**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**FACULDADE DE DESPORTO**

# "Uma Vivência Significativa e Refletida"

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

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

**Orientadora:** Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

**Diana Raquel Bastos Relvas**

**Porto, Julho de 2013**

**Ficha de Catalogação**

Relvas, D. (2013). *"Uma Vivência Significativa e Refletida": Relatório de Estágio Profissional.* Porto: D. Relvas. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, CLIMA DE APRENDIZAGEM.

# Dedicatória

Dedico este documento à minha Mãe.

A educação que me deu, os valores que me transmitiu…são o meu maior tesouro.

# Agradecimentos

Aos meus pais por todo o carinho.

Aos meus irmãos, Angélica, Sara e Carlos, pela inesquecível infância que partilhámos.

Á minha velha amiga, Mané, pelo apoio incondicional a todos os sonhos que hoje concretizo. As tuas palavras foram, são e serão sempre muito estimadas.

Ao Telmo e Paulinho pelo carinho e amizade com que sempre me trataram. Mesmo distantes, continuo a guardar um carinho muito especial. Foi convosco que eu cresci, serão sempre os “meus anjos”.

Ao “Atletismo” por tudo aquilo que me ensinou.

Aos professores Carlos Simão e Áurea Paiva por me terem feito acreditar.

A todos os meus amigos, a vossa amizade nunca será esquecida.

À professora, orientadora, Mariana, pelo respeito e carinho demonstrados. A partilha de conhecimento e as palavras de incentivo motivaram-me a fazer sempre melhor. Transformou este último momento da minha formação numa aprendizagem mais significativa.

À professora, cooperante, Maria José, pelo apoio e orientação nas minhas decisões.

## Índice

Resumo ..... XIII
Abstract ..... XV
Lista Abreviaturas ..... XVII
1. Introdução ..... 3
2. Enquadramento Pessoal ..... 9
2.1 Reflexão Autobiográfica ..... 9
2.2 Expetativas e Impacto com o Contexto do Estágio ..... 12
2.3 Interveniente no Estágio ..... 13
3. Enquadramento da Prática Profissional ..... 19
3.1 Enquadramento Institucional ..... 19
3.2 Enquadramento Funcional ..... 20
3.2.1 Conceção de Escola ..... 21
3.2.2 Local de Estágio ..... 22
3.2.3 A Disciplina de Educação Física ..... 24
3.2.4 Desporto Escolar ..... 25
3.2.5 A Turma ..... 26
4. Realização da Prática ..... 31
4.1 Ensino: Conceção, Planeamento, Realização e Avaliação. ..... 31
4.1.1 Conceção e Planeamento ..... 32
4.1.1.1 Educação Física: Breve Análise ..... 32
4.1.1.2 Currículo Nacional: uma necessidade ..... 33
4.1.1.3 A Programação do Ensino ..... 34
4.1.1.4 A concretização do planeamento do Professor ..... 36
4.1.1.4.1 Plano Anual ..... 36
4.1.1.4.2 Plano de Unidade Temática ..... 39
4.1.1.4.3 Plano de Aula ..... 41
4.1.1.4.3.1 A Construção de Experiências de Aprendizagem ..... 42
4.1.2 Realização da Prática ..... 43
4.1.2.1 O Primeiro Contato com os Alunos ..... 44
4.1.2.2 Funções do professor ..... 44
4.1.2.3 Eficácia no ensino ..... 45
4.1.2.4 Clima de Aprendizagem ..... 46
4.1.2.4.1 O Sistema Gestão ..... 47
4.1.2.4.2 O Sistema Social e a Prevenção da Indisciplina ..... 51

4.1.2.4.3 O Sistema de Instrução ..... 52
4.1.2.4.3.1 Modelos de Ensino ..... 53
4.1.2.4.3.1.1 Modalidades Individuais vs Modalidades Coletivas ..... 56
4.1.2.4.3.2 Instrução: A Comunicação da Informação ..... 61
4.1.3 Avaliação ..... 65
4.1.3.1 Avaliação do Processo de Ensino ..... 65
4.1.3.2 Avaliação do Produto de Ensino ..... 66
4.1.3.3 Tipo de Avaliação - Criterial ..... 67
4.1.3.4 Momentos de Avaliação ..... 68
4.1.3.4.1 Avaliação Diagnóstica ..... 68
4.1.3.4.2 Avaliação Formativa ..... 69
4.1.3.4.3 Avaliação Sumativa ..... 70
4.2 A Participação na Escola e Relações com a Comunidade ..... 71
4.2.1 Direção de Turma ..... 72
4.2.2 Aulas de Oferta Complementar ..... 74
4.2.3 Desporto Escolar ..... 74
4.2.4 Eventos Desportivos ..... 76
4.2.5 Outras Atividades ..... 78
4.2.6 Balanço Final ..... 79
5. A Reflexão como “caminho” para o Desenvolvimento Profissional ..... 85
6. Estudo de Investigação na Ação “Estratégias Utilizadas por Professores Experientes para Criar um Bom Clima de Aprendizagem nas suas Aulas de Educação Física” ..... 91
6.1 Resumo ..... 92
6.2 Abstract ..... 92
6.3 Introdução ..... 93
6.4 Metodologia ..... 95
6.5 Grupo de Estudo ..... 96
6.6 Procedimentos de Recolha dos Dados ..... 97
6.7 Procedimentos de Análise dos Dados ..... 98
6.8 Apresentação e Discussão dos Resultados ..... 98
6.9 Conclusão ..... 104
6.10 Bibliografia ..... 107
7. Conclusões e Perspetivas Futuras ..... 110
8. Referências Bibliográficas ..... 114
9. Anexos ..... XXI

# Índice Anexos

**9.1** Fichas de Equipa em corrida de velocidade e barreiras……..……XIX

**9.2** Fichas de Equipa do Torneio de Basquetebol Intra-turma……...XX

**9.3** Questionário Estudo……XXII

# Índice Figuras

Figura 1: Profissão dos pais. ..... 26
Figura 2: Modalidades praticadas pelos alunos. ..... 27
Figura 3: Cartaz Promocional do Torneio “Compal Air” ..... 77
Figura 4: Cartaz Promocional do Evento “Clara Champions League” ..... 78
Figura 5: Cartaz promocional do evento “Na Rota dos Povos” ..... 79

# Resumo

O Estágio Profissional visa a integração do estudante-estagiário no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real de ensino, a escola. O Estágio Profissional decorreu na Escola Secundária Clara de Resende, no concelho do Porto, com um núcleo de estágio constituído por mais três elementos, sob o acompanhamento de uma professora experiente da escola, designada de Professora Cooperante, e de uma Professora Orientadora da Faculdade. O propósito deste documento é a exposição e reflexão sobre as vivências de estágio ao longo do ano letivo 2012/2013, uma experiência formativa. Está estruturado em seis capítulos. O primeiro, a *"Introdução"*, engloba um breve enquadramento e caracterização do estágio. Informa, ainda, da estrutura organizativa deste relato de prática pedagógica. O segundo, o "Enquadramento Pessoal", expõe uma reflexão autobiográfica e as expetativas iniciais em confronto com o estágio. O terceiro, o "Enquadramento da Prática Profissional", reporta-se ao enquadramento institucional e funcional (contexto escolar, intervenientes no estágio, a disciplina de educação física, o desporto escolar) do estágio. O quarto, a "Realização da Prática Profissional", retrata e reflete sobre as vivências mais significativas do estágio para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente a conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino, assim como a participação na escola e relação com a comunidade. O quinto capítulo consubstancia-se num estudo de investigação-ação intitulado "Estratégias Utilizadas por Professores Experientes para Criar um Bom Clima de Aprendizagem nas suas Aulas de Educação Física", inserido no âmbito da prática pedagógica para a melhoria de um problema/dificuldade identificada. Por fim, o sexto capítulo, "Conclusão e Perspetivas para o Futuro", apresenta uma síntese deste percurso formativo e enaltece as principais aprendizagens do estágio, com ilações para o futuro.



**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FISICA, REFLEXÃO, GESTÃO DA AULA.

# Abstract

An Internship aims at the integration of the student-intern working life exercise in a progressive and oriented way through practice of supervised teaching in a real context of teaching. The internship took place at the Clara de Resende Secondary School, in the municipality of Porto, with an internship core formed by 3 more people, under the supervision of an experienced teacher of that school, known as Cooperating Teacher, and a Guiding Teacher from College. Experiences exposition and reflection during the 2012/2013 academic year is the purpose of this document, a formative experience. It's organized in six chapters. The first one, "Introduction", encompasses a brief internship framework and characterization. It further refers to the organizational structure of this pedagogic practice report. The second chapter, "Personal Framework", exposes an autobiographic reflection and the initial expectations of the internship. The third one, "Professional Practice Framework", refers to the institutional and functional framework (school context, internship intervining factors, the matter of physical education and school sports) of the internship. The Fourth chapter "Professional Practice Fulfilment", depicts and reflects about the main experiences of my personal and profissional development during the internship namely the conception, planning, fulfilment and evaluation of the teaching process as well as the school participation and relationship with the community. The fifth chapter is consolidated of the investigation-action study entitled " Strategies Used by Experienced Teachers in order to Create a Good Learning Climate in Physical Education Classes" inserted in the sphere of pedagogical practice for the improvement of an identified problem/difficulty. Lastly, chapter six, "Conclusions and Future Perspectives", presents a summary of this formative road and enhances the main apprenticeships of this internship as well as lessons for the future.



**Keywords:** INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, CLASS MANAGEMENT.

# Lista Abreviaturas

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MD – Modelo Desenvolvimental

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

OF – Oferta Complementar

PAA – Plano Anual de Atividades

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

REP – Reunião de Equipa Pedagógica

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UT – Unidade Temática

# 1. Introdução

# 1. Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

A Escola Secundária Clara de Resende, no concelho do Porto, foi a instituição de acolhimento do meu núcleo de estágio, constituído por mais três elementos, sob o acompanhamento de uma professora experiente da escola, designada de Professora Cooperante, e de uma Professora Orientadora da Faculdade. O estágio é um processo supervisionado, desenvolvido no contexto real da prática pedagógica, a escola, visando, deste modo, a formação e preparação do estudante para a sua integração na vida profissional. Dos futuros professores expecta-se o desenvolvimento de competências profissionais que promovem um desempenho crítico e reflexivo, que lhes permita responder aos desafios e exigências da profissão[1].

A prática de ensino supervisionada (PES) ocorreu com a turma A do 8ºano de escolaridade, que havia sido atribuída à Professora Cooperante. Todas as tarefas inerentes à construção do processo de ensino e aprendizagem foram da minha responsabilidade, sob a supervisão da Professora Cooperante e acompanhamento da Professora Orientadora.

O EP significou para mim o culminar de um longo processo de formação inicial. Após um longo caminho, repleto de desafios, dificuldades, vitórias e derrotas, a chegada do momento de estágio é considerado como um "vislumbrar a meta após ter iniciado uma maratona". Esta nova fase é uma oportunidade de mobilizar tudo aquilo que aprendi para a prática; de confrontar o conhecimento adquirido com a realidade e receber uma crítica pelo resultado e ajuda para superar as falhas; de perceber se a formação me forneceu as

[1] Normas Orientadoras do Estágio Profissional" é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2012-13.

ferramentas necessárias para uma profissão docente de sucesso. Proporcionou a oportunidade de aprender com "novos e singulares professores", ou seja, com a turma de prática pedagógica, comunidade escolar, colegas de estágio, professora cooperante e orientadora. A "troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1991, p. 14)

O presente documento é um projeto de construção pessoal, de caráter reflexivo, sobre toda a atividade desenvolvida no EP ao longo do ano letivo. Segundo Zeichner (1991, p. 17) "Na perspetiva de cada professor, o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência". Tem como ponto de partida o projeto de formação individual (PFI), no qual consta uma reflexão do estado inicial do estagiário, em confronto com estágio, e explora o percurso da realização do EP. Em suma, o presente documento retrata todo o caminho percorrido, os objetivos traçados, as dificuldades sentidas, as respostas encontradas, as aprendizagens e as experiências vividas. Este é um documento integra as atividades de estágio[2], intitula como um "Relatório Final de Estágio", narrado pela minha pessoa, através da exposição e reflexão. "O formando deve, desde o início da sua formação, começar a compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir interesses diferentes dos alunos que ensina" (Amaral et al., 1996, p. 101).

Está estruturado ao longo de seis capítulos. O primeiro, a "Introdução", engloba um breve enquadramento e caracterização do EP. Informa, ainda, da estrutura organizativa deste relato de prática pedagógica. O segundo, o "Enquadramento Pessoal", expõe uma reflexão autobiográfica e as expetativas iniciais em confronto com o estágio. O terceiro, o "Enquadramento da Prática Profissional", reporta-se ao enquadramento institucional e funcional (contexto escolar, interveniente no estágio, a disciplina de EF, o desporto escolar) do EP.

[2] Normas Orientadoras do Estágio Profissional" é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2012-13.

O quarto, a “Realização da Prática Profissional”, retrata e reflete sobre as vivências mais significativas do EP para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente a conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino, assim como a participação na escola e relação com a comunidade. O quinto capítulo consubstancia-se estudo de investigação-ação intitulado “Estratégias Utilizadas por Professores Experientes para Criar um Bom Clima de Aprendizagem nas suas Aulas de Educação Física”, inserido no âmbito da prática pedagógica para a melhoria de um problema/dificuldade identificada. Por fim, o sexto capítulo, “Conclusão e Perspetivas para o Futuro”, apresenta uma síntese desde percurso formativo e enaltece as principais aprendizagens do EP, com ilações para o futuro.

## 2. Enquadramento Pessoal

# 2. Enquadramento Pessoal

"Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram.
Ou metade desse intervalo, porque também há vida…
Sou isso, enfim…"

Poesias de Álvaro de Campos

## 2.1 Reflexão Autobiográfica

O meu nome é Diana Raquel Bastos Relvas, nasci na Primavera de 1989 numa pequena vila, atualmente cidade, chamada Santa Maria da Feira, no distrito de Aveiro. O meu percurso académico iniciou-se nesta mesma cidade, do 1ºciclo ao secundário. Na fase do ensino secundário foi a paixão pelo desporto que me levou a escolher o curso tecnológico de desporto. Ao contrário do que [eu] pensava, o curso não estava orientado para a prática desportiva, estava orientado para aspetos de gestão e organização do desporto. Contudo não deixou de alimentar a minha paixão. Mais do que as disciplinas, foram as pessoas e os professores que me marcaram e impulsionaram o meu ingresso num curso de nível superior na área das ciências do desporto e educação física.

O contato com o desporto aconteceu nos primeiros anos da minha vida. Com 6 anos comecei a praticar atletismo por questões lúdicas e por estar a recuperar de uma lesão traumática grave na perna direita, necessitava de praticar exercício físico. Esta lesão foi um marco importante na construção da minha personalidade, aprendi que nunca posso desistir de tentar, de lutar; aprendi a ser perseverante, a não me acomodar e procurar ser cada vez melhor.

A entrada no mundo desportivo marcou a minha vida até aos dias de hoje, nos quais sou atleta de atletismo (especialidade de velocidade) com expressão a nível nacional. O atletismo e pessoas referidas anteriormente, que me acompanharam no secundário, foram os impulsionadores do meu ingresso no curso de Ciências de Desporto na FADEUP e mais tarde, no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário na mesma instituição. Motivada pela paixão do desporto, nas várias vertentes - lazer, recreação e rendimento -, senti a necessidade de adquirir mais conhecimento. Evoluir da prática (simples reprodução) para a compreensão e prática sustentada (o porquê). Segundo Bento (2006, p. 4) "a formação para ser motor da ação, tem que se alojar nos desejos e afetos e servir-lhes de inspiração. De pouco ou nada serve que o entendimento se adiante, se o coração ficar para trás, uma vez que ninguém cria sem ânimo". A nível familiar não há qualquer tradição no desporto, eu sou o único elemento que se dedicou a esta área profissional, mas benefício de todo o seu apoio.

Na minha formação académica na Licenciatura, selecionei disciplinas optativas que potencializassem a diversidade do meu currículo, mas na unidade curricular metodologia selecionei o Treino Desportivo – especialidade em Atletismo. Devido à proximidade da modalidade que pratico e pelas bases de conhecimento transferíveis para várias modalidades desportivas. A opção pelo Mestrado de Ensino desvia-se, em parte, do meu percurso como atleta de rendimento, mas vai de encontro à vontade de ensinar uma diversidade de modalidades, assim como me possibilitar participar na educação dos adultos do futuro. Todas estas escolhas me transmitiram um conjunto de saberes único, construíram a minha *pessoalidade.*

As minhas potencialidades são características que pertencem ao treino desportivo e à competição, ou seja, a disciplina, perseverança, capacidade de atuar/falar em público, liderança, organização. Treinar vários dias durante vários anos, exigiu disciplina para não ceder à tentação do comodismo, do lazer. Alcançar objetivos a nível nacional impõe perseverança no treino e dedicação durante anos. Manter a confiança numa final de um campeonato nacional, sob o

olhar atendo do público e adversários, num momento stressante como o tiro de partida numa prova de velocidade. Treinar num grupo de atletas em que se é admirada e considerada como um exemplo. As maiores dificuldades são a criatividade, o excesso de rigor para com os praticantes.

As características pessoais adquiridas ao longo do meu percurso e as experiências que vivi, moldaram a minha identidade profissional (a formação do meu "eu" atual), e determinaram o meu compromisso com a profissão (investimento para a carreira docente). A identidade profissional é um processo socialmente construído, em constante formação e reformulação, multifacetado, constituído por interpretações e experiências (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al, 2004; Bendle, 2002; Kerby, 1991;Luehmann, 2007). Atualmente defenir-me-ia através das palavras: liderança, gosto pelo ensino e perseverança. O meu compromisso com a profissão docente é sustentado pelo gosto de ensinar, de estar envolvida no mundo do desporto, de poder participar na formação dos adultos do futuro. É a minha principal ocupação, o investimento pessoal e dedicação são grandes. A motivação tem por base o meu passado, o presente e as aspirações para o futuro (exercer a profissão de professora). Toda a minha vivência ensinou-me a investir na qualidade do meu trabalho: a aceitar projetos pelos quais me sinto atraída e que posso terminar, a procurar desafios e sair da zona de conforto. A "perfeição" é um estado que procuro alcançar em cada projeto, por ser atleta duma disciplina muito técnica transformei-me numa pessoa muito perfecionista.

Conciliando os dois fatores descritos anteriormente, identidade e compromisso, prevejo um bom ano de estágio, em primeiro lugar porque gosto de ensinar, estou motivada, disposta a dedicar-me totalmente, e porque pretendo faze-lo bem, produzir um bom resultado.

Ao longo do meu percurso de formação superior, licenciatura e mestrado, a minha identidade e compromisso com a profissão tiveram momentos altos e baixos. O pior momento, em ambas as variáveis, ocorreu no primeiro semestre do primeiro ano de mestrado. O conteúdo das disciplinas era abordado através de uma perspetiva muito teórica, com pouca transferência para a prática.

O conhecimento era transmitido através de discursos verbais extensos, nas aulas, ou através de trabalhos de grupo. A primeira situação causava-me desmotivação, enquanto a segunda criou muitos conflitos com colegas na realização dos trabalhos. Após a superação desse momento e com o início das didáticas específicas e visitas às escolas, comecei a identificar-me cada vez mais com a profissão de professor(a), era a profissão que gostava mesmo de exercer. Senti também, vontade de promover o desenvolvimento pessoal das crianças, percebi o impacto fantástico que pode ter nas vidas e futuro(s). Estes sentimentos mantêm-se até ao dia de hoje.

## **2.2** Expetativas e Impacto com o Contexto do Estágio

O estágio profissional significou para mim o culminar de um longo processo de formação. Após um primeiro ano de mestrado intenso e com uma elevada carga de trabalho, a chegada do segundo ano com o estágio é como "*vislumbrar a meta após ter iniciado uma maratona"*. Esta nova fase é uma oportunidade de mobilizar tudo aquilo que aprendi para a prática, de confrontar o conhecimento adquirido com a realidade, receber uma crítica pelo resultado e ajuda para superar as falhas; perceber se a formação me forneceu as ferramentas necessárias para uma profissão docente de sucesso. É um teste à minha identidade profissional, perceber se é de facto a profissão que desejo desempenhar no futuro. Todas estas espectativas se tornaram realidade e o balanço é positivo. Tal como foi descrito anteriormente, a dimensão da minha identidade e compromisso para com a profissão mantiveram-se estáveis, mantêm-se a vontade de exercer esta profissão no futuro.

A fase de passagem de aluna a professora, descrito na literatura (Huberman, 1991; Lacey, 1977; Lortie, 1975; Veenman, 1984; Vonk, 1993) como "o choque com a realidade", foi serena. Não passei por uma fase crítica porque mantive-me recetiva à nova realidade, tive capacidade de aceitar críticas. Considero que estas duas características pessoais, juntamente com a vasta

formação académica, deram-me maior segurança e prepararam-me para enfrentar a nova realidade. Por outro lado, a realidade da escola não colocou dificuldades na minha integração, pelo contrário, o ambiente da escola era muito positivo, a comunidade escolar foi muito recetiva. Segundo (Flores & Day, 2006, p. 220) "O contexto escolar e as experiências pessoais durante a formação estão identificados como variáveis importantes a ter em conta na avaliação das primeiras práticas de ensino".

