



As Páginas de uma Grande Etapa:

O processo formativo no Estágio Profissional em Educação Física e a procura de estratégias inclusivas a um aluno com Síndrome de Asperger

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 2 de fevereiro).

Orientadora: Mestre Mariana de Sena Amaral da Cunha

Filipa Araújo Correia

Porto, junho de 2014

Ficha de Catalogação

Correia, F. (2014). *As Páginas de uma Grande Etapa: O processo formativo no Estágio Profissional em Educação Física e a procura de estratégias inclusivas a um aluno com Síndrome de Asperger. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: F. Correia. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, SÍNDROME DE ASPERGER, ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS.

“Não vejo que se possa educar sem sentido da utopia”.

(Patrício, 1993, p. 150)

Dedicatória:

Porque tenho felizmente as pessoas certas como pilares na minha vida...
Destaco aqui a principal:

Dedico este documento à minha Mãe, pois a ela lhe devo tudo o que sou e todo o meu caminho percorrido até hoje, o qual seria impensável sem a sua presença.

Agradecimentos

Apesar da palavra Obrigada ser cada vez menos utilizada na sociedade atual, como profissional da educação e acima de tudo como pessoa, sinto-me na obrigação de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta grande etapa, que foi a minha formação profissional. A todas elas “Obrigada” é o mínimo que posso dizer!

Em primeiro lugar, ao meu maior e mais forte pilar, que só poderias ser tu, Obrigada Mãe! Obrigada por estares comigo nos piores momentos, pois só tu consegues transformar as minhas noites mais negras em noites ultrapassáveis... Obrigada pelo apoio incansável que sempre me deste e por estares sempre onde preciso que estejas. É-me impossível agradecer-te da forma que mereces, pois tudo o que já fizeste por mim é inalcançável, por isso “Obrigada” é o mínimo que te posso dizer!

Em segundo lugar, Obrigada Pai e Inês! Obrigada por todos estes anos a crescer ao vosso lado e Obrigada por serem quem são na minha vida, pois é com um enorme orgulho que vos chamo de Pai e Irmã!

Em terceiro lugar, Obrigada João! Obrigada por seres a pessoa especial que és, pelo apoio, paciência e companheirismo incansáveis! Obrigada por me ajudares a não desistir e a ultrapassar aqueles dias em que tudo parece desabar! Obrigada por cada sorriso que me conseguiste arrancar naqueles dias mais difíceis e obrigada por cada abraço de conforto! Obrigada por seres, como meu namorado, uma parte essencial da minha vida!

Em quarto lugar, Obrigada Nuno! Obrigada por me teres feito crescer, e por teres tido uma influência tão forte na rapariga lutadora, empenhada e decidida que hoje sou.

Em quinto lugar, Obrigada Miguel! Obrigada pela tua grande e verdadeira amizade! Obrigada pelo teu cuidado, por todas as viagens, treino-casa, durante as quais me ouvias desabafar e ainda por toda a tua vontade em me colocares, naqueles dias mais difíceis, um sorriso na cara.

Em sexto lugar, Obrigada Lara e Sílvia! Obrigada por estes anos de puro companheirismo, ajuda mútua e sem dúvida, verdadeira amizade! São

momentos com vocês, com o Fábio, Tiago, Miguel, Luís e Jorge, que ficarão para sempre guardados no meu coração como uns dos melhores da minha vida académica, estando eternamente grata por vos ter conhecido e encontrado.

Em sétimo lugar, Obrigada Professor Rui Mascarenhas e Obrigada aos meus Professores do Colégio Nossa Senhora da Bonança, onde passei os melhores 13 anos da minha vida. Obrigada por todos os conhecimentos, por todo o carinho e por me terem ajudado a formar a pessoa que hoje sou!

Em oitavo lugar, Obrigada à minha Professora Orientadora, por todo o conhecimento partilhado, profissionalismo, disponibilidade e ajuda dispensadas.

