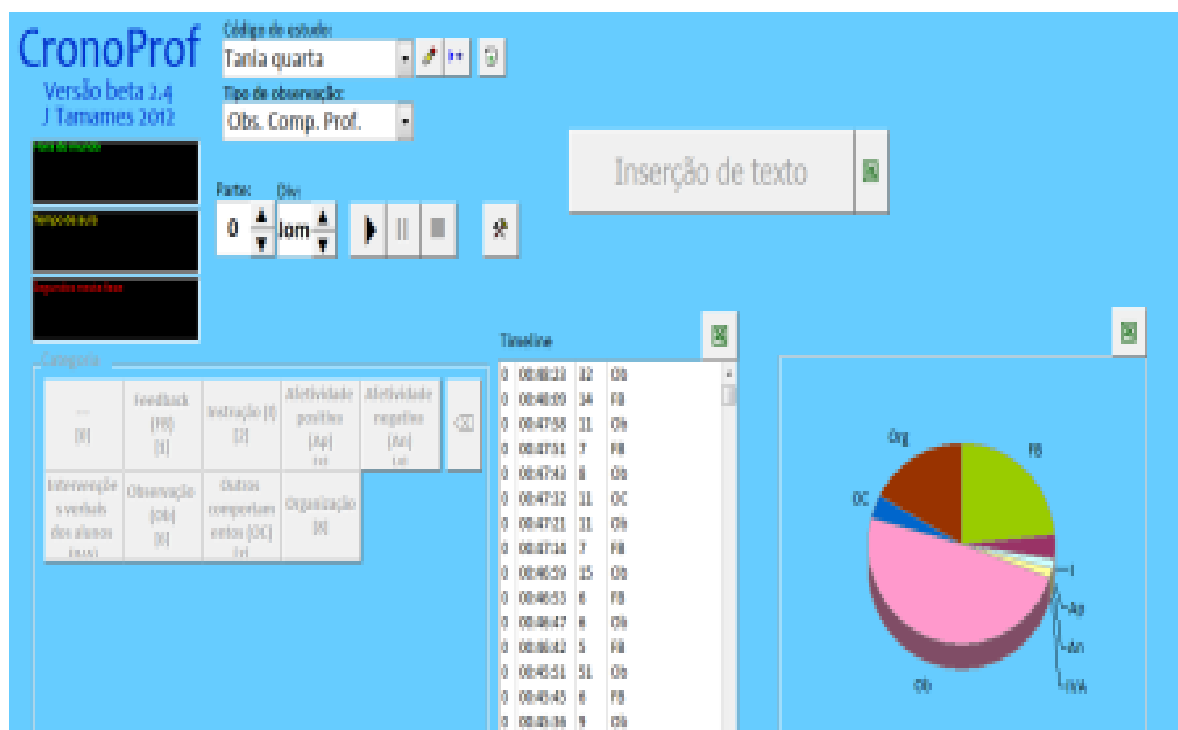
ANEXO 1 – LAYOUT INICIAL *TIMELINE*



ANEXO 2 – SUGESTÕES DE MELHORIA



ANEXO 3 - VERSÃO FINAL *TIMELINE*



ANEXO 4 – EXEMPLO PLANO DE AULA

Plano de aula

Professor: Tânia Teixeira	Ano: 12º AQB Turma: 2	Data: 30/10/2012 Nº de alunos: 25	Aula nº: 7 Sessão 1 em 5
Unidade Didática: Atletismo Função Didática: Introdução e Exercitação	Local: Colégio de Gaia Espaço: Pavilhão A	Hora: 8h00 – 9h30 Duração: 70 min	Material: 12 cones, 4 testemunhos, 3 coletes

Objetivo da aula: Desenvolver a resistência aeróbia, a noção de tempo e espaço, uniformidade do ritmo