Lacey (citado por Flores & Day, 2006) distinguiu três fases no processo de se tornar um professor: a "lua de mel", a crise, e a falha ou a recompensa. Quando professores em início de carreira não satisfazem as suas expectativas (e exigências escolares), entram num período de (re)descoberta de si mesmos como professores, que tentam lidar com as necessidades diárias de seu trabalho. Uma luta entre duas frentes, na qual os professores tentam criar a sua própria realidade social, na tentativa de conciliar a sua visão de como deveria ser, enquanto é, ao mesmo tempo, sujeito à poderosa força social da cultura escolar (Giddens, 1984; MacPhail & Tannehill, 2012). Vivenciei a primeira fase nos primeiros momentos de contato com a escola, ao sentir o poder que está associado à figura do professor e sendo tratada como tal. A segunda fase não teve muito impacto, ocorreu quando comecei a mediar a minha atuação (particularmente as crenças sobre como ensinar) em função da cultura da escola. Período rapidamente ultrapassado quando percebi que havia um limite de liberdade que não poderia ultrapassar, e só me restaria aceitar. No entanto, este confronto com a cultura escolar também se traduziu em aprendizagens significativas e em pequenas mudanças na minha identidade profissional, nomeadamente como ser melhor professora.

"O contato com o contexto real dá lugar à visão de uma realidade totalmente nova, distorcida e de certa forma desfasada das suas representações iniciais, sobre as múltiplas facetas da profissão. O assumir desta nova perspetiva e de um novo papel, o ter de lidar com parte do quadro que desconhecia, é, por vezes, experimentado com alguma dificuldade" (Caires, 2001, pp. 48-49).

## **2.3** Interveniente no Estágio

Relativamente aos intervenientes no meu estágio, particularmente a comunidade educativa, esperava um voto de confiança, a capacidade de integração e compreensão pela minha inexperiência. O contributo que pude dar à escola é um conhecimento renovado, atual, inovador. Espero uma comunidade escolar recetiva a novas aprendizagens.

Do núcleo de Educação Física esperava encontrar uma fonte de conhecimento e disponibilidade para a partilha de experiências. Como os professores possuem maior experiência no ato de ensinar espero puder aprender com eles. A "troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1991, p. 14). As minhas espectativas sobre a possível aprendizagem foram correspondidas, várias foram as conversas informais ao longo do ano sobre o ato de ensinar. Continham histórias sobre problemas que os professores já vivenciaram e dos quais eu poderia aprender para não repetir o mesmo erro. Debateram-se ainda problemas que senti nas aulas e formularam-se possíveis soluções. Sinto que estas conversas foram um acrescento para a minha formação, aprendi um conjunto de soluções únicas – contextualizadas, objetivas e experimentadas. O meu relacionamento com os professores do núcleo acabou por ser muito positivo, de respeito mútuo e amizade.

Dos alunos esperava que fossem exatamente crianças que gostassem de participar, alegres e curiosas em aprender. Dispostas a se empenharem para me colocarem desafios e a inquietar-me constantemente na procura de respostas. Um objetivo que gostaria de cumprir com a turma era a co-educação dos alunos através da educação física. Os alunos que encontrei ultrapassaram o que eu expectava, eram muito irrequietos, barulhentos e interrogativos. Foi um desafio muito maior do que eu esperava. Obrigaram-me a investir muito nas minhas aulas, a procurar soluções diversificadas e a renovar constantemente as estratégias que implementava nas aulas. Demorou algum tempo a encontrar um modelo adequado às características da turma mas que satisfizesse às exigências do ensino. Segundo (Rosado & Ferreira, 2009, p. 185) "A promoção

de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada das variáveis intervenientes nos contextos dinâmicos do ensino e da aprendizagem, os objetivos, crenças, motivações, emoções e comportamentos dos professores em interação com as mesmas variáveis nos alunos".

Da professora cooperante esperava conseguir uma relação positiva a nível pessoal e profissional. Desejava exigência sobre o meu trabalho e estímulo para que este seja cada vez melhor. Acompanhamento e disponibilidade ao longo do estágio, abertura à inovação e orientação na construção da minha identidade profissional. Estudos (Goodson et all, citado Beijaard et all, 2003; Flores & Day, 2004) comprovam que estas imagens podem fortemente determinar a forma como os professores ensinam, a forma como se desenvolvem como professores, e suas atitudes em relação a mudanças educacionais. As espectativas cumpriram-se, a professora cooperante foi uma presença constante na escola, acompanhou e orientou todas as atividades desenvolvidas por mim (letivas e não letivas). No processo de ensino colaborou e refletiu comigo sobre o planeamento, realização e avaliação. Os desafios e exigências impostas foram uma mais-valia para o meu desenvolvimento. Apenas uma expetativa não foi conseguida, a abertura à inovação.

Em relação aos meus colegas de estágio, gostaria de ter o apoio de todos nos momentos mais complicados, a sua disponibilidade para a partilha de conhecimentos e responsabilidade no cumprimento das tarefas de grupo. Esperava ainda conseguir criar um laço de amizade e companheirismo entre todos. Todas as espectativas foram em larga margem superadas, se pudesse ter escolhido não teria conseguido melhor. Eramos um núcleo composto por indivíduos que não tinham uma relação próxima, fomos bons colegas e terminamos como bons amigos. A relação com os meus colegas foi cordial, de mútuo respeito, de partilha de conhecimentos e vivências, de colaboração. Auxiliaram-me a atravessar momentos menos bons, a encontrar soluções para problemas, tiveram sempre uma crítica construtiva para as minhas aulas. Todos manifestaram sempre disponibilidade e ajudavam, mesmo sem a requerer. Partilhamos angústias, alegrias, bons e maus momentos, e sempre descobrimos

uma solução que agradasse a todos. Aprendi muito, cada um de nós tinha um conhecimento único, as nossas vivências, interesses, pensamentos eram muito divergentes.

O contexto escolar em que me enquadrei foi muito positivo, a comunidade docente foi muito acolhedora, não criaram obstáculos, descriminação pela minha condição de estagiária. O grupo de Educação Física disponibilizou-se sempre para partilhar conhecimentos, apoiaram, colaboraram e criaram um ambiente de relação muito positivo. Senti-me completamente integrada. A cultura escolar é muito positiva, descrita por muitos professores como acima da média, distante da realidade.

O balanço é muito positivo. Toda a comunidade escolar me acolheu, sinto-me completamente integrada, não houve obstáculos ou qualquer tipo de descriminação por eu ser professora estagiária. A minha atuação na escola tem sido muito gratificante, no ato de ensinar senti que o longo percurso de formação compensou e me preparou para o momento que estou a viver. No desempenho das minhas funções senti sempre o apoio dos elementos mais próximos - professora cooperante, núcleo de professores de Educação Física e colegas de estágio.

## 3. Enquadramento da Prática Profissional

# 3. Enquadramento da Prática Profissional

## 3.1 Enquadramento Institucional

O Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto integra o Estágio Profissional, uma unidade curricular sob a forma de prática de ensino supervisionada (PES). A sua estrutura e funcionamento 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 Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física[3].

O Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real[3]. Tem como objetivo desenvolver competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo. Estas competências associam-se a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade e reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto). Organizam-se em áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola, relação com a comunidade e desenvolvimento profissional[3]. A primeira área engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino; a segunda e terceira áreas englobam todas as atividades não letivas, tendo em vista a integração na comunidade escolar e um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio; a quarta área engloba atividades e vivências importantes na

[3] Normas Orientadoras do Estágio Profissional" é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2012-13.

construção e desenvolvimento da competência profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação. A orientação da prática de Ensino Supervisionada é realizada por um docente da FADEUP (orientador), nomeado pelo órgão competente, e por um professor cooperante, escolhido pela comissão científica. O orientador tem a função de supervisionar a prática educativa dos estudantes estagiários em todas as áreas de desempenho; observar as aulas previstas; reunir com os professores cooperantes, núcleo de estágio e estagiários individualmente; avaliar, aprovar o desempenho na PES e propor a classificação do Estudante Estagiário. Cabe ao professor cooperante orientar os estagiários cooperativamente com o orientador da FADEUP; promover a sua integração na comunidade escolar; supervisionar a atividade letiva dos estudantes estagiários nas turmas às quais estão adstritos e em todas as atividades programadas; realizar sessões semanais de cariz pedagógico-didático e avaliar individualmente os estudantes estagiários[4].

É da responsabilidade da regência do curso distribuir os estudantes-estagiários pelos Núcleos de Estágio das escolas cooperantes e atribuir aos núcleos os orientadores da FADEUP[4.]

## **3.2** Enquadramento Funcional

"Os professores devem conhecer os contextos particulares em que ensinam para adaptar o conhecimento às características específicas da escola e dos estudantes" (Grossman, 1990, p. 9)

Desta forma, a minha intervenção na escola não poderia deixar de incluir uma análise do contexto. Segundo (Grossman, 1990) a análise do contexto escolar deverá incluir o conhecimento da cidade (oportunidades, expetativas,

[4] Normas Orientadoras do Estágio Profissional" é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2012-13.

constrangimentos), da cultura da escola (entre outros fatores contextuais), da comunidade escolar e estudantes.

### 3.2.1 Conceção de Escola

A conceção de escola, atualmente, é definida como uma organização social, inserida e articulada com um contexto singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. O estabelecimento de ensino emerge como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a ação e interação dos diferentes atores sociais em presença. Uma nova visão "ecológica", onde os indivíduos e os contextos organizacionais mudam em simultâneo e por reciproca interação. Esta conceção leva à questão da importância de uma formação centrada na escola. Uma formação "em que o professor deixa de ser encarado como um técnico que executa decisões e utiliza os materiais produzidos pela 'industria do ensino' para ser visto como um processador de informação que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos, reflete criticamente sobre as suas práticas reorientando-as" (Canário, citado porTerrasêca, 2002, p. 12).

As escolas possuem uma cultura própria, um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna. Uma cultura que a distingue das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objetivos gerais da organização. A cultura é fundamental na criação de uma linguagem e categorias conceptuais comuns, que permitam aos membros comunicar eficazmente, como também na definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e no estabelecimento de relações de intimidade e amizade (Schein, citado por Carvalho, p. 2)

A escola tem, segundo Durkheim (citado por Vieira, 2005, p. 520) “o poder de zelar pela proteção dos princípios básicos em que assenta a nova ordem social — o respeito da razão da ciência, das ideias e sentimentos em que se baseia a moral democrática”. A educação, segundo Durkheim (citado por Vieira, 2005, p.520), é definida como o desenvolvimento do indivíduo nas atitudes e capacidades que lhes são exigidas, não só pela sociedade em conjunto, mas também pelo meio a que em particular está determinado. É neste sentido que a consideração das realidades locais assume um papel central na Educação da sua comunidade.

### 3.2.2 Local de Estágio

O meu local de estágio foi a Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Clara de Resende, sediada na Rua Primeiro de Janeiro, na cidade do Porto, zona da Boavista, próximo do estádio do Bessa. É uma zona urbana, com uma elevada densidade populacional, e um nível económico mais favorecido (2007, Revista de Estudos Politécnicos). Nas imediações da escola existe uma outra escola, a Escola Secundária de Fontes Pereira de Melo, o centro de Medicina Desportiva do Porto, e uma vasta rede de transporte públicos (metro e autocarros).

A escola surgiu em 1946, como Escola Técnica Elementar Clara de Resende, com o objetivo de ministrar o ensino do ciclo preparatório do ensino técnico a uma população escolar exclusivamente feminina. Passou por várias instalações e só a partir de 1959 ocupou as atuais instalações. Com a revolução de 1974, abrem-se novas perspetivas ao sistema educativo com a extinção das duas vias escolares, consideradas de desigual prestígio e discriminação social. No ano letivo 2004/05, passa a ser a sede do Agrupamento Vertical de Clara de Resende e muda a sua designação para Escola Secundária com 2º e 3ºciclos Clara de Resende. O agrupamento é constituído pela Escola S / 2, 3 de Clara de Resende e pela escola básica do 1º ciclo nº 47 (atualmente designada por escola básica do 1º ciclo João de Deus).

A escola sofreu uma requalificação nas instalações há dois anos. Os edifícios que já existiam foram remodelados e/ou expandidos, aumentando a capacidade da escola para cerca de 1100 alunos (39 turmas, aproximadamente 28 alunos em cada). Possui espaços comuns como salas de aula (equipadas com moderna tecnologia), salas de reuniões, gabinetes de trabalho, laboratórios, salas de professores/diretores de turma e funcionários, biblioteca escolar/centro de recursos, auditório, sala de TIC, sala de estudo, recreio, polivalente, posto médico e parque de estacionamento.

A escola possui ainda algumas particularidades na sua cultura organizacional, nomeadamente o evento “Pais na Escola”. Uma reunião que ocorre nos dois primeiros períodos e dá aos pais a possibilidade de, num horário definido, falarem com todos os professores da turma do seu educando. Normalmente o contato dos país é feito única e exclusivamente com o diretor de turma, esta reunião quebra a “norma” e permite o contato com todos os professores. Uma outra particularidade é a participação da comunidade escolar na organização de um evento de cariz social, o “Clara Solidária”, com o objetivo principal de recolher bens materiais e alimentares para entregar a instituições de solidariedade.

O nível de ensino na escola é muito bom, nos exames nacionais do secundário em 2011/2012 ficou em 44º lugar entre 615 escolas públicas e privadas do país, e em 1º das escolas públicas do distrito do Porto (segundo publicação do jornal Correio da Manhã a 15 de Outubro). A escola faz uma grande aposta e investimento no ensino dos seus alunos, disponibiliza horas de apoio e estabelece planos de recuperação para os alunos com mais dificuldades. A relação entre alunos e professores é muito positiva, são várias as atividades desenvolvidas nas várias disciplinas para motivar os alunos e melhorar a sua aprendizagem. A organização das “animação dos intervalos com atividades de ciência”, concurso de matemática, exposições com os trabalhos dos alunos, visitas de estudo e decoração das salas de aula. O ambiente vivido nos corredores é muito positivo e descontraído. O nível de educação dos alunos é acima da média, há um grande respeito entre professores e alunos. A dinâmica

entre a comunidade escolar é ainda enriquecida pela associação de estudantes, através de um papel bastante ativo na promoção de um bom ambiente escolar. Desenvolve atividades sobre dias festivos (Natal, Dia dos Namorados, Páscoa, Halloween, carnaval) e faz animação dos intervalos. A biblioteca desenvolve também algumas atividades como sessões de leitura, torneio de xadrez, peças de teatro, entre outros.

As instalações específicas para a disciplina de Educação Física reportam-se a um ginásio, campo de jogos exterior, pista de atletismo com 50m e balneários. Os espaços apresentam algumas condicionantes, o ginásio tem dimensões de um campo de voleibol exceto na altura (é inferior); o campo de jogos exterior não é totalmente coberto, em dias de chuva o pavimento fica molhado nas extremidades; e a pista de atletismo tem apenas dois corredores, como opção utiliza-se o recreio. Para além destas instalações a escola conseguiu, através de um protocolo com o Boavista Futebol Clube, ter à sua disposição, para as aulas de Educação Física, um campo relvado sintético e duas salas de ginástica no estádio do Bessa. O material desportivo existe, na sua maioria, em variedade e número suficiente. Existem ainda dois funcionários, um no exterior e outro no interior, que dão apoio na arrumação do material nas arrecadações.

### 3.2.3 A Disciplina de Educação Física

A disciplina de Educação Física, dentro da estrutura organizacional da escola, está inserida no Departamento Curricular de Expressões e Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Tecnologias Informação e Comunicação, Música, Educação Visual e Educação Tecnológica. Nas reuniões de departamento é definido e organizado todo o planeamento e diretrizes gerais destas disciplinas. Dentro do departamento, existem ainda seções, compostas por professores de uma ou mais disciplinas onde tratam assuntos específicos das mesmas. Nas reuniões da seção de Educação Física reúnem todos os professores de Educação Física do segundo e terceiro ciclo. Existem ainda as

Reuniões de Equipa Pedagógica (REP), nas quais se reúnem professores que tenham em comum um conjunto de turmas; e as reuniões de Conselho Curricular (CC), onde se reúnem professores de todas as turmas de um ano e discutem aspetos do currículo.

O núcleo de Educação Física é composto por professores do 2º ciclo (2), 3º ciclo e secundário (7), num total de 9 professores (dois do sexo masculino e sete do feminino). O grupo reúne-se nas reuniões de subsecção para discutir assuntos relacionados com a disciplina, nomeadamente, a definição do PAA, a construção da planificação da disciplina, a definição dos critérios de avaliação, entre outros assuntos. As relações entre o grupo são cordiais mas não há muito convívio fora dos contextos formais (reuniões), inclusive, a sala do núcleo é pouco frequentada, preferem a sala "geral" dos professores. O espirito do grupo é pouco empreendedor ou criativo, os professores estão "acomodados" às atividades letivas. Não existe o desejo de criar novos projetos, promover novas atividades.

### 3.2.4 Desporto Escolar

O desporto na escola não tem uma grande expressão, o número atividades disponível é escasso e já poucos alunos envolvidos. Existe a oferta de boccia como desporto escolar mas apenas direcionado para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Não existem mais modalidades, no entanto, os alunos podem participar nas várias modalidades que a escola vizinha (Fontes Pereira de Melo) oferece aos seus alunos.

Nas competições organizadas por todo o país, a escola participa, habitualmente, no compal air e corta-mato. Existe outra atividade, um projeto de Tag Rugby impulsionado pela Câmara Municipal, que permite aos alunos treinar e formar uma equipa da escola e competir em torneios inter escolas.

### 3.2.5 A Turma

O processo de ensino e aprendizagem por mim desenvolvido foi dirigido a uma turma do oitavo ano, pertencente ao Ensino Articulado, ou seja, substituíram (a maioria dos alunos) a disciplina de Educação Tecnológica e Educação Visual por aulas de música. As aulas na escola decorreram exclusivamente (com exceção de um dia) durante a tarde, para que de manha possam ter aulas na escola de música.

A turma é composta por vinte e oito alunos, 16 do sexo masculino e 12 do feminino, a maioria tem 13 anos e apenas um tem reprovações (duas). Transitaram para o ano atual todos juntos, com exceção de dois alunos (um por reprovação, outro por transferência). Os alunos enquadram-se num nível socioeconómico médio-alto e tem pais com um grau académico superior, como se pode constatar na figura 1.

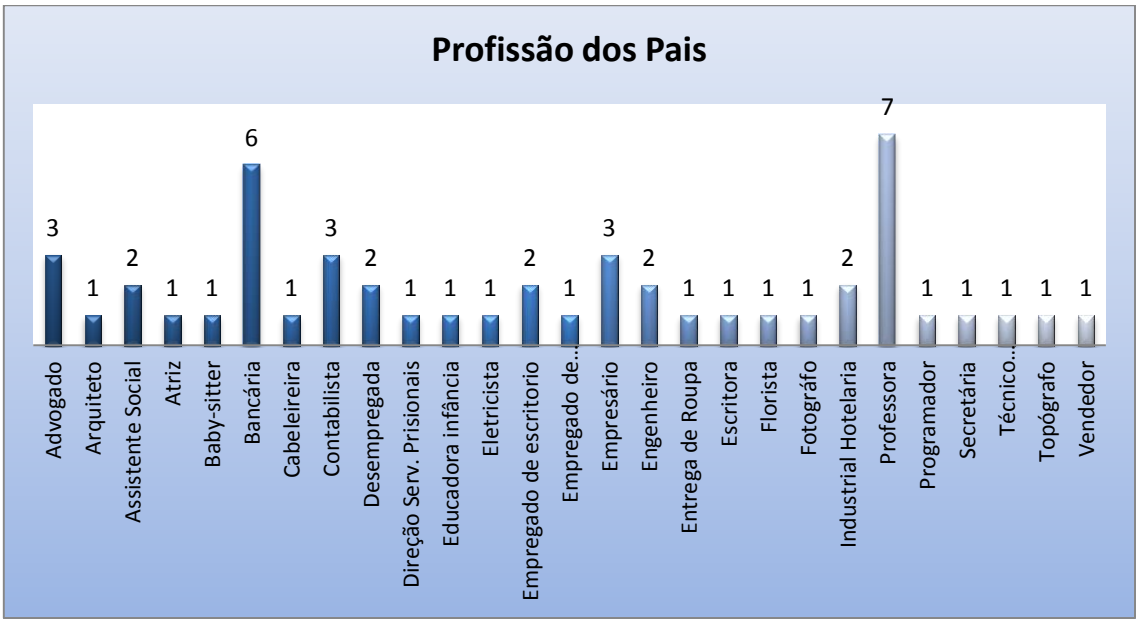



Figura **1:** Profissão dos pais.

O aproveitamento escolar é positivo, a média da turma nas várias disciplinas está nos 3.5 valores. Nas questões de comportamento da turma, há queixas de mau comportamento nas diversas disciplinas, é uma turma muito faladora, interrogativa, irrequieta, necessita de regras firmes e desafios. A prática desportiva na turma é relevante, 68% dos alunos (19 de 28) praticam uma ou

mais modalidades desportivas de natureza muito diversa. A figura 2 apresenta uma análise detalhada.

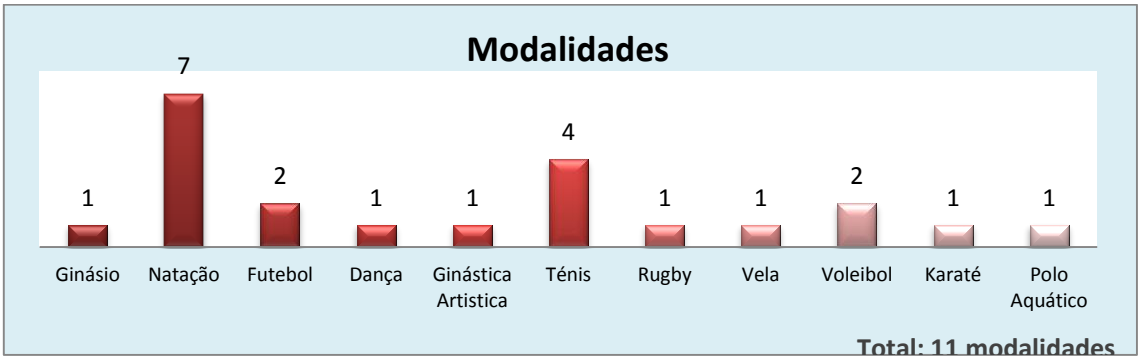



Figura **2**: Modalidades praticadas pelos alunos.