Em nono lugar, Obrigada ao meu Professor Cooperante e obrigada também a toda a comunidade do Colégio de Gaia!

Em décimo lugar, Obrigada Mónica e José Miguel por me terem “aturado”, ajudado nos dias de mais *stress* e por terem contribuído para um trabalho em conjunto, que nos permitiu não só ultrapassar as dificuldades surgidas, como também caminhar, de uma forma saudável e transparente, ao longo deste percurso, que foi o nosso ano de estágio!

Em último lugar, e não o menos importante, aos representantes da razão da minha escolha profissional, Obrigada aos meus primeiros alunos! Obrigada por me ajudarem nesta etapa tão importante e por me possibilitarem chegar à conclusão de que fiz a escolha acertada!

A todos um enorme Obrigada por terem passado e deixado a vossa
marca na minha vida! ...

Índice Geral

Índice de Figuras.....	XI
Índice de Quadros	XIII
Índice de Anexos.....	XV
Resumo	XVII
Abstract	XIX
Lista de Abreviaturas.....	XXI
1. Introdução	1
2. Enquadramento Biográfico.....	5
2.1 Uma Filosofia de Vida	5
2.2 Os dois grandes trajetos: A Vida Desportiva e a Vida Académica.....	6
2.3 Expectativas em relação ao Estágio Profissional.....	10
2.4 Entendimento sobre o Estágio Profissional.....	15
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	17
3.1 A importância da Educação Física no Ensino: Macro Contexto.....	17
3.2 Enquadramento Legal e Institucional: Meso Contexto	21
3.3 Enquadramento Funcional: Micro Contexto	23
3.3.1 A História e o Funcionamento da Escola Cooperante	24
3.3.2 Instalações Desportivas.....	25
3.3.3 Instalações marcantes	29
3.3.4 O Grupo de Educação Física.....	30
3.3.5 Os “Guias”: Professora Orientadora e Professor Cooperante	31
3.3.6 O Núcleo de Estágio	33
3.3.7 As Turmas	34
3.3.7.1. 11º AGD: A Direção de turma - Turma Fixa	35
3.3.7.2. 12º ET: O maior e mais gratificante desafio - Turma Fixa	37

3.3.7.3. 10º CM - Turma Rotativa	39
4. Realização da Prática profissional	41
4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	41
4.1.1. Preparação do ensino: Compreender e planejar para transmitir e ensinar.....	41
4.1.1.1. A análise crítica aos Programas Curriculares das Disciplinas: Dois Mundos diferentes	44
4.1.1.2. Os Regulamentos Locais.....	48
4.1.1.3. Os três diferentes níveis de planeamento	50
4.1.1.3.1. Plano Anual: A ordem e escolha das matérias a abordar ...	50
4.1.1.3.2. Plano de Unidade Didática: O Modelo de Estrutura do Conhecimento de Joan Vickers.....	54
4.1.1.3.3. Plano de Aula: O elo final da cadeia do planeamento	57
4.1.2. Realização do Ensino	60
4.1.2.1. Ser Professor na Atualidade.....	61
4.1.2.2. O Primeiro Momento com as Turmas	64
4.1.2.3 A Liderança do Professor e a aceitação do fracasso	66
4.1.2.4. As Rotinas que facilitam a Gestão do Tempo de Aula	67
4.1.2.5. Grupos por Níveis: Atender à diferenciação	71
4.1.2.6. A importância da confiança: As aulas de Ginástica.....	72
4.1.2.7.O Clima de Aprendizagem: A afetividade que leva à motivação	74
4.1.2.8. A Instrução: Os distintos modos de transmissão dos conteúdos	77
4.1.2.9. A Observação: Uma outra forma de aprender	82
4.1.2.10. A implementação do Modelo de Educação Desportiva	83
4.1.3 Avaliação do ensino.....	88