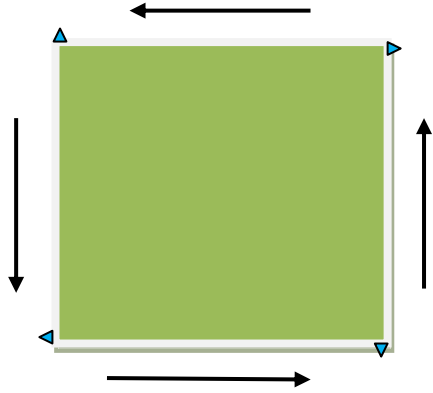
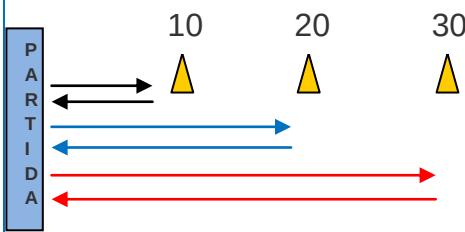
Conceitos Psicossociais: Cooperação, espírito de grupo

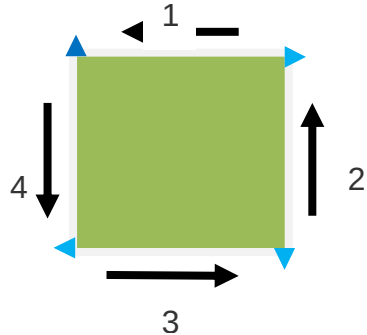
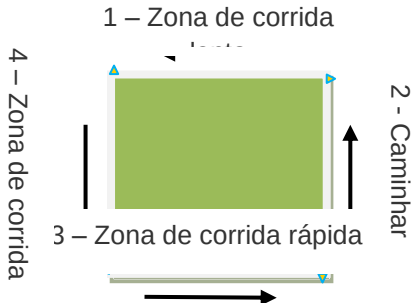
Habilidades Motoras: Correr

Cultura Desportiva: Conhecer e aplicar algumas regras de segurança e gestão do material

Fisiologia do treino e Condição Física: Força, resistência aeróbia, velocidade

TP	Conteúdos	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Organização alunos/professor	Componentes Críticas
Parte Inicial					
5	- Ativação geral - Resistência aeróbia	Caçador: - Toca o maior número de vezes nos colegas Fugitivos: - Corre pelo espaço - Evita ser caço	Picada da cobra - Dois dos alunos são caçadores, os restantes devem distribuir-se e fugir pelo espaço, porém quando alguém for caço, deverá continuar a fugir segurando com a mão o local onde foi caço	- Distribuídos aleatoriamente pelo espaço	1º Toque: - Fugir segurando com a mão o local onde foi tocado 2º Toque: - Manter a mão no 1º local 3º Toque: - Passa a caçador
Parte Fundamental					

10'	- Resistência aeróbia - Noção de tempo	- Aproxima o mais possível dos 3 minutos de corrida com um ritmo de corrida constante - Indicar/assinalar o mais próximo possível do tempo real o 2º e 3º minuto	Jogo Descoberta dos 3 minutos - Os alunos percorrem 3 minutos à volta de um quadrado com 20 metros de lado. Cada equipa partirá de um vértice. Na primeira repetição o professor dará a partida, a indicação do 1º e do 2º minuto, em que os alunos terão de parar quando acharem que está no 3º minuto. Na variante seguinte, voltar a correr, mas o professor dará a partida e indicará o 1º minuto, os alunos levantarão a mão ao 2º minuto, e irão parar quando pensarem ter chegado o 3º minuto. O tempo realizado será anotado nas duas repetições.		- Manter a velocidade constante - O capitão menciona a decisão da equipa
10'	- Resistência aeróbia - Noção de espaço	- Realiza os 10 metros e os 20 metros no dobro e no triplo do tempo, respetivamente, perante o tempo realizado nos 30 metros - Mantém a velocidade constant	Jogo dos cones - Os elementos da equipa têm de correr do ponto de partida até ao primeiro cone que dista 10 metros e voltar ao ponto inicial. Seguindo-se sucessivamente aos restantes 2 cones a 20 e 30 metros, realizando no dobro do tempo e no triplo, respetivamente, com uma velocidade constante.		- Os elementos de cada equipa devem correr ao mesmo ritmo - Passar as marcações