# 4. Realização da Prática

# 4. Realização da Prática

O Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real. Tem como objetivo desenvolver competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo. Estas competências associam-se a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade e reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto). Organizam-se em áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola, relação com a comunidade e desenvolvimento profissional[5].

O presente capítulo discorre sobre a minha experiência como estagiária que enfrenta, pela primeira vez, a realidade de ser professora. Pretende ser uma apresentação refletida sobre as minhas vivências no estágio, onde evidencio as áreas de desempenho de um estagiário e, enumero, em cada uma, os problemas encontrados e as soluções deliberadas.

## 4.1 Ensino: Conceção, Planeamento, Realização e Avaliação.

*"O professor não está nem pode ser dispensado da planificação do ensino. (…) o ciclo de ação do professor não deve limitar-se a uma pretensa preparação direta e à realização das aulas; deverá sim assumir as tarefas de planificação, de realização, de análise e avaliação do ensino, isto é, as tarefas componentes da sua ação como num ciclo continuo"* (Bento, 2003, p. 25).

[5] Normas Orientadoras do Estágio Profissional" é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2012-13.

### 4.1.1 Conceção e Planeamento

#### 4.1.1.1 Educação Física: Breve Análise

Educação física é uma disciplina lecionada por muitos professores, contudo, a definição do que ensinar e como o fazer, por vezes não é consensual. Facto constatado por mim, quando converso com colegas com formação na mesma instituição. Com eles observei o impacto que a conceção de cada um, sobre educação física, teve na forma como lecionavam e o estilo de ensino que adotavam. A investigação tem demonstrado que o pensamento dos professores desempenha um papel importante no ensino, propondo a imagem do docente como alguém que tem num sistema de teorias e crenças suscetíveis de influenciar as suas perceções, planos e ações (Zeichner, 1991). Cada professor tem um conjunto específico de valores e crenças que influenciam a forma como vai processar o ensino.

Na minha conceção antes do estágio, a educação física era essencial para a formação dos jovens, devia integrar o currículo das escolas, ser encarada com seriedade e responsabilidade. A implementação da disciplina devia conter exigência, juntamente com motivação e orientação, instigando o aluno a procurar respostas para os desafios, em nome de um desenvolvimento pleno. Esta conceção sofreu alterações quando confrontada com a realidade da prática. Na minha nova e atual conceção, educação física não é só uma disciplina de transmissão de conhecimento, de "imposições", de exigência. É a disciplina que permite aos alunos libertar o excesso de energias próprias da idade, num dia de inatividade; é a disciplina que promove o bom relacionamento professor-alunos, um espaço de partilha onde os alunos falam sobre os seus problemas e o professor tenta ajudar. A educação física não deixa também de conter transmissão de conhecimentos, de promover o desenvolvimento das capacidades motoras e a superação.

#### 4.1.1.2 Currículo Nacional: uma necessidade.

"A necessidade de se criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios de educação física, exige a definição de uma proposta que adote uma perspetiva de desenvolvimento. Os programas de Educação Física procuram satisfazer essa exigência"[6].

No sentido de criar igualdade e balizar o nível de liberdade dos professores e suas conceções, definiram-se parâmetros sobre o que é a educação física, o que ensina e como ensinar. O currículo nacional é o resultado da operacionalização da teoria. A conceção de educação física, seguida nos programas, centra-se no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Procura a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores[6].

É um documento elaborado pelo Ministério da Educação, dividido em programas, um para cada nível de ensino (do 1º Ciclo até ao Ensino Secundário/ Cursos Profissionais). Constitui um guia para a ação do professor, com indicadores para orientar a sua prática - objetivos gerais e normas de referência (criterios) para a definição de sucesso em Educação Fisica. Este documento representa o planeamento de ensino da Educação Física em Portugal a nivel macro.

Os programas do curriculo nacional constituem a primeira orientação para o professor organizar o planeamento. A minha tarefa quando iniciei o estágio foi justamente a leitura e compreensão do documento. Analisei os conteúdos, objetivos, critérios de sucesso para o 8ºano, 3º Ciclo de escolariedade. Resgatei as principais orientações do documento sobre a carga horária e a extensão da disciplina. A carga horária está defininda num 135

[6] Programa de Educação Física – Ensino Básico 3º Ciclo (2001).

minutos semanais, com uma distribuição de 45´+ 45´+ 45´, desejavelmente em dias não consecutivos. A extensão da disciplina apresenta as máterias de ensino, através de um conjunto de àreas. Desta forma, da área de Atividades Físicas deverão ser escolhidos 5 ou 6 matérias para abordar, 2 dos desportos coletivos: futebol, voleibol, basquetebol, andebol) mais 3 ou 4 das restantes ginástica (solo, aparelhos, acrobatica), atletismo, raquetas, dança, patinagem, e outras (opcionais). Cada máteria de ensino tem um nivel correspondente (introdutorio, elementar e avançado) para o ciclo de ensino. A àrea de Aptidão Física, define como critério o desenvolvimento do aluno para a zona saudável de Aptidão Física do Fitnessgram. A àrea de Conhecimentos sintetiza os conhecimentos da disciplina, relativos aos objetivos do programa.

Nas palavras de Bento (2003, p. 7), “todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdo dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino” (Bento, 1987, p. 9)(Bento, 1987, p. 9) .

#### 4.1.1.3 A Programação do Ensino

A idealização do planeamento pelo professor deve começar pela análise da programação central do ensino. Os programas de educação fìsica, tal como foi descrito no ponto anterior (cúrriculo nacional: uma necessidade), representam o nível macro da programação, comum a todos os professores no país. Partindo das orientações dos programas nacionais são estruturados mais dois níveis de programação: intermédio e micro, segundo uma lógica de aumento da especificidade.

O nível intermédio resulta da adaptação do nível macro (central) à realidade da escola. A realidade da escola está expressa no Projeto Curricular

de Escola e no Projeto Educativo de Escola. Do confronto entre os dois surge a planificação de educação física da escola. Um documento que contém informação sobre os conteúdos a ensinar, os objetivos de aprendizagem, estratégias, tempo e avaliação para cada modalidade. Representa uma orientação para todos os professores da disciplina sobre o ensino da educação física segundo a especificidade de cada escola. Pretende ainda a equidade do processo de ensino, precavendo possíveis discrepâncias no método de ensino adotado por professores do mesmo ano letivo. A importância deste documento é referida por Gallahue (1996, p. 125) "o currículo de educação física do ensino básico é uma parte integrante do programa total da escola. Como tal, incorpora um amplo conjunto de experiências de movimento que ajudam as crianças a adquirir habilidades de movimento e a melhorar a aptidão, juntamente com a promoção de seu crescimento cognitivo e afetivo" (Gallahue, 1996, p. 125).

A planificação da disciplina na escola Clara de Resende foi construída no início do ano letivo pelo núcleo de professores de educação física, a minha participação neste nível foi apenas como observadora. As principais orientações que defeniram este documento foi o equilibrio entre modalidades coletivas e individuais (4 vs 3), um número de conteúdos não muito extenso (7), o desenvolvimento e aplicação de testes para a aptidão física, as condições espaciais e materiais da escola. A planificação para o 8ºano de escolariedade resultou nas seguintes modalidades a ensinar: o Andebol, Basquetebol, Voleibol, Badminton, Futebol, Ginástica, Salto em Comprimento, Corrida de Velocidade, Barreiras e de Resistência (15 minutos). Tendo em conta as orientações dos programas nacionais, considero que a planificação da disciplina na escola vai ao encontro das mesmas.

O nível micro é o produto final da programação de ensino, constituindo assim uma extensão, refinamento dos níveis de planeamento anteriores. Este nível de programação segundo Bento (1987, p.18) deve conter as pedras basilares dos planos de preparação do ensino - categorias didáticas, período de tempo e de ensino contemplado (plano anual, plano de unidade didática/temática e plano de aula). Este nível implicou a adaptação da planificação da disciplina

às características da minha turma e a algumas condições ambientais (*ex.: roulement* dos espaços desportivos e condições climatéricas).

Em suma, o processo de programação do ensino (Programas de educação física e planificação da escola) conflui no planeamento do professor. "A programação do ensino (a nível central) e planificação do ensino (pelo professor) constituem um processo unitário, racional e complexo da concretização progressiva de indicações generalizadas. Envolve a consideração das condições locais e uma analise objetiva, desagua na realização do ensino e desencadeia uma retroação devida a reflexões posteriores e análises do produto e processo educativos" (Bento, 1987, p. 20)". No ponto seguinte apresenta-se a estruturação do planeamento realizado pelo professor.

#### 4.1.1.4 A concretização do planeamento do Professor

"… um elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É a atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consuma na sequência: elaboração, realização, controlo, confirmação e alteração do plano." Bento (1987, pp.15,16). O planeamento realizado pelo professor é estruturado em três níveis, sendo eles, o Plano Anual, a Unidade Temática e o Plano de aula.

##### 4.1.1.4.1 Plano Anual

É um documento que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Contém os objetivos para cada ano mas sem pormenores de atuação ao longo do mesmo (Bento, 1987).

É o primeiro documento realizado no planeamento, contém informações gerais sobre a estruturação do ensino ao longo do ano. O plano anual construído para a minha turma, estava organizado pelos três períodos letivos, com informação sobre o número de aulas, o *roulement* dos espaços desportivos, os conteúdos a lecionar e sua distribuição, eventos significativos, e a justificação para as decisões tomadas. O meu trabalho foi ao encontro das indicações de Bento (1987, p.18) sobre o conteúdo do plano anual: objetivos do ano, o volume de horas, as matérias a abordar e em que período o fazer, e datas relevantes.

A informação que constava no documento estava em parte pré-determinada (número de aulas, roulement dos espaços desportivos, conteúdos a lecionar) pelas orientações centrais (planificação da escola). A tomada de decisão limitou-se ao período em que lecionaria cada matéria de ensino (comecei por abordar os que me davam maior segurança). No plano anual para a minha turma defini que, no primeiro período, lecionaria o Atletismo (Corrida de Resistência), Andebol e Voleibol; no segundo o Atletismo (Corrida de Velocidade e Barreiras), Basquetebol e Ginástica; e no terceiro o Atletismo (Salto em Comprimento), Futebol e Badminton.

Na justificação do plano anual escrevi *"Os motivos para abordar estas modalidades neste semestre devem-se, em primeiro lugar, ao condicionalismo que o roulement dos espaços desportivos impõe. Os espaços que tenho disponíveis são a pista nas primeiras semanas, depois o campo de jogos exterior e por último, o ginásio. Por isso mesmo ensinarei primeiro o Atletismo, depois o Andebol e por último, o Voleibol. Em segundo lugar, há que ter em conta o número de conteúdos a lecionar em cada modalidade. O Andebol é considerado modalidade prioritária no 8º ano e tem um número elevado de conteúdos, por isso será abordado neste período, o que tem maior número de aulas disponíveis no exterior. A escolha da Corrida de Resistência, em detrimento de outros conteúdos do Atletismo, deve-se à importância da capacidade aeróbia no desempenho de outras ações motoras. Desta forma, os alunos encontrar-se-ão mais capazes de participar ativamente nas tarefas futuras da aula. Com o intuito de promover o aperfeiçoamento integral da condição física, incluí ainda, nas*

*aulas, o desenvolvimento de outras capacidades motoras condicionais como a força (superior, média e inferior) e a flexibilidade*" (Reflexão do Plano Anual: 1º Período, Setembro de 2012). A distribuição das modalidades pelos períodos teve ainda como critérios, o equilíbrio entre modalidades coletivas e individuais e as condições climatéricas.

Integrei, a pedido da professora cooperante, informação adicional no plano anual, nomeadamente estratégias para a abordagem das matérias de ensino. Por exemplo, na abordagem ao Futebol *"(…) irei diferenciar a turma por níveis de desempenho, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem diferenciada e significativa".* (Justificação do Plano Anual: 3º período, Março de 2013). Na abordagem à corrida de velocidade e barreiras haveria apenas um momento formal de avaliação (no final da UT). Não realizei avaliação inicial porque considerei que os conteúdos a lecionar estavam bem definidos e o número de aulas era reduzido e, em sede de núcleo, decidimos que não necessitaríamos de uma avaliação inicial para planear a matéria.

A principal dificuldade que senti foi a adequação da planificação da disciplina ao *roulement* dos espaços desportivos. O número de aulas necessário para abordar os conteúdos de uma aula não se enquadrava com número de aulas num determinado espaço desportivo. Por exemplo, para abordar todos os conteúdos de andebol tive de realizar dois blocos de aula na pista de atletismo.

Em suma, este documento foi um guia para os restantes documentos de planeamento, mais específicos. Transformou as dúvidas e inquietações da fase de conceção e construção do planeamento, em dados concretos. Este processo começou numa fase anterior ao início das aulas letivas e prolongou-se até às primeiras semanas de aulas, sofrendo ainda ajustes no início de cada período letivo. Não foi construído para ser um documento fechado, esteve sempre suscetível ao ciclo contínuo da planificação, em que todos os projetos são testados diretamente na praxis, sendo corrigidos e alterados até que o produto ocasione satisfação plena (Bento, 1987).

#### 4.1.1.4.2 Plano de Unidade Temática

O planeamento após a sua estruturação anual é progressivamente refinado em diferentes unidades de matéria, em unidades temáticas. Abrangem um propósito de ensino relativamente integral e tematicamente delimitado, que se estende por várias aulas e que encarna um contributo bem delineado para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no plano anual de uma disciplina (Bento, 2003, p. 75).

Nesta fase do processo surgiram-me algumas questões: Como ajustar as exigências dos conteúdos às possibilidades subjetivas dos alunos e à estruturação global das condições? Como converter para o ensino, para a minha turma, as exigências unitárias prescritas no programa para todo o país?

A resposta para estes problemas surgiu com o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) proposto por Vickers (1989). Este constitui-se num guia de utilização para todo o planeamento mas, em especial, no nível de planeamento intermédio de ensino – as atividades físicas desportivas, baseado no processo e no conhecimento. O conhecimento (teórico e prático) que o professor possui e domina da matéria (modalidade) que ensina. O MEC orientou a organização do planeamento das distintas matérias de ensino, com a intenção de que os efeitos do ensino fossem bem aceites pelos alunos, traduzindo-se em ganhos de aprendizagem das habilidades e na melhoria das capacidades motoras e psicológicas. O modelo está estruturado em três grandes fases. A primeira diz respeito à análise das variáveis do contexto que interferem direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, de modo a intervir posteriormente de uma forma mais real e consistente a nível escolar. É realizada uma caracterização das infraestruturas, do material disponível e do nível de prestação inicial dos alunos. A segunda contempla as decisões, é determinada a extensão e a sequência da matéria (conteúdos a lecionar e seu encadeamento), definem-se os objetivos, configura-se a avaliação a utilizar (inicial, formativa e sumativa) e criam-se as progressões de ensino. E a terceira é de aplicação, o culminar de todo o processo, com a planificação das aulas, registos e documentos utilizados.

A elaboração dos MEC´s foi realizada nos momentos anteriores ao início da abordagem de cada modalidade. Umas das preocupações foi a construção de um documento objetivo, de fácil leitura, apenas com a informação necessária.

A utilização deste instrumento foi vital para conseguir um ensino eficaz. No planeamento permitiu adquirir ou reforçar o conhecimento sobre cada modalidade, ajustar os conteúdos a abordar às necessidades da turma, determinar metodologias de ensino, delinear o processo de avaliação e pesquisar situações de aprendizagem. Numa reflexão escrevi, "*Na abordagem desta UT, foi uma vantagem a construção de raiz do MEC. Adquiri um maior conhecimento dos conteúdos, elaborei uma sequência apropriada e o planeamento das aulas foi mais cuidado. Saber o que iria abordar no momento e nas próximas sessões, foi essencial para a estruturação dos planos de aula. Permitiu-me lecionar os conteúdos no momento certo, não deixando para ´mais tarde` o que teria de ser ensinado no momento"* (Reflexão de 1º período, 08/01/13). Segundo Bento (1987, p. 62) este plano deve conter os objetivos, a sistematização da matéria e a sequência didático-metodológica das aulas.

Penso que será uma ferramenta útil, mesmo para professores experientes, visto que os instiga a pesquisar, estudar, mantendo-se atualizados. Vai ao encontro as palavras de Bento (1987, p.16) quando afirma, "a planificação significa também ligar a própria qualificação e formação do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino para os problemas resultantes do confronto diário com os problemas teóricos e práticos". Para mim, professora ainda em formação, o estudo dos conteúdos permitiu-me ainda sentir mais segurança nos momentos de instrução.

A construção deste modelo permitiu a tomada de um conjunto de decisões e esta foi sem dúvida a maior dificuldade sentida, tomar decisões sem ter experiência suficiente que me permitissem determinar a melhor abordagem. Algumas decisões revelaram ser corretas, outras não. A minha principal preocupação foi a consciente e refletida tomada de decisão. Procurei ter sempre uma justificação plausível para as minhas decisões, saber porque o fiz permitia-me depois aprender com o erro. Por exemplo, na abordagem à ginástica planeei

a organização das aulas por estações porque aumentava o tempo de empenhamento motor e permitia o ensino de um maior número de conteúdos. Quando apliquei esta metodologia, constatei que esta não era a melhor opção tendo em conta as características da minha turma. Os alunos brincavam muito, estavam muito tempo fora da tarefa e assim a segurança da aula ficava comprometida. Após refletir, modifiquei a organização que inicialmente tinha planeado. Na elaboração deste documento a maior dificuldade foi avançar informações sobre a abordagem às modalidades sem ter contato com a prática, sem ter experiências que me permitissem determinar qual a abordagem de ensino para cada um dos conteúdos. Após este ano de trabalho adquiri algumas experiências sobre o planeamento e realização da prática e assim sendo se tivesse de repetir estaria melhor preparada.

#### 4.1.1.4.3 Plano de Aula

É o último nível do planeamento do professor e faz a ligação com a aplicação prática. É a unidade pedagógica do processo de ensino, é nela que os conteúdos, a direção do processo de educação e formação, mas também os princípios básicos, métodos e meios deste processo devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização (Bento, 2003). A concretização resulta num plano que contém a informação que orienta o professor no ensino naquele momento. A informação que selecionei para constar nos planos de aula assemelha-se ao proposto por Bento (2003, pp. 102 - 104): “Antes de entrar na aula o professor tem já um plano da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentadas. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos”. O modelo de plano de aula que utilizei incluía as categorias definidas pelo autor, e adicionalmente informações sobre o tempo de aula, material necessário e componentes críticas de cada exercício.

A principal preocupação na estruturação dos planos de aula foi a objetividade na sua estruturação para ser de fácil leitura e uso. A seleção dos exercícios e a escolha da organização foram dois aspetos aos quais dediquei bastante tempo. 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 (Bento, 2003). O ciclo de construção, aplicação e reflexão sobre o plano de aula acompanhou-me em todo o ano letivo, nunca dispensei a sua utilização. Na construção dos planos de aula senti uma evolução na organização de exercícios, com o tempo aprendi a melhorar e rentabilizar as transições, a diminuir os deslocamentos dos alunos. Com estas alterações o tempo de empenhamento motor da minha aula melhorou significativamente, aumentando assim a eficácia da mesma, segundo os princípios definidos por Rink (2003, pp. 171-182): “Estudantes que dedicam mais tempo a uma boa prática aprendem mais”. A seleção dos exercícios foi outro aspeto que evoluiu, aprendi a selecionar os exercícios que melhor se adequavam à minha turma, obedecendo a mais um dos princípios definidos pela mesma autora: “a prática deve estar adequada aos objetivos de aprendizagem e a cada aluno”(p.168).

#### 4.1.1.4.3.1 A Construção de Experiências de Aprendizagem

“Os estudantes aprendem quando os professores selecionam apropriadamente o que os estudantes vão fazer, estruturam a experiência para resultados de aprendizagem específicos e ajustam o ambiente para que os possíveis resultados sejam alcançados” (Rink, 1985).

Rink (1985, p.163-167) selecionou quatro critérios importantes para a construção de experiências de aprendizagem. A experiência deve ter o potencial para melhorar a performance dos estudantes. A experiência deve proporcionar a máxima atividade ou tempo de prática para todos os estudantes a um nível apropriado da habilidade. A experiência deve ser apropriada para o nível de

experiência de todos os estudantes, não excluindo alunos que não conseguem realizar ou consideram ser demasiado fácil e desmotivante. A experiência deve ter potencial para integrar, sempre que possível, objetivos psicomotores, afetivos e cognitivos.