4.1.3.1. Avaliação: O elemento integrante e regulador da prática pedagógica.....	88
4.1.3.2. A importância da análise e da reflexão na avaliação.....	89
4.1.3.3. A vivência com a avaliação	90
4.1.3.4. A Avaliação Criterial: O Método de recolha da informação	91
4.1.3.5. Os diferentes momentos da Avaliação	94
4.1.3.5.1. A Avaliação Inicial: As primeiras informações recolhidas....	94
4.1.3.5.2. A Avaliação Intermédia: As informações regulares	96
4.1.3.5.3. A Avaliação Final: O último momento	96
4.2. Área 2 - Participação na Escola e as Relações com a Comunidade.....	99
4.2.1. A Direção de Turma: O elo de ligação entre a escola-família.....	100
4.2.2. O Desporto Escolar: A Ginástica e a Natação	102
4.2.3. Atividades desenvolvidas na Escola Cooperante	103
4.2.4. Atividades dinamizadas pelo núcleo	106
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional - Dilemas e Dificuldades da Estudante-Estagiária no Estágio Profissional: A inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger nas aulas de Educação Física.....	109
4.3.1 Resumo	109
4.3.2 Introdução.....	110
4.3.3. Metodologia	116
4.3.3.1 Grupo de Estudo	116
4.3.3.2 Instrumentos e Recolha de Dados	117
4.3.3.3. Procedimentos de análise	119
4.3.3.4 Apresentação e Discussão dos Resultados	120
4.3.3.5. Conclusões.....	129
4.3.3.6. Referências Bibliográficas	132

5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro	135
6. Referências Bibliográficas	139
ANEXOS	XXIII

Índice de Figuras

Figura 1 – A Escola Cooperante.....	24
Figura 2 - Pavilhão A da Escola Cooperante.....	25
Figura 3 - Pavilhão B da Escola Cooperante.....	25
Figura 4 - Sala de Musculação da Escola Cooperante.....	26
Figura 5 - Ginásio C da Escola Cooperante	26
Figura 6 - Piscina da Escola Cooperante	26
Figura 7 - Campo Relvado Exterior e Polidesportivo da Escola Cooperante ..	27
Figura 8 - Campo de Voleibol Exterior da Escola Cooperante	27
Figura 9 - Campo de Basquetebol Exterior da Escola Cooperante	28
Figura 10 - Pavilhão de um clube de Gaia próximo da Escola Cooperante	29
Figura 11 - Sala de Atendimento da Escola Cooperante.....	29
Figura 12 - Sala das Taças da Escola Cooperante	30
Figura 13 - Núcleo de Estágio de EF da FADEUP da Escola Cooperante	34
Figura 14 - A Filiação (A equipa “Ás de Espadas”) e um Jogo Formal.....	84
Figura 15 - O Evento Culminante com todos os Registos Estatísticos e os Prémios	85
Figura 16 - A Festividade das Equipas.....	85
Figura 17 - Momentos do Corta-Mato na Escola Cooperante	104
Figura 18 - O Stand de Desporto com as atividades a decorrer.....	106
Figura 19 - A Turma do 9ºA da Escola Cooperante	108

Índice de Quadros

Quadro 1 - Época Desportiva da Unidade Didática de Futebol	84
Quadro 2 - Critérios da Escala de Apreciação da Avaliação Final do 11º AGD do elemento técnico, a Rondada, inserido na Unidade Didática de Ginástica Artística, no aparelho de Solo	93
Quadro 3 - Lista de Verificação – Avaliação Inicial de Voleibol	122
Quadro 4 - Lista de Verificação - Avaliação Inicial de Futebol.....	123
Quadro 5 - Lista de Verificação - Avaliação Final de Voleibol	127
Quadro 6 - Lista de Verificação - Avaliação Final de Futebol	128