20'	- Resistência aeróbia	- Realiza o percurso no menor tempo possível - Passa o testemunho para trocar de elemento	Jogo de Estafetas - A turma divide-se pelas quatro equipas, sendo que cada elemento realiza o percurso quatro vezes	- Cada equipa coloca-se num vértice 	- Passar o testemunho no vértice em que a equipa se encontra - Trocar de elemento em cada percurso completo Cada aluno: - Realizar o percurso quatro vezes
15'	- Dosear o esforço - Condição física	- Controla a velocidade de corrida - Realiza o percurso por equipa no menor tempo possível As equipas que observam devem ter em conta que o aluno: - Alterna o ritmo de corrida - Passa o testemunho de forma eficiente	Jogo da corrida Alternada Duas equipas a realizar, e duas no meio a avaliar, depois troca de funções - Realizar o percurso continuamente, mas com mudanças de ritmo de acordo com o estabelecido pelo professor		- Mudar de ritmo em cada cone - Passar o testemunho no vértice em que a equipa se encontra - Não parar - Realizar o percurso duas vezes - Manter a velocidade num determinado percurso
Parte Final					
5'	- Retorno à calma - Reflexão final	- Senta em meia lua em frente ao professor - Está com atenção - Coloca alguma dúvida	- Breve conversa com os alunos sobre os conteúdos da aula	- Sentados e orientados para o professor	

ANEXO 5 – PLANEAMENTO ANUAL

1.º	Setembro	11	1	Reserva	2	14
		18	2			
	Outubro	25	3	Futebol	4	
		2	4			
		9	5			
		16	6			
		23	7	Atletismo	4	
		30	8			
		6	9			
		Novembro	13	10		
	20		11	Badminton	3	
	27		12			
	4	13				
	Dezembro	11	14	OUTRAS	1	
2.º	Janeiro	8	15	Ginástica	4	9
		15	16			
		22	17			
		29	18			
	Fevereiro	5	19	Andebol	4	
		19	20			
		26	21			
	Março	5	22	OUTRAS	1	
		12	23			
3.º	Abril	2	24	Voleibol	4	10
		9	25			
		16	26			
		23	27			
	Maio	30	28	Basquetebol	4	
		7	29			
		14	30			
		21	31			
	Junho	28	32	OUTRAS	1	
		4	33			

ANEXO 6 – POSTERS ATIVIDADES



I Concurso Fotográfico



Entregas até 6 de abril

"O Colégio somos NÓS!"

Para mais info,
consulta o regulamento.



Workshop

Materiais Desportivos Autoconstruídos



Expocolgaia 13
Stand Educação Física

Dia 17 - 11h

AÇÃO DE FORMAÇÃO

PRIMEIROS SOCORROS

EXPOCOLGAIA'13

Dia 17 de abril

Salão Nobre - 9h30





Corta-Mato Escolar

**Dia 21 de novembro,
Todos os caminhos partem DAQUI!**

ANEXO 7 – MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA



	Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3	Equipa 4	Equipa 5
Aula 1	40	80	60	80	90
9 abril	55	60	40	75	60
16 abril	35	25	60	20	25
23 abril	35	55	30	35	45
30 abril					
Aula 5					
Equipa 1					
Equipa 2					
Equipa 3					
Equipa 4					
Equipa 5					







Ficha de Classificação



AQB2 (06-11-2012)



Nome Equipa	Corrida de velocidade							
Aspetos a considerar	Partida		Aceleração		Velocidade máxima		Desaceleração	
	Cabeça no prolongamento do tronco, mão na posição de "V", ângulo perna coxa 90°		Inclinação do tronco à frente		Ligeira verticalização do tronco		Preparar a chegada	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
"Os Joaquins"	<u>Observações:</u>							
Capitão: Tiago								
	Partida		Aceleração		Velocidade máxima		Desaceleração	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Black Niggas	<u>Observações:</u>							
Capitão: Carlos Chaves								
	Partida		Aceleração		Velocidade máxima		Desaceleração	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Laranja	<u>Observações:</u>							
Capitão: Nuno								
	Partida		Aceleração		Velocidade máxima		Desaceleração	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Kamikases	<u>Observações:</u>							
Capitão: Gabriel								

Modelo de Educação desportiva 12º AQB2

EQUIPAS	Nomes	Cor	Capitão
“Os Manetas”	João Pilroto Bruno Freitas Cristiana Luís Caseiro Rui		João
“A tua tia”	Carlos Chaves Leonardo Sofia Mariana L Filipe		Carlos Chaves
“Os Kangurus”	João Barroso Gabriel Fabiana Mariana S Bruno Maia		João Barroso
“Os Zés”	Tiago G João Silva Nuno Luís D Joana		Nuno
“Os pretos”	José Feijão Tiago Castro Salomé Carlos Inês		Salomé