A construção de experiências de aprendizagem foi complicada numa fase inicial da prática. O primeiro problema foi a adaptação dos exercícios ao nível de desempenho da turma e à sua integração na organização da aula. A operacionalização da teoria do exercício idealizado, nem sempre correu como o previsto. A título de exemplo, numa reflexão de voleibol sobre um exercício de passe, em duplas, na rede menciono: *"A nível de conteúdo, teve aspetos positivos e negativos. Positivamente, muitos alunos aumentaram a velocidade de deslocamento para se enquadrarem com a bola, por outro lado, negativamente, descuravam alguns aspetos técnicos, queriam apenas enviar a bola para o outro lado"* (Reflexão da aula 4 e 5 de Voleibol, 29-11-2012). Na abordagem às primeiras modalidades não fiz diferenciação por níveis de desempenho, com o decorrer do ano percebi que seria a melhor forma de proporcionar experiências de aprendizagem significativas para todos. Numa reflexão de uma aula num exercício com diferenciação de níveis escrevi: *"O desempenho dos alunos foi muito positivo, o grupo mais avançado é o grupo mais dinâmico e mais participativo. Contém também os alunos com piores comportamentos mas, neste conteúdo, têm sido irrepreensíveis. Organizam-se rapidamente, não há conflitos, estão constantemente concentrados na atividade. Penso que os motivos são a homogeneidade dentro do grupo, traz uma grande competitividade, e adequação da dificuldade da tarefa ao nível de desempenho do grupo."*

### 4.1.2 Realização da Prática

"O ato de ensinar é governado por decisões tomadas acerca do aprendiz, da tarefa e do ambiente" (Gallahue, 1996).

#### 4.1.2.1 O Primeiro Contato com os Alunos

O primeiro contato com a turma da minha prática pedagógica ocorreu numa apresentação formal, na primeira aula da disciplina, numa sala. Os objetivos da aula passavam, para além da minha apresentação, pelo contato com os alunos e exposição dos contornos gerais do funcionamento da disciplina. Foi um momento de alguma tensão e ansiedade de minha parte, que foi ultrapassado no instante que entrei na sala. Apesar de existir uma falha dos meios audiovisuais que iam auxiliar a minha apresentação, mantive-me segura e confiante na exposição, não demonstrando sinais de nervosismo.

A interação com os alunos foi muito positiva, cada um deles realizou individualmente uma breve apresentação, permitindo-me obter as primeiras impressões. Na reflexão da aula consta: *"A primeira impressão é de uma turma bem comportada mas muito faladora, alguns alunos necessitam de uma atenção especial e não podem ficar juntos (nos mesmos grupos) nas aulas porque facilmente as destabilizam. É uma turma muito entusiasta, ativa desportivamente (a maioria dos alunos pratica desporto) e ansiosa pelas aulas" (Reflexão da aula de apresentação,16-10-13.* Fiquei animada com o dinamismo da turma mas não adivinhava o "desafio" que se aproximava. Na primeira aula a turma apresentou um comportamento aceitável porque os alunos estavam recetivos à novidade, uma professora estagiária. Esta primeira impressão foi demasiado ingénua, em comparação com as reais impressões retiradas ao longo do ano.

#### 4.1.2.2 Funções do professor

O papel do professor na escola é descrito através de um conjunto de funções, entre as quais, a identificação dos resultados pretendidos com a aprendizagem, o planeamento das experiências de aprendizagem para obter esses resultados, a apresentação das tarefas aos alunos, a organização e

manutenção do ambiente de aprendizagem, a monotorização do ambiente de aprendizagem, o desenvolvimento do conteúdo e avaliação da eficácia do processo curricular e instrucional (Rink, 2003). As funções nas quais senti maiores dificuldades foram a organização e manutenção de um ambiente de aprendizagem eficaz. Por esse motivo optei por fazer o meu estudo de desenvolvimento individual profissional sobre está temática. O estudo enquadra-se numa metodologia de investigação-ação e têm como tema "Estratégias utilizadas por Professores Experientes para criar um bom clima de aprendizagem nas suas aulas". Este tema será desenvolvido no capítulo 5 do presente documento.

#### 4.1.2.3 Eficácia no ensino

Aprender é usualmente considerado como uma mudança relativamente permanente no comportamento resultante da experiência, treino e interação com processos biológicos (Rink, 1993). O promotor dessa mudança é o professor, as suas ações vão determinar, ou não, a eficácia do seu ensino e aprendizagem dos alunos. A eficácia do ensino foi definida, com base na investigação, com recurso a um conjunto de princípios para a prática. Nomeadamente, os estudantes que dedicam mais tempo a uma boa prática aprendem mais, a prática deve estar adequada aos objetivos de aprendizagem e a cada aluno, aprendem mais os estudantes que praticam com uma taxa de sucesso razoavelmente alta; aprendem mais os estudantes que praticam com um nível alto de processamento (cognitivo); professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem; professores eficazes são bons comunicadores, o bom desenvolvimento do conteúdo pode aumentar a aprendizagem, professores necessitam de tentar perceber as perceções dos estudantes sobre o que eles pedem aos estudantes para fazer (Rink, 2003). Com base nos princípios definidos eu consideraria o meu ensino, de forma geral, eficaz. Todavia, inicialmente, a eficácia do ensino esteve comprometida devido a problemas no clima de aprendizagem das minhas aulas. Na reflexão sobre o primeiro período escrevi, *"O controlo e colocação perante a turma foi o aspeto em que senti mais dificuldades. Permiti durante a instrução, que alunos se colocassem ao meu lado, de costas ou a falar. Com o*

*decorrer das aulas fui corrigindo este aspeto. Mesmo assim todas as aulas foram um desafio porque a turma é muito faladora, irrequieta, os alunos estão constantemente a perturbar. Os casos mais explícitos, mais graves, recorrentes, foram disciplinados, no entanto, toda a turma tem tendência para conversar"* e ainda *" Os conteúdos a que me propus lecionar não foram cumpridos na íntegra. Nas aulas despendia muito tempo com o controlo e organização da turma, dificilmente conseguia realizar todos os exercícios propostos ou durante o tempo previsto. Não consegui alterar esta situação ao longo da UT porque ainda tinha dificuldades em gerir todos os sistemas ecológicos da aula (gestão, instrução e socialização). Tive necessidade de me concentrar muito nos comportamentos dos alunos, deixando para segundo plano a gestão do tempo de aula. Mesmo com um tempo de empenhamento motor menor do que o previsto, a aprendizagem dos alunos foi significativa tanto a nível teórico como prático"* (Reflexão 1º Período, 08-01-13). Por esse motivo, tal como referi anteriormente nas funções do professor, decidi realizar o meu projeto de investigação-ação sobre este problema. Após a implementação do conhecimento que obtive com o projeto o clima da minha aula melhorou significativamente. Na reflexão sobre uma aula de basquetebol do terceiro período escrevi *"Os moldes de organização do torneio foram arriscados para esta turma, no entanto com os progressos que consegui no controlo decidi que poderia experimentar. Foi muito gratificante observar todos a cooperarem entre si, a serem responsáveis, a organizarem-se. Os alunos tinham a responsabilidade de se deslocar entre campos, registar a pontuação, arbitrar (quando era a sua vez), fazer substituições, etc. A operacionalização de todos estes aspetos correu muito bem, os alunos gostaram de vivenciar esta experiência de liberdade e autonomia. Reagiram com muita responsabilidade e cooperação"*

#### 4.1.2.4 Clima de Aprendizagem

Desenvolver um clima de aprendizagem que resulte em ganhos máximos na aprendizagem motora dos alunos depende da capacidade do professor para estruturar a aula e construir experiências de aprendizagem (Rink, 1985, p. 49). A construção deste clima envolve uma abordagem integrada das variáveis intervenientes nos contextos dinâmicos do ensino e da aprendizagem, os objetivos, crenças, motivações, emoções e comportamentos dos professores em interação com as mesmas variáveis nos alunos (Rosado & Ferreira,2009 p.185).

Para uma melhor compreensão desta dinâmica entre professores e alunos, Siedentop e Tannehill (2000), após vários estudos, apresentam a aula de educação física como um sistema ecológico. O ensino e aprendizagem em educação física podem ser vistos como um sistema onde interagem três sistemas: gestão, instrução e socialização (Siedentop e Tannehill, 2000, p. 42-43).

#### 4.1.2.4.1 O Sistema Gestão

O sistema gestão "corresponde a um plano de ação do professor/treinador que tem, ainda, por objetivo, a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos/praticantes, visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo" (Rosado & Ferreira, 2009, p.189). A pesquisa nos últimos 30 anos demonstrou que os professores eficazes são, acima de tudo, bons gestores. Ser um bom gestor não torna o professor eficaz, mas dá-lhe oportunidade para ser eficaz se este tiver habilidades de ensino e motivação para as usar consistentemente. A inadequada ou pouco hábil gestão da aula, aumenta os problemas disciplinares e reduz o tempo que pode ser utilizado para a prática e aprendizagem. O sistema de gestão estabelece os limites de comportamento e

expetativas positivas para os estudantes, sabem quais são as tarefas de gestão e como e quando as realizar. Os professores podem decidir quais as tarefas que vão ser ensinadas diretamente aos alunos ou então trabalhar com os alunos para as desenvolver em conjunto. Quando se observa uma aula de um gestor eficaz vê-se as tarefas de gestão serem realizadas de forma suave, rápida e com pouca intervenção do professor (Siedentop, 2000).

A gestão da aula pode ser feita através de três diferentes abordagens, referidas por Siedentop (2000, p. 62), mantendo a eficácia e disciplina. Na primeira, abordagem pelo consentimento, os professores organizam regras e consequências para que os estudantes possam consentir ao sistema de gestão e às regras de comportamento. Na segunda, abordagem pela cooperação, os professores solicitam a cooperação dos estudantes fazendo-os entender como é que beneficiam com o sistema de gestão e incluindo-os no processo de tomada de decisão sobre como o sistema é desenvolvido e mantido. Na terceira, abordagem pela comunidade, os professores podem tentar construir uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade de partilha na tomada de decisão que permite aos professores e estudantes desenvolver e manter relações em que a autodisciplina, responsabilidade, ajuda mútua, e o bem comum são enfatizados.

O consentimento foi o plano de ação que imperou nas minhas aulas, embora no final do período se tenha aproximado da cooperação. A gestão foi sempre planeada com minúcia, assim na planificação das aulas constava a organização para cada exercício, as transições, o material necessário e a formação dos grupos. A título de exemplo, num plano de aula de basquetebol apresentei a organização de um exercício: *"Turma dividida em 2 campos (7 alunos debaixo de cada cesto). Uma bola por cada cesto. Após lançarem ao cesto, aguardam na fila".* Enunciarei nos pontos seguintes algumas estratégias que utilizei nas minhas aulas: rotinas, regras, formação de grupos.

## Rotinas e Regras

As regras e rotinas foram definidas no início do ano letivo ou acrescentadas no seu decorrer. Utilizei como rotinas a conversa com os alunos no início das sessões, sentados à minha frente explicando-lhes os objetivos da aula; a realização de corrida contínua e mobilização articular ou flexibilidade como ativação geral; desenvolvimento de flexibilidade ou força no final da aula.

A opção por estabelecer os exercícios de ativação geral como rotina, independentemente da modalidade, tinha como objetivo a diminuição da excitabilidade com que os alunos se apresentavam nas aulas. Após experimentar situações diferentes concluí que havia a necessidade de realizar exercícios de organização e execução simples, com baixos níveis de competitividade. A corrida contínua foi a que teve melhor resultado, permitia que os alunos ficassem menos excitados e mais concentrados para a aula. Na reflexão de uma das aulas de voleibol, das últimas semanas do 1º período, refiro: "*A primeira situação da aula destinava-se à ativação geral, planeei a realização de corrida contínua durante 3 minutos. Não tinha como objetivo o desenvolvimento da capacidade motora resistência, por isso mesmo é a sua realização durante poucos minutos. O objetivo era a mobilização dos grandes grupos musculares através de um exercício de simples organização. A turma é barulhenta e muito irrequieta, por experiência já sei que a primeira situação de aula não pode provocar níveis elevados de excitação" (Reflexão da aula nº2 de Voleibol, 20-11-13).*

As regras implementadas diziam respeito ao equipamento que os alunos deviam vestir, à remoção de bijuteria (relógios, brincos, pulseiras), ao tempo de tolerância a ser respeitado após o toque (5 minutos), o respeito pelos colegas e professor e a hora de saída para os balneários.

Formação de Grupos

A formação de grupos foi um aspeto ao qual eu dediquei importância. Procurei utilizar sempre a melhor formação para cada modalidade, tendo em consideração os níveis de desempenho motor, mas também o desenvolvimento

de competências sociais. No andebol e basquetebol fiz uma separação grosseira em dois níveis de desempenho, rapazes e raparigas. No voleibol não fiz qualquer separação por grupo, dei liberdade aos alunos. No atletismo utilizei o MED, formei grupos heterogéneos, cada grupo possuía elementos com níveis de desempenho superiores e inferiores, com um número equilibrado de elementos femininos e masculinos. No badminton formei duplas mistas. No futebol fiz uma separação detalhada segundo os três níveis de desempenho que detetei aquando da avaliação diagnóstica realizada.

As diferentes formações de grupos produziram resultados distintos. Os de melhor êxito, relacionados com a aprendizagem motora dos alunos foram obtidos com a formação por níveis de desempenho (como a que ocorreu no futebol). No entanto, os melhores resultados com o desenvolvimento de competências sociais, foram obtidos com a constituição de grupos heterogéneos (como ocorreu com o MED em atletismo). A utilização dos diferentes tipos de formação de grupos teve como objetivo o desenvolvimento de competências sociais, a aproximação interpessoal de alunos aparentemente distantes e a resolução de conflitos. Desta forma, pretendia melhorar as relações entre os alunos, e consequentemente, melhorar o espírito de grupo (turma) e o sistema social da aula.

Outras Estratégias

Para otimizar ainda mais a gestão da minha aula fui experimentando outras estratégias relacionadas com o espaço, o material. São exemplos, a atribuição de um espaço a cada grupo, do início ao final da aula; a rentabilização do mesmo material para vários exercícios; a colocação de todo o material necessário no início da aula; a recompensa para os bons comportamentos e/ou desempenhos; e inclusão dos alunos na gestão e organização da aula.

#### 4.1.2.4.2 O Sistema Social e a Prevenção da Indisciplina

O sistema social está relacionado com as intenções de interação social que os alunos procuram em educação física (Siedentop & Tannehill, 2000). A perceção da afetividade e do ambiente afetivo pode influenciar variáveis como a motivação, o ambiente humano e relacional, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão de conflitos e de emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e social. Um conjunto de variáveis que afeta o processo de ensino e aprendizagem. Um ambiente de aceitação, de compreensão, de genuína preocupação com os problemas dos alunos deve ser construído para poder potenciar a sua adesão à aula (Rosado & Ferreira, 2009).

A construção de um ambiente afetivo positivo, com boa relação entre professora-alunos, foi um desafio. A turma era muito faladora, muito irrequieta, com vários alunos com comportamentos desviantes. A minha reação inicial foi implementar um ambiente muito inflexível, rígido, com uma atitude de minha parte muito intransigente. O resultado não foi positivo, os alunos continuavam ou até aumentavam o número de brincadeiras e comportamentos desviantes. As reprimendas verbais foram uma constante, enviei algumas repreensões escritas para os pais e tive necessidade de enviar alunos para o gabinete disciplinar. A minha postura na aula não estava a criar um ambiente positivo, a relação com os alunos não potenciava o processo de ensino-aprendizagem. Num estudo de Cunha (2008) a atenção dada à relação professor-alunos, o interesse e compreensão dos professores, associados às características pessoais deste (firme, disciplinador, justo, amigo, sempre disponível para ajudar), foram identificadas como dimensões humanas e relacionais do que deverá ser um professor competente.

Com o passar do tempo, início do segundo período, percebi a ineficácia das decisões que tinha tomado. Desta forma, procedi então a algumas alterações na minha postura. Procurei cativar mais a turma, dentro e fora da aula (uma das estratégias obtidas com o projeto de investigação-ação), através de um equilíbrio entre intransigência e benevolência. Preocupei-me em demonstrar maior afetuosidade e interesse pelos seus problemas e, com esta nova atitude,

os alunos evidenciaram também maior afeto, interagindo mais comigo dentro e fora da aula; falavam sobre o seu dia-a-dia e sentiam abertura de minha parte para expor os seus problemas. Senti que, para a maioria, a pior repreensão passou a ser a demonstração do meu desagrado e desilusão. Por diversas vezes, alguns alunos no final da aula desculpavam-se pelos maus comportamentos, asseguravam melhorar a sua conduta na aula seguinte e demonstravam preocupação para com o meu descontentamento. A maior conquista foi a modificação dos comportamentos dos alunos mais problemáticos, durante o terceiro período não enviei repreensões escritas, não encaminhei alunos para o gabinete disciplinar e as reprimendas verbais diminuíram drasticamente.

O investimento e desenvolvimento de um bom relacionamento com os meus alunos foi um fator decisivo para a melhoraria da eficácia do ensino nas aulas. A necessidade de um professor se preocupar com as dimensões relacionais e afetivas é descrita por Cunha (2008, p. 64): “As funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras atuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional”.

#### 4.1.2.4.3 O Sistema de Instrução

O sistema de instrução está relacionado com os comportamentos dos professores e dos alunos que dizem respeito à aprendizagem dos conteúdos, à gestão da organização didática das matérias no que se refere à organização das progressões de ensino, do ritmo da sessão, do risco, da ambiguidade, bem como da novidade e desafio (Rosado & Ferreira, 2009, pp. 186, 187). A definição

destes elementos é da responsabilidade do professor. As decisões que tomei sobre como ensinar tiveram repercussões na estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.1.2.4.3.1 Modelos de Ensino

O ato de ensinar é governado por decisões tomadas acerca do aprendiz, da tarefa e do ambiente. As decisões tomadas pelo professor sobre como estruturar o ensino enquadram-se num estilo - um conjunto de comportamentos de ensino identificáveis, orientados por um padrão de decisões (Gallahue, 1996)(Gallahue, 1996) . Os estilos variam entre os que são diretos ou centrados no professor, para os indiretos ou centrados nos alunos. Os professores que privilegiam estilos diretos tendem a utilizar o comando e método das tarefas. Os que preferem métodos mais indiretos utilizam frequentemente a descoberta do movimento e o método da descoberta guiada (Gallahue, 1996, p. 235). A escolha do modelo depende de fatores associados ao ensino (nível de compreensão cognitiva, nível de aprendizagem das habilidades motoras, nível de condição física, entre outras), ao ambiente (instalações, equipamento, dimensão da turma, entre outras), à tarefa (complexidade, dificuldade, risco, informações padrão) e ao professor (personalidade, filosofia, capacidade de adaptação, entre outras) (Gallahue, 1996, p. 234). A literatura apresenta três modelos que representam a diversidade de estilos, mais direto, central ou indireto: modelo de instrução direta, modelo desenvolvimental e modelo de educação desportiva.

O modelo de ensino predominante nas minhas aulas enquadra-se com o modelo desenvolvimental de Rink (1996). Decorre da assunção de que a matéria de ensino exige um tratamento didático, materializado na manipulação da complexidade das situações de aprendizagem e na estrutura do desenvolvimento do conteúdo. A prática por si só não é suficiente (Mesquita e Graça, 2009, pp. 51-52). A dificuldade das tarefas deve ser ajustada ao nível de desempenho dos praticantes, deve ser estabelecida uma ligação entre a zona de desenvolvimento atual e a zona do proximal do desenvolvimento (Bento,

1987). No planeamento elaborei um plano anual para a turma, modelos de estrutura do conhecimento e planos de aula. Na maioria das modalidades utilizei a diferenciação por níveis para ajustar as experiências de aprendizagens ao nível de desempenho de todos os alunos. Nas minhas aulas tive sempre a preocupação de ajustar os conteúdos às características dos alunos.

Um outro aspeto da instrução da aula é a tomada de decisões. A opção por este modelo implicou dar maior autonomia aos alunos, atribuir-lhes responsabilidades na gestão da aula, tornando a minha intervenção menos vital para o funcionamento da aula. Senti maior disponibilidade para circular pelo espaço, dar mais feedbacks, intervir mais frequentemente por motivos de instrução e menos por gestão. O exponente máximo destas melhorias na aula, foi o torneio de basquetebol intra turma, em que os alunos tinham de constituir equipas, fazer as transições entre espaços, desempenhar funções de arbitragem, anotar pontuação, apenas com orientação de um manual de equipa elaborado por mim. A minha função foi secundária, destinou-se apenas a dar início e fim aos jogos. Esta situação foi única, num contexto e momento muito particular, não pode ser generalizada, a turma necessitou ainda de um controlo e supervisão efetivos.

Os outros dois modelos também foram utilizados por mim. No início do ano letivo segui o Modelo de Instrução Direta (MID) e, em situações pontuais apliquei o Modelo de Educação Desportiva (MED).

O MID era o que me dava maior segurança no início do ano, pois tinha dificuldade em controlar os alunos e organizar a aula. Caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. As atividades são organizadas em segmentos temporais para utilizar o tempo de aula de forma eficaz e expressa num tempo de prática motora elevado (Mesquita e Graça, 2009). A principal desvantagem constatada para a aprendizagem dos alunos, dizia respeito à socialização, este modelo de ensino não promovia a cooperação, espírito de grupo, assim como o desenvolvimento de outras competências

afetivas. Enquadra-se com as vantagens e desvantagens descritas por Gallahue (1996, p. 237) sobre os modelos indiretos: “são eficientes e eficazes, não permitem mal entendidos ou más interpretações; a estruturação do ambiente permite um bom controlo da turma; são fáceis de utilizar em grupos com elevado número de crianças. Contudo, falham ao não permitirem as diferenças individuais (adequação) e criatividade do aluno.”