Índice de Anexos

Anexo 1- Ficha de Informações Individuais	XXV
Anexo 2 - Unidade Didática de Atletismo, 3º Período, 11º AGD e respetiva justificação.....	XXIX
Anexo 3 - Plano de aula nº 59, 11º AGD	XXXII
Anexo 4 - Lista de Verificação - Avaliação Inicial Ginástica, 11º AGD	XXXVII
Anexo 5 - Escala de Apreciação, Avaliação Final Ginástica, 11º AGD ...	XXXVIII
Anexo 6 - Regulamento Específico do Torneio de Futebol 5x5, 7º, 8º e 9ºs anos	XXXIX
Anexo 7 - Quadro Competitivo, Torneio de Futebol 7x7, 5º e 6ºs anos.....	XL

Resumo

Quatro anos após a formação académica, é o Estágio Profissional que se insere no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e que proporciona o primeiro contacto determinante com a realidade profissional, a escola (Batista et al., 2012). A composição deste relatório foi concretizada sob a orientação da Professora Orientadora da faculdade e do Professor Cooperante da escola, apresentando de uma forma crítica, os resultados de uma reflexão sobre as aprendizagens, as interações e as experiências vividas, dividindo-se em cinco capítulos: o primeiro, *“Introdução”*, onde se expõe o verdadeiro propósito e objetivo deste documento; o segundo, *“Enquadramento Biográfico”*, que consta de uma filosofia de vida, das vivências que influenciaram esta escolha profissional, das expectativas e do papel do estágio; o terceiro, *“Enquadramento da Prática Profissional”*, que integra o estágio profissional a nível institucional, legal e funcional; o quarto, *“Realização da Prática Profissional”*, que engloba as áreas 1, 2 e 3, que incluem os subtemas da preparação, da realização e da avaliação do ensino e a exposição das diferentes atividades escolares desenvolvidas. Na área 3 consta o estudo de investigação sobre as estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física com um aluno com Síndrome de Asperger. A escolha deste tema adveio da dificuldade em integrar o aluno nas aulas de Educação Física e do desconhecimento da Síndrome e suas características, contribuindo significativamente para um maior desenvolvimento profissional. O quinto, *“Conclusões e Perspetivas para o Futuro”*, apresenta o balanço final do ano de estágio, com todas as aprendizagens e transformações conseguidas e, ainda, as aspirações para o futuro. O estágio foi, sem dúvida, uma etapa que propiciou a aquisição de novos conhecimentos e competências, permitindo o contato com todos os agentes da comunidade escolar, tornando-se num momento completo, enriquecedor e de preparação para a vida profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ESTRATÉGIAS, SÍNDROME DE ASPERGER.

Abstract

The teaching practicum marks the successful culmination of a key stage, the initial training, and takes place in the 2nd year of the Master of Teaching and Teacher Education Program in Physical Education, at the Faculty of Sport, University of Porto. Four years after an academic education starts the professional training that brings about the opportunity to get in touch with the working world of teaching, the school (Batista et al., 2012). The practicum was supervised by a faculty supervisor and a senior Physical Education teacher of a cooperating school. This report, which is the result of an accurate, personal and critical account based on careful and serious reflections on teaching/learning, interactions and experiences at the cooperating school, is divided in five chapters: the first, *“Introduction”*, identifies the true purpose of this document; the second, *“Biographical Background”*, provides a philosophy of life based on sportive and academic experiences, an understanding and the expectations regarding the practicum itself; the third, *“Framework of Professional Practice”*, frames the practicum legally, institutionally and functionally; the fourth, *“The Realization of Professional Practice”*, covers areas 1, 2 and 3 and deals with topics such as the preparation, realization and evaluation of teaching and the presentation of the participation in several school activities. In area 3 includes a study, which covers the strategies implemented in Physical Education classes with a student who has Asperger’s Syndrome. This theme was chosen due to both the difficulty in integrating this student in these classes and the lack of knowledge about this disease and its characteristics. The fifth chapter, *“Conclusion and Prospects for the Future”*, includes an overall account of the knowledge acquired, the skills learnt, the activities developed, the interaction between teachers, students and other members of the school community. The teaching practicum provided decisive moments that will undoubtedly lead to a better professional life. Every teacher, experienced or trainee, has to be able to think carefully and deeply about the teaching/learning process, otherwise they will never be competent and inspired teachers capable of achieving excellence.