Uma dificuldade para mim, enquanto professora, foi a necessidade de controlar tudo, especialmente a organização da aula e o controlo dos alunos. Ficava “sufocada”, não conseguia observar com atenção o desempenho motor dos alunos para depois dar feedback(s). Sentia que não lhes dava o suporte necessário, era ainda uma “gestora” e este comportamento acentuava principalmente na relação com os alunos com mais dificuldades. A minha experiência com este modelo permitiu-me perceber que a sua utilização não será a opção mais adequada para um ensino eficaz. Poderá ser implementado no início do ano letivo para criar um ambiente com maior disciplina e ganhar o controlo da turma, no entanto, não deverá prolongar-se.

Nesta medida, o MED foi ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens. Define-se como uma forma de educação lúdica e crítica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos. Para garantir a autenticidade das experiências desportivas, foram integrados seis características do desporto institucionalizado: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Comporta ainda três eixos fundamentais para os objetivos da educação física, sendo eles os seguintes: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto (Mesquita & Graça, 2011, p. 59, 60). No entanto, devido à liberdade e autonomia que é necessário dar aos alunos, só consegui implementar este modelo quando já possuía o controlo da turma e uma boa gestão da aula.

Este modelo foi implementado nas minhas aulas para potenciar novas experiências aos alunos e para potenciar o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio afetivas, tal como descreve o seguinte excerto de uma reflexão de aula. “As estratégias do Modelo de Educação Desportiva utilizadas para a abordagem destas duas disciplinas do atletismo (corrida de velocidade e barreiras) produziram um ótimo resultado. O ambiente criado estimulou os alunos a participarem mais ativamente e controlarem os seus comportamentos. Esta foi a melhor fase de aulas. A formação de equipas, a competição, a presença de atletas federados como convidados, foram ferramentas que funcionaram muito bem nesta turma” (Reflexão final do 2º Período, 30-03-13). A minha experiência com aplicação deste modelo foi muito positiva, o impacto que provoca na motivação dos alunos e no desenvolvimento das competências sócio afetivas é significativo e único. Na sua implementação é necessário um planeamento cuidado para a definição dos moldes exatos em que vai funcionar a aula e, para serem realizados ajustes em função da turma. A aplicação integral do modelo, no meu caso, não seria possível, porque era a primeira vez que os alunos contatavam com este. Foi uma aposta, uma experiência diferente para mim, onde permitiu conferir autonomia e liberdade aos alunos. A ponderação da modalidade a aplicar o modelo foi também um fator importante, deve haver um equilíbrio entre as imposições dos conteúdos e as necessidades da turma. O sucesso do modelo dependeu ainda, da minha capacidade enquanto professora para cativar os alunos, do quão atrativa era a aula, para tal, a utilização da competição e dos prémios foram boas estratégias.

A desvantagem da aplicação deste modelo foi a diminuição do tempo de empenhamento motor nas aulas. Por vezes tinha de despender algum tempo para reuniões de equipa, para atribuir pontuação, entre outros. A principal dificuldade sentida foi motivar os alunos a aderirem, na primeira aula, a este espírito. No entanto, depois de experimentarem ficaram muito motivados.

#### 4.1.2.4.3.1.1 Modalidades Individuais vs Modalidades Coletivas

A abordagem às modalidades coletivas e individuais foi realizada com um conjunto diverso de estratégias. O principal desafio em dois dos desportos individuais (atletismo e ginástica) foi motivar os alunos para a prática e/ou conseguir elevados níveis de empenhamento motor. O badminton (1x1) embora fosse abordado na sua forma individual, teve uma abordagem semelhante aos coletivos. Nos desportos coletivos (futebol, voleibol, andebol e basquetebol) o principal desafio foi a organização das situações de aprendizagem por níveis de desempenho dos alunos.

Por outro lado, na abordagem às disciplinas do atletismo (corrida de resistência, salto em comprimento, corrida de velocidade e barreiras) o principal problema com que me deparei foi ultrapassar o preconceito dos alunos e motiva-los. As disciplinas eram categorizadas pelos meus alunos como pouco interessantes, muito técnicas e com muitas pausas. Para contrariar estes pensamentos e promover uma participação entusiasta, optei por fazer a abordagem através do Modelo de Educação Desportiva. Segundo Mesquita e Graça (2009, p.60), "o seu valor pedagógico é pertinente nas modalidades individuais, não raramente, a discrepância entre alunos torna difícil a organização das atividades, para além de a comparação dos resultados individuais conduzir muitas vezes os mais fracos à desistência." A aplicação do modelo não foi integral, utilizei uma parte das suas características: a filiação, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade, faltou o evento culminante e as épocas. A filiação foi aplicada na formação de equipas (com capitão, nome, cor e lema) e na diversidade de papéis, embora reduzida, com o papel de estatístico e juiz. O quadro competitivo foi estabelecido no início de cada unidade temática, com a definição dos elementos de pontuação (desempenho motor, *fairplay*, participação, empenho, comportamento, prestação global). Os elementos de pontuação foram registados pelos alunos e por mim, na ficha individual de cada equipa e transferidos depois para o quadro de pontuação geral. Os alunos tinham ainda a função de se avaliarem como grupo, relativamente à participação, empenho, comportamento e superação. Esta tarefa de reflexão era realizada no final da aula, num espaço de tempo destinado a este efeito. Esta avaliação era revista por mim e incluída na

pontuação final da aula. A competição formal foi um aspeto incluído na organização dos exercícios da aula, onde foi pré-estabelecido um sistema de pontuação, era contabilizado o desempenho motor do melhor elemento feminino e masculino das equipas. Para enriquecer ainda mais as aulas convidei três atletas da modalidade que compareceram, conversarem com os alunos e fizeram uma demonstração. A organização e instrução da aula foram feitas por mim. O resultado desta abordagem é descrito pelas seguintes excertos de uma reflexão: *"As estratégias do Modelo de Educação Desportiva utilizadas para a abordagem destas duas disciplinas do atletismo produziram um ótimo resultado. O ambiente criado estimulou os alunos a participarem mais ativamente e controlarem os seus comportamentos. Esta foi a melhor fase de aulas. A formação de equipas, a competição, a presença de atletas federados como convidados, foram ferramentas que funcionaram muito bem nesta turma". "As aprendizagens foram significativas, houve vivência da prática e assimilação das informações teóricas. Os alunos estavam muito motivados, participaram ativamente e obtiveram boas prestações. A dinâmica esteve sempre presente. O tempo em espera foi reduzido, poucos foram os comportamentos fora da tarefa."* (Reflexão do 2º Período, 30-03-13).

Na abordagem à ginástica a principal estratégia que defini foi a organização da aula por estações por permitir o desenvolvimento de vários conteúdos na mesma aula. A operacionalização não correu como esperado, os alunos ao não terem uma supervisão próxima aproveitavam para brincar muito, não exercitavam e estavam muitas vezes fora da tarefa. Estas situações comprometiam a segurança da aula, tal como o seguinte excerto de uma reflexão atesta: *"Esta organização não funcionou como esperava, a turma necessita de uma supervisão constante para que ocorra uma prática constante. Apesar de tudo não houve perda de controlo, não ocorreram incidentes, mas tive parar a aula por duas vezes para chamar à atenção de alguns alunos que estavam parados ou na brincadeira. Nas próximas aulas voltarei à organização das aulas anteriores – prática em massa, com supervisão sobre todos."* Após ter refletido sobre este problema a solução mais adequada foi a organização da aula em massa. Embora o número de conteúdos possíveis de abordar fosse menor e com

pior rentabilização do tempo, conseguia garantir a segurança da aula e o controlo dos alunos. *"A organização do exercício foi sugerida pela professora cooperante, de forma a obter maior controlo sobre a turma e assim poder dar mais feedbacks individuais. Funcionou perfeitamente, apercebi-me mais facilmente dos alunos com maiores dificuldades e pude assim intervir individualmente"* (Reflexão nº4 de Ginástica, 05-03-13). Na abordagem desta modalidade tive ainda algumas dificuldades na seleção dos exercícios. O elevado número de alunos e as características da turma imponham alguns constrangimentos: apresentar exercícios que proporcionassem aprendizagens significativas mas que proporcionassem segurança e uma organização eficaz. O espaço em que decorria a aula também imponha um maior controlo, como estávamos numa sala de ginástica do Boavista tinha de ter maior cuidado para os alunos não danificarem os materiais ou se magoarem neles. Na reflexão no final da UT, menciono *"…o trabalho em massa ou em vaga tiveram os melhores resultados. Permitiam um maior controlo sobre a turma, assim como melhorar a direção dos feedbacks (para os alunos com maiores dificuldades) "* (Reflexão do 2º Período, 30-03-13). Tentei implementar *o* ensino a pares para enriquecer as aulas com uma maior participação dos alunos, na tentativa de os motivando mais e desenvolver competências sociais (responsabilidade e ajuda mútua). Neste modelo, entre duas pessoas, a responsabilidade de direcionar a instrução (ensino) é assumida por um aluno, enquanto o outro assume as funções de aprendiz (Metzler, 2000). Apliquei em aulas de revisão (rolamento à frente e à retaguarda, e roda) porque os elementos eram já conhecidos e dominados pela maioria, reduzindo o risco. Aproveitei também para ensinar as ajudas. A implementação deste modelo funcionou razoavelmente bem, todavia, alguns alunos não demonstraram responsabilidade por isso optei por não continuar.

Na abordagem às modalidades coletivas e ao badminton utilizei o modelo de desenvolvimento do conteúdo. Não utilizei nenhum dos modelos de abordagem aos jogos desportivos coletivos (ensino dos jogos para a compreensão, competência nos jogos de invasão, abordagem progressiva ao jogo no ensino) (Graça & Mesquita, 2009, p.131). A abordagem aos conteúdos foi feita através de uma progressão que envolve uma seleção e sequência de

conteúdos (Vickers, 1990). A seleção dos conteúdos teve como base a planificação da disciplina e o resultado da avaliação diagnóstica (a necessidade de resgatar rever conteúdos). A sequência dos conteúdos ocorreu da base para o topo no badminton e do topo para a base nas modalidades coletivas. Numa abordagem da base para o topo a modalidade é decomposta nos seus vários componentes (como é estruturado no modulo de conhecimento) e depois reconstruir a modalidade para os estudantes usando a regra do simples para o complexo. Presta uma grande atenção ao ensino de habilidades individuais. No entanto, há uma reduzida instrução sobre a tática, o jogo é recorrentemente omitido, deixado para o final da aula ou considerado como tempo de lúdico ou de recreação. A abordagem do topo para a base aceita que os estudantes são capazes de perceber princípios e conceitos complexos fundamentais para a execução de habilidades, estratégias e toda a modalidade. As experiências são planeadas para ajudar os estudantes a ver o todo ou a alcançar uma visão geral do assunto. Provoca um tempo de empenhamento e níveis de motivação elevados. Permite um rápido desenvolvimento das habilidades porque os estudantes estão em pequenos grupos, cada um com um espaço onde praticam. É mais difícil de implementar do que a abordagem da base para o topo porque exige uma visão global do jogo ou modalidade (Vickers, 1990).

Em badminton comecei por abordar os conteúdos mais simples (pega, posição fundamental) e progressivamente introduzi os batimentos até formar sequências que permitam aos alunos jogar. Utilizei ainda algumas estratégias relacionadas com a gestão da aula. A organização fixa dos alunos pelo espaço (rapazes do lado direito da rede, raparigas do esquerdo). A formação de grupos de trabalho (duplas) com um elemento do sexo feminino e masculino. E ainda a realização de um mini torneio no final de cada aula com os batimentos aprendidos. A dificuldade que senti ocorreu na fase de planeamento, não sabia qual organização adotar para a distribuição da turma pelo espaço, que era reduzido. Após ter observado a aula de um colega, percebi que a melhor organização seria duas colunas no prolongamento da rede porque possibilitava a todos os alunos exercitarem simultaneamente e criava menos conflitos na partilha de espaços.

Nas modalidades coletivas o jogo foi o aspeto central, os conteúdos foram introduzidos em função das necessidades que o nível de jogo dos alunos exigia. As lacunas do jogo era detetadas, eram exercitadas em contextos analíticos e posteriormente integradas no jogo. A contextualização das habilidades no jogo e a compreensão tática foram preocupações sempre presentes. O jogo esteve sempre presente nas aulas, seja em situações globais (formas reduzidas de jogo) ou na sua estrutura formal. Em todas as modalidades, com exceção do voleibol, houve divisão da turma por níveis de desempenho. O principal objetivo era a construção de experiências de aprendizagem para os vários níveis. Na turma há uma grande heterogeneidade, foi necessário fazer divisão em dois a três níveis de desempenho. Esta foi a principal dificuldade, a seleção de experiências ajustadas para todos.

#### 4.1.2.4.3.2 Instrução: A Comunicação da Informação

"A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem" (Rosado & Mesquita, 2009, p. 70)

A comunicação estabelece uma relação entre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, o professor e os alunos. Os processos de comunicação envolvem a transferência e compreensão de significados entre pessoas. Podem assumir funções de informação, controlo, motivação e expressão emocional (Rosado & Mesquita, 2011). Por seu turno, "A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir informações diretamente relacionada com os objetivos e com os conteúdos do ensino" (Siedentop &Tannehill, 2000). "Dela fazem parte todos os comportamentos, verbais (explicação e exposição) ou não verbais (demonstração, feedback, entre outros) que estão intimamente ligados aos

objetivos de aprendizagem" (Rosado e Mesquita, 2009, p.73). Nas situações de instrução, a informação é transmitida usualmente em referência a três momentos: antes, durante e após a prática (Siedentop &Tannehill, 2000), que passarei a apresentar.

a) Antes da Prática

A instrução nas minhas aulas nem sempre transmitiu eficazmente a informação sobre as tarefas. O problema estava não só na atuação dos alunos, mas também na minha. No início da prática pedagógica o meu discurso não era completamente objetivo e continha pequenos vícios de linguagem. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p.71), "a sobrecarga de informação é uma das barreiras do processo de comunicação". Adicionalmente, os alunos estavam muitas vezes desatentos e, com a conjugação destes fatores havia perda de informação. Por diversas vezes, tive de repetir a informação porque havia alunos desatentos ou com dúvidas. Segundo Rosado e Mesquita (2011, p.71) "um dos aspetos que os professores devem ter em consideração é o nível de atenção que o aluno apresenta". Numa reflexão de uma aula do primeiro período, escrevi: *"O primeiro exercício, de ativação geral, não correu como tinha previsto.(…) A explicação que encontro é que os alunos não perceberam bem a instrução, embora o exercício fosse muito simples e conhecido. O fato de estarem irrequietos também pode ter condicionado a sua atenção no momento de explicação"* (Reflexão da aula nº 8 de Voleibol, 11-12-12). Com o desenrolar do tempo, a instrução melhorou progressivamente, os vícios de linguagem desapareceram, consegui um discurso objetivo e já tinha o cuidado de controlar melhor a atenção dos alunos no momento de instrução. A conquista destes objetivos foi alcançada com algumas estratégias. Para a obtenção de um discurso objetivo diminui a quantidade de informação, optei por dar informação gradualmente, utilizar palavras-chave e esquemas gráficos. Para controlar a

atenção dos alunos quando havia barulho optava por ficar em silêncio e/ou fazia chamadas de atenção individuais ou coletivas, e para a manter utilizava o método do questionamento.

Quando considerava necessário, e de forma a complementar a instrução verbal utilizei a demonstração. “Retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos, recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos” (Rosado & Mesquita, 2009, p.73). Na demonstração utilizei preferencialmente alunos como modelos, desta forma proporcionava à turma um estímulo verbal juntamente com o visual e mantinha-a sob controlo. As características dos meus alunos exigiam esta supervisão. Quando porventura verificava que os alunos não possuíam capacidade para executar a habilidade com qualidade, a demonstração ficava à minha responsabilidade.

Outros aspetos da comunicação como as componentes para linguísticas verbais (volume de voz, ressonância, articulação, entoação) e não verbais (contato visual, expressões faciais, entusiasmo) foram aspetos sobre os quais não elaborei estratégias. Desenvolveram-se naturalmente, à medida que o tempo passava e a experiência aumentava. Intuitivamente percebi a importância destes aspetos e consegui, aos poucos, integra-los na minha atuação.

Tendo em conta o supracitado, é possível concluir que na apresentação de uma tarefa devem ser identificados os objetivos a alcançar e tarefas a realizar para os atingir, bem como os seus critérios de avaliação. Após a apresentação, o professor, se necessário, deverá apresentar uma imagem do comportamento acompanhada pela descrição das suas componentes críticas essenciais. De seguida, deverá apresentar a tarefa a realizar, questionando depois sobre a sua compreensão, se necessário deve reformular (Rosado & Mesquita, 2009).

b) Durante a Prática

Após a realização de uma tarefa motora, o aluno deve receber um conjunto de informação para que o seu desempenho seja melhorado. O *feedback*

pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978). O conteúdo informativo do feedback é classificado em duas grandes categorias: conhecimento da performance e conhecimento do resultado.

A minha intervenção no decorrer dos exercícios foi marcada por duas fases distintas. Na primeira fase, no início do ano letivo, senti que não consegui dar o número de *feedback*(s) desejável. Devido a problemas de indisciplina, tive de me centrar muito na gestão da aula, restando escassas oportunidades para observar e dar *feedback(s*). Numa segunda fase, a partir do segundo período, com uma melhor gestão da aula, consegui ter mais oportunidades para intervir. Procurei adequar a direção do *feedback*, individual ou coletivo, às necessidades da situação. Quando a informação se adequava a um só elemento eu optava pelo *feedback* individual; quando vários alunos necessitavam da mesma informação, eu optava por dar um *feedback* ao grupo ou à turma. As minhas intervenções baseavam-se mais na performance dos alunos, do que no resultado porque acredito que é assim que se verificam maiores ganhos na aprendizagem dos alunos.

c) Após a Prática

O encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções, uma de revisão/consolidação dos conteúdos lecionados e uma de motivação prospetiva. Na primeira, deve rever-se o essencial das aprendizagens da sessão, quer por instrução direta, quer por questionamento, verificando a compreensão e a retenção dos aspetos mais significativos, reformulando aspetos essenciais e fornecendo *feedback* individual e coletivo (Rosado & Mesquita, 2009). A instrução após a prática foi uma estratégia que utilizei regularmente nas minhas aulas, depois da execução de exercícios e/ou no final da aula. É um comportamento que adquiri com a minha experiência como atleta, é uma estratégia que faz parte das sessões de treino. Considero que é uma

ferramenta útil para a assimilação ou consolidação da aprendizagem, esclarece as dúvidas dos alunos com mais dificuldades na compreensão do exercício, ao mesmo tempo que reforça a aprendizagem dos restantes.

O final da aula pode ser ainda aproveitado para o enriquecimento cultural, para determinar organizações futuras e preparar/motivar os alunos para elas. Os balanços devem ser predominantemente positivos, no sentido da coesão de grupo (Rosado & Mesquita, 2009).

### 4.1.3 Avaliação

"O papel do professor na escola é descrito através de um conjunto de funções, entre as quais, a avaliação da eficácia do processo curricular e de ensino" (Rink, 2003, p. 167). Concretamente, a avaliação, segundo Melo (2006), deve ser assumida como um instrumento de análise, que deverá ser utilizado como base para a reconstrução de um processo, capaz de orientar o professor na busca de novos procedimentos e organização do seu trabalho. As finalidades da avaliação são várias, permite classificar os alunos, verificar a sua evolução, diagnosticar falhas e promover a reflexão dos alunos sobre os seus próprios erros, fornecer feedbacks ao professor sobre a forma como este ensina, como estratégia de motivação e até mesmo como forma de enriquecimento e orientação do ensino (Gonçalves, 2010).

Nesta medida, a avaliação constitui-se num instrumento importante para a organização e controlo do processo de ensino/aprendizagem por mim edificado, bem como para a mensuração dos seus resultados. A avaliação centrou-se, assim, na eficácia da análise do processo de ensino e na análise do produto de ensino (resultados).

#### 4.1.3.1 Avaliação do Processo de Ensino

A avaliação envolveu a mensuração da eficácia do processo de ensino. É o que a literatura descreve como *avaliação do processo*, envolvendo a análise das qualidades das diversas componentes (professor e alunos) do processo de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). O foco da avaliação foi o planeamento e realização dos conteúdos, a adequação das tarefas de aprendizagem, o sistema de instrução, o comportamento dos alunos, entre outros. A sua mensuração ocorreu através da reflexão das aulas e das observações dos meus colegas (em aulas assistidas) e professora cooperante. A importância deste tipo de avaliação é enfatizada por Bento (2003, p. 177): "Sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade de ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal". Este tipo de avaliação permitiu manter-me sempre vigilante para a qualidade do meu ensino, as reformulações foram constantes, cultivando em mim o sentimento de querer fazer cada vez melhor.

A este respeito, numa reflexão, sobre uma aula de ginástica redigi: "*O balanço final não é muito positivo, o tempo de empenhamento motor foi inferior ao previsto. Necessito de uma organização simples, situações analíticas para conseguir controlar melhor os alunos. Sem esta conquista não consigo ensinar instruir eficazmente"* (Reflexão de aula, 2ºPeríodo, 9-01-2013). Bento (2003, p. 178) sustenta este excerto ao afirmar que "a avaliação permite rever a planificação e realização, retirando ilações para planear melhor e quando necessário, alterar o ensino".

#### 4.1.3.2 Avaliação do Produto de Ensino

A análise da eficácia de ensino da minha aula envolveu ainda a mensuração da aprendizagem dos alunos. Esta avaliação enquadra-se com o que a literatura descreve como avaliação do produto de ensino, ou seja, centra-se no controlo dos resultados obtidos pelos alunos, os objetivos alcançados, a curto ou longo prazo (Bento, 2003).

Sabia que este processo era importante mas tive dúvidas sobre como o fazer. Surgiu a questão: *"Como mensurar a aprendizagem de um aluno?".* Orientei a minha ação com base nas indicações do Modelo de Estrutura do Conhecimento, ou seja, cada modalidade seria avaliada com base nos objetivos definidos no planeamento anual. Os objetivos do planeamento aplicavam-se ao domínio cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, sendo a classificação do alcance dos objetivos realizada com base numa avaliação criterial. Tive ainda em consideração a planificação da disciplina, nomeadamente, os objetivos de aprendizagem e as indicações para formas possíveis formas de avaliação (teste escrito ou trabalho de pesquisa, relatórios de aula, testes práticos com base em exercícios critério e situações de jogo, avaliação contínua, preenchimento da ficha de autoavaliação. Não continha qualquer referência a critérios de avaliação.

#### 4.1.3.3 Tipo de Avaliação - Criterial

Na avaliação implementada, os alunos eram classificados por níveis de desempenho, nos conteúdos definidos dos três domínios. Cada nível era composto por um conjunto de critérios. Segundo (Vickers, 1990, p. 133) "na avaliação criterial são definidos os níveis de realização desejáveis, de acordo com padrões baseados na natureza inerente da tarefa e na integração das condições locais ou da classe".

No domínio cognitivo foi avaliado o conhecimento (25% da nota final) das regras básicas, história, objetivo e principais ações técnicas e táticas da modalidade. O instrumento de avaliação foi o teste teórico.

No domínio socio-afetivo foi avaliada a assiduidade, pontualidade, empenho, comportamento, respeito e cooperação. Tinham um peso qualitativo que influenciava positivamente ou negativamente as classificações entre dois patamares. Os instrumentos de avaliação utilizados foram a grelha de presenças e as reflexões das aulas.

No domínio psicomotor (75% da nota final) foram avaliadas os conteúdos (habilidades motoras). Por exemplo, no andebol uma das habilidades avaliadas foi a progressão para a baliza segundo os critérios: “recebe e orienta-se para a baliza”, “progride rapidamente” e “remata se tiver em posição favorável”. Com base nestes critérios os alunos eram colocados em níveis. Os instrumentos utilizados foram a observação estruturada, em tempo real e *à posteriori* (vídeos), com o uso de escalas de apreciação.

Os vários níveis, nos vários domínios tinham um peso na classificação final dos alunos em cada período. Por exemplo, na ginástica um dos conteúdos avaliados foi o rolamento à frente, tinha um impacto de 15% na nota da modalidade. Os alunos foram avaliados nesta habilidade numa escala de 0 a 100%, que por sua vez era convertida aos 15%. Posteriormente eram somadas as classificações dos restantes conteúdos da modalidade, até obter a nota final, numa escala de 0 a 100%. A classificação final da disciplina inclui a soma das classificações de todas as modalidades mais a classificação do teste teórico. A classificação percentual obtida era transferida para uma classificação numérica de 0 a 5 (a escalda utilizada para o ensino básico).

#### 4.1.3.4 Momentos de Avaliação

A avaliação ocorreu em diferentes momentos, dependeu do objetivo que se pretendia. Teve um caracter informal, foi realizada ao longo de todas as aulas quando o objetivo era o controlo do processo de ensino. Teve um caracter formal, foi realizada no início e no final da prática, quando o objetivo era o planeamento, organização e mensuração do produto de ensino (aprendizagem).

##### 4.1.3.4.1 Avaliação Diagnóstica

Segundo Gonçalves et al. (2010, p. 47), “a avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não é ”formular um juízo mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento”.

A avaliação diagnóstica tinha como objetivo determinar o nível de desempenho motor dos alunos para depois planear e ajustar os conteúdos a lecionar em cada matéria de ensino. Foi realizada nas modalidades coletivas voleibol, andebol, futebol, basquetebol e na modalidade individual ginástica. Não foi realizada no atletismo, na corrida de velocidade e barreiras e no salto em comprimento, na medida em que*“(…). O ensino destes conteúdos será feito com base nos níveis de aptidão dos alunos, [deste modo], para a sua aprendizagem não é necessário dominar previamente um conjunto de movimentos. Como se tratam de disciplinas individuais, para um mesmo conteúdo é possível introduzir pequenas variáveis que aumentam ou diminuem a sua complexidade ou dificuldade. Os conteúdos a lecionar são os definidos no plano anual da disciplina, não há necessidade de os adaptar ao nível da turma.”* (Módulo análise dos alunos do MEC das respetivas disciplinas, 02-01-13). Em badminton também não existiu porque *“(…). A modalidade será introduzida e abordada, pela primeira vez na turma e neste ano letivo. Os alunos não têm qualquer vivência da modalidade. O ensino partirá do nível mais básico.”* (Módulo análise dos alunos do MEC, 23-05-13). A ausência de informação inicial nestas duas modalidades não foi um problema no momento de planeamento.

Os instrumentos utilizados foram escalas de apreciação e a observação direta. As tabelas continham os conteúdos a observar e os critérios para a sua qualificação, definidos com base nos objetivos do planeamento da disciplina.

#### 4.1.3.4.2 Avaliação Formativa

Esta avaliação é a perceção que o professor tem, ao longo das aulas, sobre os seus alunos, juntamente com os registos e anotações das mesmas. Este tipo de avaliação foi importante, pois permitiu a deteção de deficiências dos movimentos dos alunos enquanto os produziam e permitiu orientar individualmente cada um nas suas características particulares, favorecendo o desenvolvimento das suas aptidões, interesses e atitudes.

A avaliação contínua foi realizada através da observação dos comportamentos e atitudes dos alunos, e posteriormente registada nas reflexões das aulas. Em muitos momentos esta mostrou-se fundamental para avaliar alunos que se lesionaram antes de realizaram a avaliação sumativa e decidir classificações nas quais me surgiam dúvidas.

#### 4.1.3.4.3 Avaliação Sumativa

"A avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado" (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.359).

Este momento de avaliação teve como principal objetivo o balanço final de um ciclo de aprendizagem de uma matéria de ensino. Determinar se os objetivos inicialmente propostos foram, ou não, cumpridos. Foi também um ponto de partida para uma reflexão sobre as opções que tomei, o meu desempenho como professora, e tirar ilações para o futuro. Correspondeu, também, a uma fase de balanço sobre as habilidades adquiridas pelos alunos, a sua classificação no final de um ciclo de aprendizagem. Foi implementada em todas as modalidades lecionadas. Utilizei como instrumentos tabelas de registo, observação direta e meios audiovisuais. Os conteúdos e critérios de qualificação foram semelhantes aos da avaliação diagnóstica. Na reflexão do plano de aula da avaliação de ginástica registei: *"A avaliação dos alunos foi realizada através do preenchimento de uma grelha de classificação. Foi feito também um registo*

*vídeo para esclarecimentos futuros, em caso de dúvida.(…)* O desempenho dos alunos foi melhor do que eu estava à espera…" (Reflexão da aula nº6, 12-03-13).

Nos vários momentos, a complexidade de observar, qualificar e registar em tempo real, foram dificuldades sentidas. Nas primeiras avaliações demorava muito tempo, tinha necessidade de observar diversas vezes até conseguir atribuir uma classificação. A insegurança e o receio em avaliar incorretamente eram uma constante. Com o tempo o processo ficou mais fácil, célere, e o observador (eu) mais seguro e experiente. Observava e mais rapidamente atribuía uma nota. O momento de avaliação era encarado pelos alunos com muita seriedade e competitividade. Era uma tarefa que eu tive sempre a preocupação de encarar com a maior seriedade possível; via como um prémio a dar aos alunos pelo seu empenho. Segundo Bento (2003, p. 179) "o empenhamento com a análise e avaliação do ensino pode implicar, do professor, uma atitude voluntária e volitiva, ação significante como ponto de partida para a mudança e capacidade critica. Pode envolver ainda a técnica (simples) de registo dos acontecimentos, uma análise (curta e informal) de cada aula e uma análise mais sistemática no final de cada unidade temática, face a dificuldades temáticas, metodológicas ou de interação e sempre que se aproxima uma alteração do estilo de intervenção e de atividade".

## 4.2 A Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Estas áreas, de acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional "englobam todas as atividades não letivas realizadas tendo em vista a integração na comunidade escolar, contribuindo para um conhecimento do meio regional e local para um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio". Têm como objetivo "contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como

da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora"[7]

Na tentativa de cumprir os objetivos acima citados, o meu envolvimento passou pela interação com direção de turma, com o desporto escolar (tag rugby), na organização de eventos desportivos e em outras atividades.

### 4.2.1 Direção de Turma

*"É o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de orientação, de maturação dos alunos e de orientação e de comunicação entre os docentes, alunos, Pais/encarregados de educação e restantes agentes da ação educativa" (Silva, 2007, p. 45).*

O cargo de direção de turma representa o nível intermédio de intervenção no âmbito da gestão. A escola, na sua organização interna, possui vários níveis de intervenção no âmbito da gestão: intervenção ao nível macro (os responsáveis da gestão e direção da escola), intervenção ao nível meso (responsável do subdepartamento de Educação Física, coordenador de departamento curricular e Diretor de Turma), e a intervenção ao nível micro (o professor dentro da sala de aula) (Silva, 2007, pp. 39-40).

O meu envolvimento na direção ocorreu com uma turma do sétimo ano da professora cooperante. Este cargo integra a realidade dos professores na escola mas é uma tarefa para a qual não tive formação. O apoio da professora cooperante foi fundamental para a compreensão das tarefas inerentes ao cargo. Desempenhei tarefas de gestão e de orientação das aulas de oferta complementar.

[7] Normas Orientadoras do Estágio Profissional" é um documento interno elaborado pela Doutora Zélia Matos para a unidade curricular Estágio Profissional da FADEUP, ano letivo 2012-13.

*"No que respeita ao DT, o seu papel como gestor curricular, será, desta forma, facilitado, através da execução das tarefas e de trabalho em equipa, por todos os elementos do Conselho de Turma, na medida em que todos os docentes estarão predispostos a adotar metodologias motivadoras do ensino-aprendizagem e flexionar o currículo de acordo com as reais necessidades da turma em geral e do aluno em particular" (Correia, 2007, pp. 36-37).*

A gestão da turma implica o controlo das faltas dos alunos, o controlo e notificação dos alunos para as avaliações teóricas (testes), o contato com os pais em caso de processos disciplinares ou outras repreensões, a manutenção de uma a ponte de comunicação entre professores e pais e vice-versa, a resolução de conflitos entre alunos, a transmissão de informações (aos alunos) de interesse que possam surgir (ex: atividades da escola, visitas de estudo). Não desempenhei ou acompanhei todas estas tarefas, a natureza de algumas tarefas (de caracter sigiloso) não o me permitiu. A principal tarefa que desempenhei foi o controlo das faltas, a transmissão de informação pertinente aos alunos, a notificação da marcação dos testes. Tive conhecimentos das restantes tarefas através de diálogos com a professora cooperante, onde eram expostos problemas que surgiam e as soluções que poderiam ser dadas (ex: como resolver o problema de um aluno ser acusado de roubar um colega, como interagir com um pai que insistentemente quer mudar a posição do filho na sala de aula). A experiência de lidar com as exigências do cargo foi fundamental para a compreensão das suas implicações. Iniciei esta tarefa sem possuir conhecimentos sobre a sua execução, no entanto, termino com um saber profissional que me permitirá no futuro desempenhar esta tarefa. Uma das principais aprendizagens que tive foi como proceder com a interação com os pais. Destaco como principal dificuldade a falta de disponibilidade para o acompanhamento de todas as tarefas, gostaria de ter tido oportunidade de as ter desempenhado mais exaustivamente.

### 4.2.2 Aulas de Oferta Complementar

As aulas de oferta complementar estão diretamente ligadas ao diretor de turma, ele é o responsável pelas mesmas. Possuem a carga horaria de 45 minutos por semana, eram abordadas em contexto de sala de aula. Competia ao diretor de turma utilizar este espaço temporal para resolver assuntos da direção de turma mas também para abordar temas de interesse cívico. Foi abordada a constituição da república, a carta da água, a sexualidade (orientada por enfermeiros) e a importância da solidariedade (orientada por um frei). A minha participação, juntamente com um colega de estágio, ocorreu na lecionação de aulas sobre a carta da água, assistimos ainda à aula com o Frei. Os meus restantes colegas ficaram responsáveis pelo tema de constituição da república. Orientar aulas em contexto de sala de aula foi uma experiência diferente do contexto a que estava habituada (o pavilhão, o campo). Senti dificuldades na gestão da turma, os alunos ficavam muito irrequietos por estarem parados, num espaço pequeno, durante um longo período de tempo. Neste momento compreendi melhor as queixas dos professores das restantes disciplinas.

### 4.2.3 Desporto Escolar

*"A escola é um espaço amplo, entre muitos, onde o desporto é praticado na sociedade em que vivemos, mas também que ela tem um papel especial: transmitir esta prática social às gerações futuras"* (Stigger, 2001, p. 54).

O desporto escolar é um atividade extra letiva de ocupação dos tempos livres, parte integrante da definição de educação escolar (artigo 4 da Lei de Bases do Sistema Educativo, 1997, p.4). Esta atividade não tem muita expressão na escola, apenas existe um projeto para o adaptado, na modalidade boccia, e com um número muito reduzido de alunos. Estava previsto a colaboração do núcleo de estágio mas acabou por não acontecer porque os treinos eram muito esporádicos. A coordenadora do desporto escolar na escola achou que seria mais proveitoso a nossa integração num projeto de Tag Rugby. Este projeto foi promovido pela Câmara Municipal, a partir do mês de Março, com o objetivo de

sensibilizar os alunos para a modalidade. O projeto envolveu o convite aos alunos para assistirem a um jogo de Rugby da seleção nacional masculina sénior, a organização de um treino orientado por um treinador da modalidade e a organização de torneios interescolares. Nos parágrafos seguintes apresento um excerto da reflexão sobre os dois eventos.

"*A ação de sensibilização ocorreu no dia 12 de Março e teve uma dinâmica teórico-prática. A liderar esteve um dos responsáveis pelo projeto e também treinador da modalidade. Os alunos obtiveram informações sobre a modalidade, o funcionamento do projeto na escola, clubes federados na zona. Tiveram ainda a oportunidade de experimentar o jogo e foram convidados a assistir ao jogo da seleção portuguesa" (*Reflexão sobre a ação de sensibilização de Rugby, 05-03-13)

*"O jogo de Rugby ocorreu no dia 09 de Março, em Coimbra. A Câmara Municipal disponibilizou transporte e bilhete para os alunos e professores interessados em assistir. Disponibilizei-me a acompanhar os cinco alunos que se inscreveram. A viagem foi em conjunto com alunos e professores da escola Nicolau Nazoni. A organização do jogo era de grande dimensão (meios comunicação, animação, publicidade), havia muitos espectadores, a emoção dos alunos foi grande. O nível competitivo do jogo era elevado. Foi um momento agradável de cultura desportiva. A experiência foi muito positiva para mim porque pude observar as reações dos alunos, ter conversas informais, mas também constituiu uma aprendizagem porque fui responsável por um grupo de alunos fora do espaço escolar"* (Reflexão do jogo de rugby, 09-03-13).

O núcleo de estágio ficou com a responsabilidade de acompanhar os alunos nestes eventos e orientar os treinos na escola. Os treinos decorreram à quinta-feira com uma média de 10 a 15 alunos, com alunos do quinto ao sétimo ano. Infelizmente obrigações profissionais não me permitiam estar presente no início do treino. Os treinos poderiam ter maior adesão se tivesse havido maior divulgação na escola, todos os treinos apareciam novos elementos porque tinham visto um dos treinos e ficaram a saber da sua existência. Chegava um pouco mais tarde mas colaborava na organização da aula e na transmissão de

*feedback(s)*. Aconteceram dois torneios interescolares, apenas foi possível ir a um. Neste torneio levamos elementos suficientes para formar uma equipa (mínimo 5). A experiência foi muito enriquecedora para os alunos, adoraram participar, e para mim. Passei pela experiência de ser responsável pelos alunos fora do ambiente da escola,

A minha participação no desporto escolar foi inferior ao que desejava. A oferta da escola é muito reduzida e não consegui implementar os projetos planeados por mim - designadamente a organização da fase escolar das competições MegaSprint e MegaSalto (seria a primeira vez na escola). Tinha ainda planeado, com base na minha formação e experiência na área do treino de atletismo, disponibilizar-me para dar apoio, aos alunos que vencessem a fase da escola, na preparação para a fase inter escolas. Estas ideias não avançaram devido a um conjunto de constrangimentos ligados ao funcionamento da escola.

O papel do desporto escolar como atividade extra letiva para a educação dos alunos é pouco expressivo. A escola não valorizou uma das suas potencialidades, a "escola como local privilegiado de formação, encontra na educação física, no desporto escolar e em outras atividades físicas de complemento curricular garantias para uma correta formação desportiva-corporal, criando condições favoráveis para a utilização criativa e ativa do tempo livre" (Marques, 2001, p. 98)

### 4.2.4 Eventos Desportivos

O plano anual de atividades da escola (PAA) engloba um conjunto de atividades (eventos, torneios) propostas pelos vários departamentos e subsecções, entre eles a subseção de Educação Física. A minha responsabilidade, como coorganizadora, estendia-se aos Torneios de Futebol, Voleibol, Basquetebol, Corta-mato escolar, e ainda pelo acompanhamento dos estudantes ao corta-mato regional. Estes dois últimos não se realizaram porque a escola não conseguiu reunir verbas para organizar a competição com os devidos cuidados de segurança. A organização dos restantes eventos decorreu da seguinte forma: *"O evento ´Compal Air´ é um torneio de basquetebol*

*organizado a nível nacional nas escolas. Têm como objetivo a promoção da modalidade e está organizado em competições intra escola, distritais e nacionais. A organização deste evento foi proposto pela professora cooperante Maria José, com o nosso auxílio, professores estagiários. Apesar de todos os aspetos menos positivos (tempo reduzido para organizar e divulgar o evento, pouca adesão dos alunos, decorreu na hora de almoço) que exigiram adaptações, foi importante realizar este evento porque só assim poderiam se qualificar equipas para disputarem a fase distrital. Foi também uma experiência enriquecedora a responsabilidade de organizar um evento e resolver todos os problemas que apareceram. Permitiu também um contato com alunos que habitualmente não interagimos".*




Figura **3**: Cartaz Promocional do Torneio "Compal Air"

No torneio de voleibol a minha participação foi como expectadora, os organizadores abdicaram da minha colaboração por não ser necessária. Mesmo assim no dia da competição compareci para ver a minha turma a competir.

A organização do torneio de futebol foi da inteira responsabilidade do núcleo de estágio. O evento ocorreu em duas fases, nas duas últimas sextas-feiras do ano letivo, entre as 8.30 e 13 horas, no estádio do Bessa e na escola. Destinava-se a todos os alunos da escola, do 5º ao 12º ano. Teve uma adesão muito significativa, participaram equipas de todas as turmas da escola. As principais dificuldades ocorreram no estádio do Bessa porque não foi possível montar uma logística adequada, que permitisse maior organização e controlo

sobre os alunos, especialmente para a assistência. Na reflexão da primeira fase do torneio escrevi *"Na próxima fase será necessário delimitar o acesso dos alunos ao espaço de jogo, identificar melhor os membros da organização e identificar uma zona de secretariado".* A falta de recursos humanos também agravou o controlo e organização. Ambos os problemas foram resolvidos na segunda fase do torneio com reforço dos recursos humanos. O balanço final foi muito positivo, a adesão foi significativa, os alunos demonstraram comportamentos de *fairplay*, houve competitividade, e conseguimos colocar alunos a desempenhar o papel de árbitros sem hostilidades.




Figura **4**: Cartaz Promocional do Evento "Clara Champions League"

### 4.2.5 Outras Atividades

O meu envolvimento passou ainda pelo evento de cariz solidário "Clara Solidária". Abrangia toda a comunidade escolar e tinha como objetivo a recolha de bens materiais e alimentares para doar a instituições de solidariedade localizadas na comunidade em que a escola está inserida. A recolha foi realizada em dois momentos (Natal e Páscoa). A organização do evento incidiu essencialmente sobre a promoção do evento na escola, junto dos país e no site da escola. A colaboração do núcleo de estágio deu-se na preparação do local de entrega (caixotes, material de promoção), na contagem dos bens e no transporte dos mesmos para as instituições. O excerto seguinte ilustra a experiência.

*"O balanço final é muito positivo, a primeira recolha foi mais proveitosa possivelmente porque houve maior promoção nesse momento. Os benefícios foram muito, a ajuda a instituições de solidariedade, a sensibilização dos alunos para o gesto solidário, a envolvência de toda a comunidade para um bem comum. Foi uma experiência muito gratificante, especialmente pelo agradecimento dos responsáveis das instituições" (Reflexão sobre o evento "Clara Solidária").*

Assisti ainda a uma ação de promoção de andebol, liderada pela selecionada nacional da modalidade, para os alunos da escola. Incluiu uma demonstração de um treino de uma equipa federada feminina (Colégio de Gaia). Embora breve, foi uma atividade em que acompanhei a minha turma, partilhar conhecimentos e aproximei-me mais dos alunos.

E, por último, participei na organização do evento "Na rota dos Povos". Um evento de cariz solidário, em colaboração com uma Organização sem Fins Lucrativos (ONG) para a recolha de material escolar com destino a escolas de Guiné-Bissau. A função do núcleo de estágio foi a promoção do evento (representado na figura 5) e a organização do material recolhido.