KEYWORDS: PRACTICUM, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING/LEARNING, INCLUSIVE STRATEGIES, ASPERGER’ S SYNDROME.

Lista de Abreviaturas

AGD – Animação e Gestão Desportiva

APD – Animação e Práticas Desportivas

CM – Comunicação e Multimédia

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EC – Escola Cooperante

EE/s – Estudante-Estagiário/a

Enc. Edu. – Encarregado de Educação

EF - Educação Física

EP – Estágio Profissional

ET – Eletrónica e Telecomunicações

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo e Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PC – Professor Cooperante

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

RI- Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento, designado de Relatório Final de Estágio, foi elaborado no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2.º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário. Para além do relatório final de estágio, esta unidade curricular incorpora a prática de ensino supervisionada (PES), realizada numa escola cooperante (EC) com protocolo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A minha PES baseou-se numa atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação que, aos poucos, me tornaram numa Estudante-Estagiária (EE/a) mais autónoma, crítica e reflexiva (Amaral et al., 1996). Este processo supervisionado conduziu não só a uma consciencialização, em diferentes situações, das características do meu desempenho, como também me responsabilizou pelas decisões tomadas, contribuindo significativamente para a minha formação enquanto EE/a.

A composição deste relatório foi concretizada sob a orientação da Professora Orientadora (PO) da faculdade, também responsável pela supervisão do EE no contexto da PES, e de um Professor Cooperante (PC) da escola. O EP está estruturado na confluência de requisitos legais, institucionais e funcionais.

Segundo Nóvoa (2009) é necessário construir uma formação de professores dentro da profissão e, neste contexto, o EP enquanto espaço de formação, configura-se como o terreno privilegiado para o início dessa construção profissional. O EP representa a fase mais importante dos programas de formação de professores, visando a consumação de três tarefas primordiais: adquirir conhecimento acerca dos alunos e partilhá-lo à turma contribuindo para a sua formação integral; usar esse conhecimento para modificar e reconstruir a sua imagem pessoal enquanto professor; e desenvolver estratégias integradas nas dimensões didáticas, gestão, disciplina e instrução (Santos et al., 2013).

Até aqui o EE aprendeu a projetar uma aula e a reconhecer as possibilidades e as vantagens de flexibilizar as atividades. O EP, um marco importante na vida do EE, permite ter uma experiência pessoal com os alunos, vivenciando os seus comportamentos, as suas necessidades, os seus desejos, as suas inter-relações e os seus conflitos, componentes reais pouco presentes durante o curso (Falkenbach, 2002). A necessidade da profissão ocorrer em espaço real de exercício é considerada determinante, pois é com este contacto que o EE conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa (Batista et al., 2012). O EP permite ao EE a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica (Batista & Queirós, 2013).

O EP corresponde à única experiência acompanhada de ensino, o que reforça a importância que os EEs lhe atribuem ao considerá-lo o mais significativo de todo o processo formativo inicial (Silva, 2012). As mudanças experienciadas por cada EE sobre o que é ensinar ao longo da sua formação inicial, incluindo as vivências inerentes ao EP, torna-o agente na construção da sua identidade profissional. Porém, verifica-se também a existência de um conflito identitário, devido ao facto de ainda ser um estudante, mas, em simultâneo, desempenhar o papel de professor (Flores & Day, 2006). Segundo Sutherland et al. (2010) o processo de formação da identidade profissional inicia-se através da auto percepção do EE de ser professor, e depois, de ser visto por outros como professor, sendo uma questão de aquisição e reaquisição de uma identidade socialmente legitimada (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Assim como refere Batista et al. (2012) a identidade não é um atributo fixo da pessoa, mas sim um fenómeno relacional e de natureza dinâmica, pois constrói e reconstrói-se na e pela experiência vivida em interação, com a respetiva atribuição de significado, não sendo fixa e estável, alterando-se com o contexto e com o tempo. Cada pessoa é reconhecida como estando associada a um determinado tempo e lugar, podendo mudar de momento a momento e de contexto para contexto, consoante a sua interação,