Figura **5**: Cartaz promocional do evento "Na Rota dos Povos"

### 4.2.6 Balanço Final

A organização e participação em atividades não-letivas facilitou a minha integração na comunidade escolar. Permitiu o contato com pessoas que, de

outra forma, talvez não contataria (professores de outras disciplina, elementos da direção) e isso foi uma aprendizagem. Mais uma vez houve partilha de histórias, de conhecimentos, de experiências. Permitiu o contato com alunos num contexto diferente da aula de educação física, em sala de aula (aulas de OF) ou no ambiente de um torneio. Na sala de aula compreendi a que professores de outras disciplinas referiam sobre as dificuldades de dar aulas, numa sala, a turmas de aproximadamente 30 alunos. Exige do professor a capacidade de conseguir motivar os alunos para estarem concentrados, na tentativa de atenuar o aborrecimento que provoca comportamentos desviantes. No contexto de um torneio, percebi que os alunos, principalmente os das turmas de PP, veem, nestas situações informais, oportunidades para se aproximarem dos professores. Aprendi que é importante saber gerir esta situação, ser recetivo e cativar os alunos mas manter limites (não permitir excessos de liberdade). Contatei ainda com uma grande diversidade de alunos, senti como que *"saí da realidade da minha turma"* para uma realidade mais abrangente, onde há diferentes personalidades, culturas e atitudes.

Um outro aspeto que destaco, sem relação com qualquer atividade, é o número de horas passadas na escola e a diferença que pode provocar no relacionamento com a comunidade. Eu despendia um número significativo de horas na escola para as atividades letivas e não letivas, ou porque simplesmente decidia ir observar as aulas dos meus colegas. Naturalmente, ao estar muito tempo na escola contatava com maior número de funcionários, professores ou alunos e as relações foram-se estreitando. Comecei a fazer parte da escola, a perceber o seu funcionamento. Constatei, por exemplo, que a dinâmica do bar da escola era diferente de manhã para a tarde (porque as funcionarias eram diferentes e criavam ambientes diferentes); a funcionária das senhas que já sabia o que eu gostava de lanchar; as conversas informais no bar ao pequeno-almoço, sempre com os mesmos professores, à mesma hora, naquele dia específico da semana.

## 5. A Reflexão

# 5. A Reflexão como "caminho" para o Desenvolvimento Profissional

"Professores críticos e exigentes procuram as causas na própria atuação e interrogam-se acerca dela. As causas das falhas devem ser procuradas tanto no professor como nos alunos" (Bento, 2003, p. 176)"

A formação académica que eu recebi destacava a importância da reflexão no processo de ensino e aprendizagem. A reflexão foi uma ação que me acompanhou no processo de planeamento, controlo e avaliação do ensino. Constituiu uma prática que me estimulou a procurar fazer cada vez melhor, procurar novas soluções e que me manteve em constante vigilância. Lecionar na minha turma foi um desafio mutável, sempre a assumir novos contornos, mantendo-me constantemente em alerta, nunca permitindo a acomodação. A diversidade de desafios e problemas que encontrei obrigaram-me a refletir, a procurar respostas em diferentes fontes. O que inicialmente constitui um grande problema, um grande desafio para a minha prática tornou-se uma aprendizagem muito significativa. O desafio era complexo mas foi superado e, nesse momento, já havia adquirido muitas respostas, muitas estratégias. O desafio "moldou" uma professora com maior competência para a arte de ensinar. A importância da procura constante de soluções, de experimentar novas estratégias, de sujeitar a resolver problemas, os benefícios que dai advém são também referidos por Amaral et al. (1996, p. 98) nas seguintes palavras: "O mundo da prática, mundo real, permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mundos e tentar de novo de modo diferente. Surge como espaço privilegiado de integração de competências e isso só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos auto formativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades".

A agente central deste processo de reflexão fui eu, professora estagiária, no entanto outros intervenientes colaboraram. A professora cooperante que coorientava todo o processo de planeamento, acompanhava as aulas lecionadas

e auxiliava na tomada de consciência das minhas ações, deliberava sobre as decisões tomadas e proporcionava possíveis ajustamentos/soluções. Segundo Amaral et al. (1996, p. 97), “o papel do supervisor enquanto alguém que tem por objetivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional. O supervisor é o facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional”.

As minhas reflexões tiveram como alvo todas as dimensões intervenientes no processo de ensino: conteúdos, metodologias, objetivos, contexto, resultados (aprendizagem dos alunos). Foi ainda realizada uma reflexão sobre a minha atuação. De acordo com Amaral et al. (1996), os formandos (estudantes-estagiários), em ano de estágio, regra geral, não tem ainda um número significativo de experiencias que possam usar para refletir, de modo a alterar as suas práticas pela reconstrução/reconceptualização e conhecimento anteriores. A reflexão constitui, por isso, uma importante ferramenta de formação (MCIntyre, 1993). O nível de reflexão desejável de ser alcançado, segundo a estruturação de Van Manen (colocar ano), é o nível crítico ou emancipatório. Representa a maior complexidade, na qual a reflexão centra-se nos aspetos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as forças institucionais e sociais que podem limitar a liberdade de ação do individuo ou constranger a eficácia das suas práticas. O formando deve, desde o início da sua formação, começar a compreender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir os interesses diferentes dos alunos que ensina (Amaral et al., 1996, p. 101). Considero que o meu nível de reflexão nem sempre alcançou este nível de aprofundamento, ficou pelo nível prático (Van Manen) ou pedagógico (Larrive, 2008), no qual a reflexão revela preocupações com os pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as ações estão ligadas. Os formandos avaliam o seu próprio ensino: teorizam sobre a natureza da disciplina que lecionam, sobre os processos de

aprendizagem a longo prazo, sobre os seus alunos e sobre os objetivos mais vastos da escolarização (Amaral et al., 1996, p. 101).

# 6. Estudo de Investigação-Ação

# 6. Estudo de Investigação na Ação

"O profissional competente deverá ser, acima de tudo, um prático reflexivo, capaz de reproduzir conhecimentos a partir das suas experiências " (Cunha, 2008, p. 80).

Tendo em consideração a necessidade e importância da reflexão na melhoraria da minha competência profissional, optei por realizar um estudo de investigação-ação sobre um problema da minha prática pedagógica. Ao longo deste documento já foram abordadas temáticas diretamente relacionadas com este problema, no entanto, para facilitar a compreensão do leitor optei por colocar o individualmente num capítulo. A sua abordagem é complexa devido ao número de temáticas intervenientes, nomeadamente, a reflexão, a eficácia do ensino, o clima de aprendizagem, fez com que eu optasse por sistematizar a informação. Apresentarei no ponto seguinte o estudo.

**“Estratégias Utilizadas por Professores Experientes para Criar um Bom Clima de Aprendizagem nas suas Aulas de Educação Física”**

## 6.1 Resumo

Um ambiente de aprendizagem eficaz em educação física é definido como “um ambiente principalmente caracterizado pelas atividades do professor e alunos que contribuem para melhorar a performance motora” (Rink, 1985, p. 49). O presente estudo tem como objetivo dar resposta a uma dificuldade derivada da minha prática pedagógica consubstanciada na promoção de um clima de aprendizagem eficaz nas aulas de Educação Física. Para o efeito realizei uma pesquisa de investigação-ação, na qual quatro professores experientes do 3ºciclo e ensino secundário, com idades compreendidas entre os 38 e 52 anos e tempo de serviço superior a 13 anos foram entrevistados para identificar estratégias para a promoção de um clima de aprendizagem eficaz. Para a análise e interpretação dos dados foram utilizados os procedimentos de codificação aberta, axial e seletiva da Teoria Fundamentada de Straus e Corbin (1998). Os resultados revelaram estratégias relacionadas com a aula, com o professor, considerações a ter na sua implementação e estratégias específicas para a minha turma de prática pedagógica.

## 6.2 Abstract

An efficient learning environment in physical education is defined as “an environment characterized by teacher and student activities that contribute to improving motor performance” (Rink, 1985, p. 49). This study has as objective, answering a difficulty derived from my pedagogic practice embodied in the promotion of an efficient leaning climate in Physical Education classes. For this purpose I did an investigation-action research where four experienced teachers from the 3rd cycle and secondary with ages between 38 and 52 years and over 13 years of service time were interviewed to identify strategies in order to promote an efficient learning climate. Procedures of open codification, axial and selective

from the Based Theory of Straus and Corbin (1998) were used to analyse and interpret the data. The results revealed strategies related to the lesson, with the teacher, considerations to have in its implementation and specific strategies to my pedagogical classroom practice.

## 6.3 Introdução

Segundo Rink (1985), um clima de aprendizagem eficaz em educação física é definido como um ambiente que se caracteriza primariamente pelas atividades do professor e do aluno que contribuem para o aumento da performance motora, permitindo maiores ganhos na aprendizagem. A mesma autora (1985, p.50) descreve um exemplo de um ambiente eficaz como "(…) para a maioria do tempo de aula os alunos estão envolvidos em experiências de movimento significativas. Os alunos têm mais oportunidades para praticar e melhorar as suas habilidades motoras. (…) A instrução da organização da atividade é eficaz, ocupa o menor tempo de aula possível. Muito pouco tempo da aula é gasto em ´espera`. A indisciplina é quase inexistente".

Neste quadro, desenvolver um clima de aprendizagem que resulte em ganhos máximos na aprendizagem motora dos alunos depende da capacidade do professor para estruturar a aula e construir experiências de aprendizagem significativas (Rink, 1985, p. 49). A construção de um clima desta natureza envolve uma abordagem integrada das variáveis intervenientes nos contextos dinâmicos do ensino e da aprendizagem: os objetivos, crenças, motivações, emoções e comportamentos dos professores em interação com as mesmas variáveis nos alunos (Rosado & Ferreira, p.185). Para uma melhor compreensão desta dinâmica entre professores e alunos, Siedentop e Tannehill (2000, p. 42-43) definem a aula de educação física como um sistema ecológico onde interagem três sistemas: gestão, instrução e socialização.

O sistema de gestão corresponde a um plano de ação do professor/treinador que tem, ainda, por objetivo, a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos/praticantes visando obter elevados índices de envolvimento através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo (Rosado & Ferreira, 2009, p.189). Na mesma medida, Siedentop e Tannehill (2000, p. 62) afirmam que "um sistema de gestão é importante porque é necessário para criar o tempo que os professores e estudantes vão dedicar à aprendizagem. O tempo despendido a organizar estudantes e a responder a maus comportamentos retira tempo à instrução e pratica. Ensinar é divertido, observar estudantes a melhorar através da prática é gratificante. Estar constantemente a gerir grupos de estudantes e disciplinar alunos mal comportados não é divertido nem gratificante". O sistema socialização está relacionado com as intenções de interação social que os alunos procuram em educação física (Siedentop & Tannehill, 2000). A perceção da afetividade e do ambiente afetivo pode influenciar variáveis como a motivação, o ambiente humano e relacional, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão de conflitos e de emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e social. Um conjunto de variáveis que afeta o processo de ensino e aprendizagem. O sistema de instrução está relacionado com os comportamentos dos professores e dos alunos que dizem respeito à aprendizagem dos conteúdos, à gestão da organização didática das matérias no que se refere à organização das progressões de ensino, do ritmo da sessão, do risco, da ambiguidade, bem como da novidade e desafio (Rosado & Ferreira, 2009, pp. 186-187)

A implementação de um conjunto de estratégias assume, desta forma, vital importância para um bom clima de aula e, consequentemente, uma boa aprendizagem. Relativamente ao impacto da aplicação de estratégias, Oliveira (2002, p. 83) afirma "as rotinas criadas pelos professores, não só reduzem a incerteza que pode conduzir a problemas de indisciplina, mas também mantém a fluidez da aula, a continuidade da atividade e o envolvimento dos alunos na tarefa. As regras são necessárias para a tranquilidade, a harmonia e a eficiência das aulas". Já Siedentop & Tannehill (2000, p.65) refere que "os professores que

despendem tempo no início do período escolar (primeiras 7 semanas) a ensinar rotinas específicas da aula e do espaço (ginásio) não só tem um tempo mais fácil na gestão e disciplina durante o ano letivo, como tem estudantes que aprendem mais". No entanto, Rosado e Ferreira (2009, p.187) afirmam que "a criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiencia anterior e ao nível de prática dos alunos". Por seu turno, Oliveira (2002, p. 98-99) destaca a importância de potenciar o bom relacionamento professor-aluno e o fortalecimento dos laços da turma enquanto grupo: "A turma deixará de ser competitiva, com prémios e punições exteriores aos valores da cultura, para ser um local de trabalho e de cooperação que não exclui o esforço individual, mas o pressupõe. Será autenticamente ativa, pois as noções resultarão do trabalho de elaboração do grupo e duma partilha de responsabilidade entre o professor e alunos".

O clima de aprendizagem das minhas aulas não era eficaz devido a problemas no sistema gestão. Ao longo do ano letivo fui debruçando a minha atenção na superação deste problema que teve repercussões nos sistemas instrução e socialização (ex.: tempos excessivos na instrução devido a barulho, necessidade de impor uma postura demasiada assertiva). Um clima de aprendizagem eficaz resulta da interação positiva dos três sistemas (instrução, gestão e socialização dos alunos). Nesta medida, recorri à metodologia de investigação-ação com o propósito de recolher estratégias, junto de professores experientes, para melhorar os sistemas da aula, particularmente a gestão e socialização dos alunos.

## 6.4 Metodologia

A metodologia adotada neste estudo foi a investigação-ação (McNiff, Lomax & Whitehead, 2003). Consubstancia-se numa pesquisa qualitativa com vista ao estudo da prática da pessoa, designado de prático e que exerce determinada atividade, no sentido de a melhorar. A investigação é importante para orientar e ajudar a decidir o ator (professor), assim como os atores

(professores/alunos) devem decidir com base nas informações resultantes da investigação. Permite ao professor melhorar a racionalidade, a adequação e a eficiência das próprias práticas.

Teve como objetivo o estudo de um problema derivado da minha prática de ensino supervisionada nas aulas de educação física, para obter respostas que melhorassem a minha ação como professora. Nomeadamente, no controlo da turma e gestão da aula.

## 6.5 Grupo de Estudo

Participaram neste estudo quatro professores experientes (+10 anos serviço) (Assaf, 2008; Leitch, 2010), três do sexo feminino e um do sexo masculino. A seleção dos participantes foi por conveniência, todos se demonstraram disponíveis para colaborar. Foi também propositada, na medida em que, foram selecionados três professores que lecionam e conhecem a realidade da escola cooperante na qual desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada. O outro membro do grupo foi selecionado com o objetivo de obter uma perspetiva diferente, por se tratar de um professor com coincidentes funções de docência e de supervisão pedagógica na orientação de estágios profissionais, ensino superior e básico/secundário (Walliman, 2006) (Ver quadro 1).

Quadro **1:** Distribuição dos participantes por sexo, idade, anos de serviço, número de escolas onde lecionaram, grau de formação e outras áreas de intervenção.

| Variáveis / Sujeito | **MJ** | **F** | **J** | **L** |
|---|---|---|---|---|
| Sexo | F | M | F | F |
| Idade | 52 | 46 | 38 | 38 |
| Anos Serviço | 30 | 16 | 15 | 13 |
| Número de escolas | 8 | 15 | 14 | 9 |
| Formação | Mestrado; Formações em Pedagogia; Pós Graduação em gestão escolar | Licenciatura | Licenciatura; Pós Graduação em Educação Especial | Doutoramento |
| Outras áreas de intervenção | ---------- | Treinador | Treinadora; Monitora. | Juiz Internacional Ginástica; Treinadora |

## 6.6 Procedimentos de Recolha dos Dados

Os procedimentos utilizados para a recolha de dados foram entrevistas realizadas a professores experientes. As entrevistas tiveram como orientação um guião semiestruturado composto por perguntas de resposta aberta. A sua validação prévia foi realizada através de uma entrevista piloto a um professor, da qual não resultaram alterações. O guião começava por abordar o tema central, o clima de aprendizagem, através da questão "Para um professor em início de carreira, quais os conselhos que lhe daria para atingir um bom clima de aprendizagem nas suas aulas?". As questões seguintes eram específicas para os sistemas do clima de aprendizagem, com um maior foco na gestão, e terminava com uma questão específica para a minha turma, "*Numa turma do oitavo ano, muito irrequieta, conversadora e com alguns casos de indisciplina, como é a minha, quais as estratégias de controlo/gestão que me pode sugerir?"*

O período de aplicação da versão validada decorreu durante o mês de Março em duas escolas. Aquando o início de cada uma das entrevistas foi esclarecido o seu prepósito, estrutura e assegurado o anonimato e confidencialidade da identidade e informação partilhada. As entrevistas tiveram

uma duração média de 35 minutos e foram transcritas *verbatim*. Foram atribuídos pseudónimos aos participantes em estudo.

## 6.7 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada por recurso à Teoria Fundamentada de Straus e Corbin (1998). Este método recorre à codificação indutiva, um processo analítico através do qual os dados são fraturados, conceptualizados e integrados com o intuito de melhor interpretar e compreender o fenómeno em estudo (Strauss & Corbin, 1998, p.3).

A análise ocorreu em três fases. Na primeira foi realizada uma codificação aberta com o objetivo de decompor os dados e iniciar o processo de codificação. Na segunda, foi efetuada uma codificação axial no sentido de descobrir conceitos e relações entre dados Num terceiro e último nível foi feita uma codificação seletiva. Os dados foram reagrupados de acordo com a natureza das relações entre as várias categorias e subcategorias. (Strauss & Corbin, 1998, p-102, 103).

Deste modo, na codificação aberta foram identificadas diversos conceitos que, por sua vez, foram reduzidos a estratégias. Na codificação axial, as estratégias foram agrupadas em quatro categorias principais: estratégias para aula, estratégias para o comportamento do professor, considerações gerais na implementação das mesmas e estratégias específicas para a minha turma de prática pedagógica. Na codificação seletiva as estratégias foram reagrupadas em função da dimensão da aula correspondente (instrução, gestão e socialização), dentro da mesma categoria.

## 6.8 Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos foram agrupados em quatro grandes e distintos temas: estratégias para a aula (tema 1), estratégias para o comportamento do professor (tema 2), considerações gerais na sua implementação (tema 3) e

estratégias específicas para a minha turma (tema 4). O tema 1 elenca estratégias para atingir um bom clima de aprendizagem na aula de educação física, sendo agrupadas em função dos sistemas ecológicos a que se destinam. O tema 2 engloba estratégias sob a forma de recomendações quanto ao comportamento que os professores devem adotar na aula. O tema 3 refere-se a considerações que os professores devem atender no momento em que implementam essas estratégias nas suas aulas, bem como possíveis adaptações que podem realizar em função do contexto e da turma. O tema 4 elenca estratégias para as características específicas da minha turma com o objetivo de melhorar a gestão da aula e o controlo dos alunos.

As estratégias subordinadas ao tema 1 (estratégias para a aula) foram agrupadas em função dos sistemas ecológicos socialização, instrução e gestão (Ver quadro 2).

Quadro **2:** Tema 1 - Estratégias para a aula

| **Socialização** | **Gestão** | **Instrução** |
|---|---|---|
| • Aproximação gradual;<br>• Demonstrar afetividade;<br>• Promover o espirito de grupo;<br>• Dar o exemplo; | • Tempos de espera curtos;<br>• Transições simples;<br>• Envolver os alunos na gestão;<br>• Regras;<br>• Rotinas;<br>• Rigor no Horário;<br>• Exercícios adequados;<br>• Exercícios prazerosos;<br>• Assertividade;<br>• Adequação dos “castigos”;<br>• Objetividade nas repreensões;<br>• Dar liberdade gradualmente;<br>• Impedir intervenções indevidas;<br>• Refletir com o aluno; | • Tempos de informação curtos;<br>• Privilegiar o *feedback* individual; |

Nesta medida, apresenta-se uma análise sobre os dados recolhidos. No sistema socialização os professores entrevistados reportaram estratégias como aproximação gradual do professor, demonstração de afetividade dentro e fora da aula, promoção do espírito de grupo e o dar o exemplo. No sistema instrução foram mencionadas estratégias subordinadas a tempos de informação curtos e ao privilégio de *feedback(s)* individuais. No sistema gestão o grupo de estudo destacou tempos de espera curtos, transições simples, envolver os alunos, regras objetivas e coerentes, utilização de rotinas (de início e final da aula, de organização, sinais), rigor no horário, planeamento de exercícios para o nível da turma e situações de aprendizagem prazerosas. Os professores realçaram, ainda, dentro da gestão da aula, estratégias relacionadas com a disciplina, ou seja, assertividade, objetividade nas repreensões, reflexão sobre o erro, adequação dos "castigos", fornecer liberdade gradualmente e não permitir intervenções indevidas. Esta dimensão contém o maior número de estratégias recolhidas e é também a que apresenta maior afinidade com a resolução dos problemas identificados nas minhas aulas.

A relação entre os sistemas ecológicos instrução, gestão e socialização, e a suas repercussões no clima da aula são referidas por Rink (1993) e Oliveira (1992). Segundo a primeira autora, um professor eficaz deve possuir boas habilidades de gestão (preparar o ambiente para a aprendizagem e desenvolver nos estudantes um comportamento apropriado para o conteúdo) e de preparação do conteúdo (a substancia do currículo, o que é para ensinar). A forte relação entre dois sistemas é reforçada com o exemplo: "Um professor que selecione uma boa experiência de aprendizagem mas que não consegue a atenção ou cooperação do aluno não consegue obter sucesso. Ao contrário, um professor que tem o perfeito controlo sobre a turma vai perder o controlo se o conteúdo não se ajustar" (p.43). Na mesma medida, Oliveira (1992, p. 86), explora a relação gestão e socialização: "A base de uma boa organização de aula contribui para a socialização dos alunos, pois a organização tem o seu objetivo próprio de não apenas incidir na planificação, mas em fornecer

experiências de aprendizagem de qualidade para ajudar os alunos a terem iniciativa e responsabilidade pelo seu próprio comportamento e aprendizagem".