sendo claro que a sua identidade é ambígua e instável (Gee, 2000). No caso dos EEs, tudo passa pelo modo como estes atribuem sentido à sua própria prática, tal como acontece com os professores em geral, pois a formação inicial supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, e um sem-fim de relações que efetivamente o EP nos fornece. Nesta medida, o EP assume como objetivo facilitar a articulação entre a teoria adquirida na formação inicial e a prática docente, permitindo aprofundar e mobilizar conhecimentos nos domínios científico, pedagógico-didático e relacional, facilitando o desenvolvimento de um conjunto de competências que são fulcrais para o desempenho da profissão docente (Batista, 2008).

Este documento pessoal relata as aprendizagens e as vivências mais marcantes do meu EP, que decorreu numa EC durante o ano letivo de 2013/2014. Do meu grupo de trabalho, para além da PO e do PC, constaram ainda dois colegas, que comigo constituíram o núcleo de estágio e partilharam experiências e conhecimentos, tornando esta etapa ainda mais enriquecedora. Foram-me atribuídas as turmas do 11º ano de Animação e Gestão Desportiva (AGD), onde lecionei a disciplina de Animação e Práticas Desportivas (APD), e as turmas do 10º ano de Comunicação e Multimédia (CM) e do 12º ano de Eletrónica e Telecomunicações (ET), que integrava um aluno de Necessidades Educativas Especiais (NEE), com Síndrome de Asperger, onde lecionei a disciplina de Educação Física (EF). Exerci, na direção de turma do meu PC, o 11º ano de AGD, todas as tarefas inerentes ao cargo de Diretor de Turma (DT), e colaborei nas áreas da Natação e da Ginástica com o Desporto Escolar (DE).

Este relatório de estágio está estruturado em cinco capítulos. O primeiro, a *Introdu o*, engloba um breve enquadramento e caracteriza o do que foi o meu EP, assim como a estrutura deste documento. O segundo, o *Enquadramento Pessoal*, apresenta a minha filosofia de vida e a interferência do meu passado, vida acad mica e desportiva, na escolha profissional. Integro ainda o meu parecer sobre o EP, as expectativas iniciais e a constata o da realidade vivenciada. No terceiro, o *Enquadramento da Prática Profissional*, refiro o papel da escola na constru o do indivíduo, faço uma breve introdu o

do enquadramento institucional, legal e uma contextualização funcional detalhada do EP, descrevo a EC onde realizei o meu EP, refiro-me à minha PO, ao meu PC, ao grupo de EF, aos colegas de núcleo de estágio e caracterizo as turmas que me foram atribuídas. O quarto, a *Realização da Prática Profissional*, engloba a área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, a área 2, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e a área 3, “Desenvolvimento Profissional” apresentadas no Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional¹. É o capítulo onde relato a minha vivência ao longo deste ano de estágio e procedo a uma reflexão detalhada de toda a experiência da prática de ensino pedagógica. Este capítulo contém ainda os subtemas da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação do ensino, tarefas da área 1, que foram orientadoras para a minha prática pedagógica. Todavia, como a atividade do professor não se esgota na lecionação, refiro também as minhas participações nas diferentes atividades escolares, fatores relevantes da minha integração, tarefa enquadrada na área 2, participação na escola e relações com a comunidade. Por último, destaco o meu *estudo de investigação*, inserido na área 3, que se debruçou sobre as estratégias inclusivas na aula de EF com um aluno com Síndrome de Asperger. A descoordenação motora, fator implicativo nas aulas de EF, assim como os interesses limitados, dos quais a EF não fazia parte, foram características bem evidenciadas neste aluno. Tais fatores levaram-me à realização deste estudo com vista a encontrar estratégias inclusivas que promovessem a sua participação, o seu empenho e um desenvolvimento significativo das suas capacidades sociais, motoras e cognitivas (Lieberman & Houston-Wilson, 2002). O quinto capítulo, *Conclusões e Perspetivas para o Futuro*, é o balanço final deste EP, que me proporcionou inúmeras e diferenciadas aprendizagens, que fazem de mim, agora, uma pessoa mais completa e que continua a sonhar um dia poder, profissionalmente, exercer a docência.

¹ In Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

2. Enquadramento Biográfico

2.1 Uma Filosofia de Vida

Abro as páginas da minha vida e do meu percurso até hoje, citando um dos poemas de Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, que sempre se identificou com a minha ideologia de vida:

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive”* (Pessoa, 2013, p. 130).

Esta maneira de encarar e ver a vida é aquela que os meus pais sempre me tentaram incutir e que hoje digo ser a minha filosofia de vida, tendo-lhes a agradecer muito por isso. Os meus pais sempre me disseram para que me esforçasse ao máximo em tudo o que fizesse, pois nenhum resultado iria aparecer sem esforço, sem dedicação, sem trabalho, sem sacrifício e, mais tarde, todo esse trabalho haveria de ser recompensado. De facto, até ao momento, já vi o meu esforço ser recompensado várias vezes e por isso digo, sim valeu a pena! Transporte esta filosofia de vida tanto para a minha vida académica como para a minha vida desportiva e hoje não me arrependo de: algumas privações e muito tempo dedicado aos treinos para conseguir obter os títulos de campeã nacional e bons resultados em algumas provas internacionais; todo o trabalho e dedicação ao estudo, pois consegui terminar o 12º ano e a licenciatura em Ciências do Desporto dentro do prazo normal e com uma boa média. Deste modo, agradeço aos meus pais, professores e treinadores a forma como contribuíram para a minha formação e a ajuda prestada para a concretização de objetivos definidos tanto a nível pessoal como profissional e desportivo, citando assim Pessoa (2010, p. 60):

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador*

Tem que passar além da dor”.

Esta é a minha história! A história de uma rapariga que adora o desporto, que sempre na sua vida lhe dedicou muito tempo e que ambiciona uma profissão futura relacionada com o mesmo. Chamo-me Filipa, nasci no Porto e resido atualmente em Vila Nova de Gaia. Sou filha de pais portugueses e ambos professores, fator que influenciou de certo modo a escolha deste Mestrado. Em pequena acompanhava, frequentemente, os meus pais à escola, em altura de reuniões, o que despertou em mim, desde cedo, uma curiosidade e um interesse por todo o ambiente escolar. Refiro algumas das que considero serem as minhas qualidades, como ser sociável e comunicativa, amiga do seu amigo e gostar de ajudar e de partilhar os conhecimentos com os outros.

2.2 Os dois grandes trajetos: A Vida Desportiva e a Vida Académica

O desporto começou a fazer parte da minha vida desde muito cedo, e, ainda hoje, faz, pois prezo em não faltar aos meus treinos diários, dedicando-lhes uma grande parte do meu tempo. Aos quatro anos os meus pais inscreveram-me na Natação, apenas com o objetivo de aprender a nadar. No entanto, desde logo, demonstrei um grande à vontade na água e uma enorme vontade de aprender, tendo sido sugerido aos meus pais a Natação Sincronizada, modalidade que pratiquei a nível competitivo durante oito anos. Posso dizer que esta experiência foi extremamente positiva para a minha formação quer como atleta quer como pessoa, pois, para além de alargar o meu leque de conhecimentos, também me ajudou a desenvolver e a adquirir princípios que são importantes para toda a vida, entre eles a responsabilidade, a pontualidade, a assiduidade, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e o cumprimento de rotinas diárias, como os horários das refeições e do descanso, para se conseguir ter um bom desempenho na prática desportiva. As relações pessoais e a troca de experiências com as minhas colegas de treino e treinadora também foram bastante importantes para o meu bem-estar e desenvolvimento social. Raramente faltava a um treino e tinha um bom aproveitamento escolar, pois, e como Oliveira (2009) refere, existem evidências de que o exercício físico e a prática desportiva podem melhorar o