Relativamente à gestão, Rink (1993, p. 129 – 135) enaltece um conjunto de estratégias: um relacionamento positivo com os alunos é mais eficaz do que o negativo; definir a ordem de participação na aula e identificar o que constitui comportamento inapropriado; ensinar no início das aulas o que é esperado para os alunos não aprenderem através do erro; ensinar comportamentos de gestão; explicar o porquê de respostas particulares serem apropriadas para uma melhor assimilação; estabelecer expetativas para a participação apropriada em tarefas de aprendizagem; estabelecer, ensinar e reforçar as rotinas (balneário/cacifos; inicio, durante e fim da aula; entre outras); adequar a estrutura das rotinas às necessidades da turma (mais estruturadas, maior controlo; menos estruturadas, maior autonomia e responsabilidade); estabelecer regras e promover habilidades de gestão próprias nos alunos.

O tema 2 representa as estratégias/recomendações para o comportamento do professor (Ver quadro 3).

Quadro **3**: Tema 2 – Estratégias/Recomendações para o comportamento do professor.

| **Comportamento do Professor** |
| --- |
| • Postura consistente, coerente e adequada as características da turma;<br>• Exigente no cumprimento das tarefas e regras;<br>• Demonstrar seguranças nas decisões que toma;<br>• Estar preparado para fazer adaptações nos exercícios e na organização;<br>• Demonstrar dinamismo;<br>• Colocar corretamente a voz;<br>• Garantir a segurança dos alunos. |

O grupo de estudo referiu que o professor deve ter uma postura consistente e coerente, mas adequada às características da turma (tímida, desmotivada, dinâmica); ser exigente no cumprimento das regras e tarefas da aula; demonstrar segurança nas decisões que toma; estar preparado para fazer adaptações nos exercícios/organização; demonstrar dinamismo; colocar corretamente a voz; e garantir a segurança dos alunos.

O tema 3 representa as considerações na implementação das estratégias referidas nos temas anteriores (Ver quadro 4)

Quadro 4: Tema 3 – Considerações na implementação das estratégias.

| **Considerações nas Estratégias** |
| --- |
| • Devem ser experimentadas e adaptadas à turma;<br>• Deve haver reflexão para controlar o seu efeito e ajustar, se necessário;<br>• O sucesso da sua aplicação vária;<br>• O professor deve identificar-se com as estratégias que utiliza;<br>• Existem estratégias comuns a todas as turmas e faixas etárias, possíveis de utilizar por qualquer professor;<br>• Devem ser definidas no início e relembradas. |

Neste sentido, as estratégias elencadas devem ser experimentadas para identificar quais se adequam melhor à turma e deve haver reflexão para depois ajustar; o sucesso da aplicação das mesmas varia, o seu efeito não é efémero e estável; o professor deve identificar-se com as estratégias que utiliza; existem estratégias comuns a todas as turmas e faixas etárias, possíveis de utilizar por todos os professores; as estratégias devem ser bem definidas no início e relembradas ao longo do ano letivo.

No guião da entrevista foi ainda realizada uma pergunta específica sobre as estratégias para a turma de prática pedagógica que leciono, o prepósito deste estudo. A pergunta formulada foi “Numa turma do oitavo ano, muito irrequieta, conversadora e com alguns casos de indisciplina, como é a minha, quais as estratégias de controlo/gestão que me pode sugerir?”. As estratégias recolhidas foram agrupadas em função dos sistemas ecológicos (ver quadro 5).

Quadro **5**: Recomendações para a minha turma

| Gestão | Socialização | Instrução |
|---|---|---|
| • Definir bem o início da aula;<br>• Utilizar jogos para formar grupos;<br>• Aplicar rotinas;<br>• Exercícios dinâmicos no início da aula<br>• Reduzidas deslocações entre exercícios;<br>• Definir prémios por desempenho ou comportamento<br>• Inflexível com a indisciplina;<br>• Objetividade nas repreensões<br>• Responsabilização dos alunos pelo ambiente da aula;<br>• Promover o controlo mútuo, turma como um grupo; | • Postura Coerente e consistente do professor<br>• Assertivo desde o primeiro momento mas equilibrar com reforço positivo<br>• Procurar cativar os alunos dentro e fora da aula; | • Fazer pausas quando os alunos perdem a concentração; |

No que concerne ao tema 4, no sistema instrução foi referida apenas uma estratégia: pausas nos exercícios, para reforçar a instrução, quando se verifica que os alunos estão a perder a concentração. No sistema socialização constam estratégias destinadas apenas ao professor: postura coerente e consistente; assertivo desde o primeiro momento mas equilibrar com o reforço positivo; procurar cativar os alunos dentro e fora da aula. No sistema gestão foram referidas o maior número de estratégias: utilização de jogos para a formação de grupos; aplicação de rotinas; início da aula com exercícios dinâmicos para diminuir o nível de excitação dos alunos; deslocações reduzidas dos alunos entre exercícios; definição clara do início da aula; definir em conjunto

com os alunos objetivos comportamentais ou desempenho para atingirem prémios; inflexibilidade na disciplina; responsabilização dos alunos pelo ambiente da aula (mais austero, disciplinador ou democrático); aproveitar a necessidade de desenvolver a condição física nos castigos; objetividade nas repreensões, não despender muito tempo em discursos extensos e promover o controlo entre pares (turma como equipa/grupo). Foi ainda referido que o professor deveria experimentar várias estratégias, à procura das que melhor se enquadram ao seu contexto e grupo de alunos.

As estratégias enunciadas enquadram-se, em grande número, na gestão da aula, particularmente para o controlo dos alunos. A este propósito, Rink (1993, p. 136 – 140) elaborou um conjunto de estratégias para o controlo dos alunos: devem ser definidos os comportamentos desejados e explicar aos alunos porquê; ensinar e comunicar os comportamentos desejados (dar exemplos, chegar a um consenso); fornecer reforço positivo a comportamento corretos; ignorar, por vezes, comportamentos inapropriados se estes não forem perturbadores para outros; dar o exemplo; desenvolver nos alunos habilidades reflexivas sobre os seus comportamentos.

## 6.9 Conclusão

O objetivo deste estudo foi recolher estratégias, junto de professores experientes, para melhorar o sistema ecológico gestão e desta forma melhorar o clima de aprendizagem da minha aula.

Os dados, recolhidos através das entrevistas e posterior análise, permitiram formular 4 grandes temas: estratégias para a aula, estratégias para o comportamento do professor, considerações gerais na aplicação das mesmas e estratégias para a minha turma. No primeiro tema são referidas estratégias que contemplam as três dimensões da aula (socialização, instrução e gestão). No segundo tema são referidas estratégias sob a forma de recomendações para o comportamento que o professor deve adotar nas aulas. No terceiro tema são referidas considerações que os professores devem ter em conta no momento em

que aplicam as estratégias, bem como possíveis adaptações que podem de ter realizar em função do contexto e da turma. As estratégias que constam nos três temas são na sua maioria semelhantes às estratégias referidas pela literatura (ex.: Rink, 1993; Oliveira, 2002; Carreiro da Costa,1988; Good e Brophy, 1994), e acrescentam novas (ex: rigor no cumprimento do horário da aula, adequação dos “castigos”).

Das estratégias recolhidas há maior predominância nas relacionadas com a gestão da aula, o que permitiu apurar um conjunto variado de respostas (estratégias) mobiliza-las na minha prática pedagógica.

A implementação das estratégias sugeridas pelo grupo de estudo decorreu ao longo do segundo e terceiro período, num processo contínuo de experimentação, até encontrar as que se enquadravam melhor com as características da turma, o conteúdo a lecionar, e as com que mais me identificava. Resultou no apuramento das seguintes estratégias: tempos reduzidos de espera, deslocações reduzidas dos alunos entre exercícios, equilíbrio de assertividade com reforço positivo. Apliquei ainda algumas estratégias relacionadas com a socialização, por exemplo promover o espirito de grupo, demonstrar afetividade, porque percebi que há uma relação entre às várias dimensões (ex: seleciono uma boa experiência de aprendizagem mas não consigo a atenção dos alunos no momento de instrução ou a cooperação do aluno não consegue obter sucesso.

As principais estratégias que implementei referiram-se à gestão da aula (melhoria do planeamento), o principal problema detetado na minha prática pedagógica. Num segundo plano, foram aplicadas estratégias para a melhoria da relação com os alunos. O investimento, simultâneo, nos dois sistemas produziu ótimos resultados. Melhoraram individualmente e por influência mútua. Desta forma consegui melhorar significativamente o clima de aprendizagem da minha aula, alcançando maior eficácia (maior tempo de empenhamento motor, envolvimento dos alunos nas tarefas de gestão, entre outros).

No futuro gostaria de investigar os efeitos da aplicação de estratégias de socialização nos restantes sistemas ecológicos, no clima da aula e na aprendizagem dos alunos.

## 6.10 Bibliografia


Assaf, L. C. (2008). Professional identity of a reading teacher: Responding to high-stakes testing pressures. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*(3), 239-252.

Hastie, P.A., & Siedentop, D. (2006). *The classroom ecology paradigm, The handbook of physical education* (pp. 214– 225). Thousand Oaks, CA: Sage.

Leitch, R. (2006). Limitations of language: Developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(5), 549-569.

Oliveira, M. (2001). *Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3ºciclos do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento. Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

*Pedagogia do desporto*. (2009). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.

Rink, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning*. St.Louis: Times Mirror/Mosby.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

# 7. Conclusões e Perspetivas Futuras

# 7. Conclusões e Perspetivas Futuras

A realização do estágio profissional superou todas as minhas expetativas sobre o prazer que é o desempenhar do papel de professora. A minha identificação com a profissão melhorou significativamente, iniciei o estágio a sentir-me “mais aluna” do que professora e no final os papéis inverteram-se. Nesta fase final do estágio assumir o papel de professora já foi uma tarefa mais natural, menos desconfortável. Sem dúvida que ser tratada como “professora” por parte dos alunos, foi uma experiencia das mais significativas e que me deixará maior saudade.

A minha atuação enquanto docente, apesar de ter um início complicado, é avaliada com um balanço positivo. Não considero que tenham ocorrido momentos negativos, no entanto reconheço que no início da prática pedagógica encontrei algumas dificuldades. O maior desafio que superei, após a experimentação de diversas estratégias ao longo do ano, foi o controlo da turma. O ano letivo terminou com o colmatar desta dificuldade, muito por consequência da minha persistência e trabalho de casa árduo. As estratégias que implementei provieram da realização do estudo de investigação na ação, e este foi sem dúvida um projeto importante para o meu desenvolvimento profissional.

Desta experiência retiro várias aprendizagens, mas sem dúvida que uma delas está intrinsecamente relacionada com a importância da adaptação da teoria, aprendida na formação, à realidade da escola e a minha atual conceção da educação física. As maiores aprendizagens que retiro desta experiência reportam-se à minha conceção de educação física e a importância da adaptação da teoria, aprendida na formação, à realidade. A educação física é mais do que a aprendizagem de habilidades motoras e o desenvolvimento de capacidades sócio-afetivas, pode ainda ter um impacto muito positivo no desenvolvimento pessoal das crianças. Importa salientar que, aquilo que aprendemos aquando da nossa formação teórica para o exercício da docência, necessita de ser filtrado e adaptado, para ser posto em prática. Nem tudo pode ser aplicado literalmente e,

essa é a razão para que cada um de nós encontre o seu método de ensino, tendo por base um vasto leque de estratégias que outrora resultaram no processo ensino-aprendizagem. A reflexão assume aqui um papel preponderante.

Se por ventura me fosse dada a oportunidade de recomeçar, ou voltar atrás tendo a oportunidade de repensar decisões e fazer mudanças, eu apenas seria mais perseverante para conseguir participar em mais projetos para a comunidade escolar e organizar projetos que inicialmente pensei.

As minhas perspetivas futuras são boas. A excelência com que sempre procurei marcar o trabalho desenvolvido por mim ao longo do meu período de formação deu frutos. Tenho o reconhecimento por parte do mundo desportivo como uma profissional competente e dedicada. Nesta medida, fui já convidada para integrar a equipa técnica de um clube desportivo semiprofissional da área do atletismo.

# 8. Referências Bibliográficas

# 8. Referências Bibliográficas


Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão* (pp. 189). Porto: Porto Editora.

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2006). Esclarecimentos e Pressupostos. In *Pedagogia do desporto* (pp. XXII, 411). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9.

Correia, S. M. A. (2007). *O desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, em crianças e jovens em risco de insucesso escolar, através de um programa desportivo um estudo na escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos de Paços de Brandão*. Porto: Sandra Correia.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities:

A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*, 219-232.

Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's children* (3rd ed ed.). Boston: WCB/McGraw-Hill.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher teacher knowledge and teacher education*. New York London: Teachers College Columbia University.

Marques, A. (2001). As atividades fisicas de complemento curricular na ocupação de tempos livres. Estudo de escolas do 2ºciclo de Ensino Básico do concelho de Aveiro. In *Educação física e desporto na escola novos desafios diferentes soluções* (pp. 178). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Nóvoa, A. (1991). *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Rink, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning*. St.Louis: Times Mirror/Mosby.

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do desporto* (pp. 219). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Silva, M. (2007). *O DIRECTOR DE TURMA E A GESTÃO CURRICULAR NO CONSELHO DE TURMA - CONSENSO OU CONFLITO?*

*Um Estudo de Caso em Duas Escolas Públicas*. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Portucalense D.Henrique.

Stigger, M. (2001). Desporto e educação física no contexto da globalização: entre monocultura ou multiculturalidade. In *Educação física e desporto na escola novos desafios diferentes*

*soluções* (pp. 178). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Terrasêca, M. (2002). *Avaliação de sistema de Formação: Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido.* Porto: Manuela Terrasêca. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

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

Vieira, M. M. (2005). O lugar do trabalho escolar - entre o trabalho e o lazer. *Análise Social, XL*(176), 519-546.

Zeichner, K. M. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.

# 9. Anexos

# 9. Anexos

## 9.1 Ficha de Equipa em corrida de velocidade e barreiras

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Nome Equipa: | | | | |
| Aula 1 | Participação | Empenho | Comportamento | Prestação |
| | | | | |
| | Classificação global da aula: | | | |
| | Apreciação: | | | |
| Aula 2 | Participação | Empenho | Comportamento | Prestação |
| | | | | |
| | Classificação global da aula: | | | |
| | Apreciação: | | | |
| Aula 3 | Participação | Empenho | Comportamento | Prestação |
| | | | | |
| | Classificação global da aula: | | | |
| | Apreciação: | | | |
| Aula 1 | Participação | Empenho | Comportamento | Prestação |
| | | | | |
| | Classificação global da aula: | | | |
| | Apreciação: | | | |
| Aula 2 | Participação | Empenho | Comportamento | Prestação |
| | | | | |
| | Classificação global da aula: | | | |
| | Apreciação: | | | |
| Aula 3 | Participação | Empenho | Comportamento | Prestação |
| | | | | |
| | Classificação global da aula: | | | |
| | Apreciação: | | | |

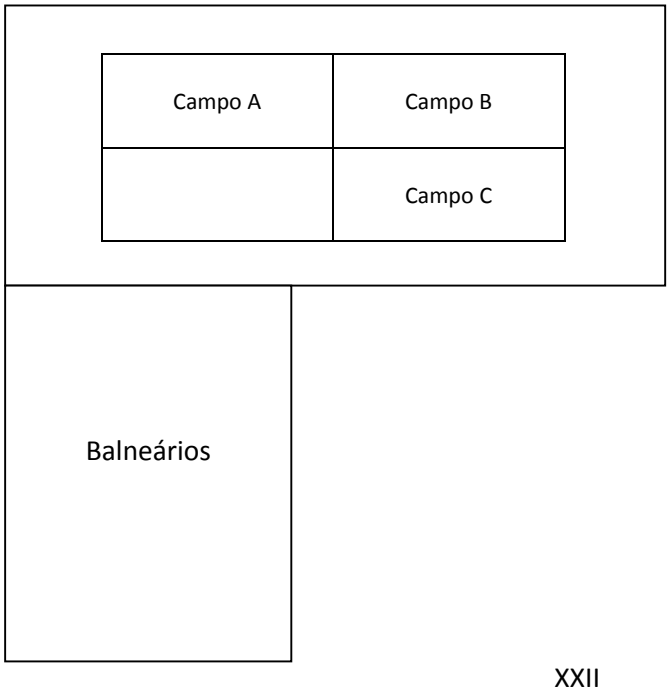
Apreciação Final do Professor:

## 9.2 Fichas de Equipa do Torneio de Basquetebol Intra-turma

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

| **Regulamento** |
|---|
| a) Cada equipa é composta por 4 elementos (3 em campo mais um suplente) |
| b) Os jogos são de 3x3, sendo obrigatório a presença de um elemento feminino em campo. |
| c) É obrigatório haver substituições, todos os elementos têm de jogar. |
| d) Os jogos têm a duração de 5 minutos |
| e) Em cada jogo haverá 1 árbitro. O árbitro é responsável por registar em ambas as fichas o resultado final. |
| f) Cada elemento da equipa que fica sem jogar deve dirigir-se a um campo e arbitrar. É também responsável pelo registo da pontuação. |
| g) As equipas jogam todas contra todas, as duas equipas com mais vitórias disputam a final. |
| h) As equipas têm 30 segundos entre jogos para se dirigirem ao local do próximo jogo. |
| i) Os cestos convertidos pelas raparigas valem o dobro. |
| j) É da responsabilidade das equipas contabilizarem no final de todos os jogos o número de vitórias, derrotas e empates. |

**Organização dos Campos**



**Jogos**

1ª Fase Jogos
Campo A – Equipa 1 x Equipa 4 ____/_____
Campo B – Equipa 2 x Equipa 5 ____/_____
Campo C – Equipa 3 x Equipa 6 ____/_____
Arbitra a Equipa 7

2ª Fase Jogos
Campo A – Equipa 1 x Equipa 7 ____/_____
Campo B – Equipa 2 x Equipa 4____/_____
Campo C – Equipa 3 x Equipa 5____/_____
Arbitra a Equipa 6

3ª Fase Jogos
Campo A – Equipa 1 x Equipa 6 ____/_____
Campo B – Equipa 2 x Equipa 7 ____/_____
Campo C – Equipa 3 x Equipa 4 ____/_____
Arbitra a Equipa 5

4ª Fase Jogos
Campo A – Equipa 1 x Equipa 5 ____/_____
Campo B – Equipa 2 x Equipa 6 ____/_____
Campo C – Equipa 3 x Equipa 7 ____/_____
Arbitra a Equipa 4

5ª Fase Jogos
Campo A – Equipa 5 x Equipa 4 ____/_____
Campo B – Equipa 1 x Equipa 2 ____/_____
Campo C – Equipa 7 x Equipa 6 ____/_____
Arbitra a Equipa 3

6ª Fase Jogos
Campo A – Equipa 7 x Equipa 5 ____/_____
Campo B – Equipa 4 x Equipa 6 ____/_____
Campo C – Equipa 3 x Equipa 1____/_____
Arbitra a Equipa 2

7ª Fase Jogos
Campo A – Equipa 6 x Equipa 5 ____/_____
Campo B – Equipa 4 x Equipa 7 ____/_____
Campo C – Equipa 3 x Equipa 2 ____/_____
Arbitra a Equipa 1

Número vitórias? _____

Número derrotas? _____

Número empates? _____

**Regras**

- Início do Jogo - inicia-se com um lançamento de bola ao ar;

- Reposição da bola em jogo - Depois da marcação de uma falta, o jogo recomeça na linha limite mais próxima. Após a marcação de ponto, o jogo prossegue atrás da linha final do campo da equipa que defende.

- Considera-se violação quando a bola for jogada intencionalmente com o pé, joelho ou qualquer outra parte da perna. É marcada falta.

- Bola fora - A bola está fora do campo quando tocar um jogador ou o solo além das linhas limite.

- Um jogador não pode efetuar dois **dribles** consecutivos, nem bater a bola simultaneamente com as duas mãos. É marcada falta.

- O jogador não pode dar mais de dois **passos** com a bola nas mãos. É marcada falta.

## 9.3 Questionário Estudo

Esta entrevista integra um projeto de Investigação-Ação realizado no âmbito do Estágio Profissional em Ensino da Educação Física. O propósito deste projeto é recolher informações/conselhos junto de professores experientes para melhorar a minha atuação como professora (estagiária). Os dados recolhidos serão utilizados apenas para este fim, o anonimato e confidencialidade do entrevistado estarão sempre salvaguardados. A entrevista não segue uma estrutura formal, realizar-se-á através de um conjunto de questões de resposta aberta.

**Idade:** **Habilitações:** **Tempo de Serviço:**

**Nº Escolas:** **Outras Áreas de Intervenção:**

**Sexo:**

**<u>Entrevista - Questões:</u>**

1. Para um professor em início de carreira, quais os conselhos que lhe daria para atingir um bom clima de aprendizagem nas suas aulas?

   1.1 Rotinas, organização, situações de aprendizagem?

   1.2 Essas estratégias podem ser adotadas em todas as turmas, todo o ano, por qualquer professor (experiência)?

   1.3 Podem ser utilizadas por mim, professora ainda em formação?

   1.4 Como caracteriza a sua relação com os seus alunos, dentro e fora da aula?

   1.5 Aplicou sempre estas estratégias? Ou houve alterações entre o início de carreira e o presente momento?

   1.6 Numa turma do oitavo ano, muito irrequieta, conversadora e com alguns casos de indisciplina, como é a minha, quais as estratégias de controlo/gestão que me pode sugerir?