desenvolvimento cognitivo e o desempenho académico, ajudando a criar hábitos de vida importantes para a obtenção de um estilo de vida saudável. Ainda segundo a mesma autora, em termos gerais, a prática regular de exercício físico, não é meramente útil nos pontos de vista da prontidão e do dinamismo motor, como também exibe claros benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais. Em 2003 e por motivos pessoais, decidi abandonar a modalidade, que continua, ainda hoje, a ser muito querida para mim.

Em 2005 decidi ingressar numa nova modalidade, a Ginástica, tendo iniciado a minha formação pela Ginástica Artística num clube em V. N. de Gaia próximo do colégio que frequentava. Posteriormente, num clube no Porto, mudei para a Ginástica Acrobática, modalidade que ainda pratico diariamente. Mesmo sabendo que posso contar sempre com a ajuda e o apoio dos meus pais, é com muito sacrifício, dedicação e empenho que consegui conciliar os treinos e o ano de estágio, pois continuei como base de um Trio Feminino Sénior que teve, para esta época, o objetivo de passar para o escalão Elite. Já Bento (1998, p. 149) quando se refere ao desporto de competição, considera que: *“pelos princípios, valores e objetivos, pelos métodos, regras e conhecimentos que regem o exercício, o treino e a competição, o desporto é um ato fundante do Ser do Homem, que cumpre o destino da transcendência e da espiritualização, redimindo-se do animal, sagrando-se da humanidade e respeitando a incoercível lei da liberdade e da sua libertação. Apesar de todos os abusos e cegueiras, o caminho do desporto vai na direção do homem e da vida, procurando tornar um e outra mais humanos (...)”*. A Ginástica já me proporcionou muitos momentos bons, principalmente aqueles em que vi o resultado de tantas horas de treino refletido na execução conseguida de um exercício que inicialmente era encarado com muita dificuldade. Também me proporcionou o relacionamento com outras pessoas, dado treinar num pavilhão onde se praticam mais três disciplinas da Ginástica, alargando assim o meu conhecimento na área. No entanto, a Ginástica também já me causou um enorme dissabor, quando em dezembro de 2011, sofri uma rotura do ligamento cruzado anterior e do menisco interno. Esta lesão, para além de me ter abalado fisicamente e psicologicamente, também me tornou uma pessoa mais forte,

que fez tudo para ultrapassar as adversidades que foram surgindo e voltar, o mais rápido possível, à forma inicial.

Em 2012, o clube onde atualmente treino, deu-me a oportunidade de treinar a Iniciação e a Pré-Competição de Ginástica Acrobática. Em setembro de 2013 fiquei responsável pela classe do GPT – Ginástica para Todos. O cumprimento de ter de dirigir e de liderar diferentes grupos etários, de planejar uma época e de fazer cumprir os objetivos propostos foi uma grande ajuda para a concretização de tarefas que me foram delegadas ao longo do EP, como a gestão das aulas e o controlo das turmas, assim como os diferentes níveis de planeamentos. O facto de já dar treinos há alguns anos ajudou-me no EP, a nível pessoal, pois senti-me à vontade e tranquila para interagir com os alunos. O EP fez-me aperceber das diferenças existentes entre um treino num clube e uma aula dada num estabelecimento de ensino.

Ainda em janeiro de 2013 fiz o curso de juiz de Ginástica Acrobática, estando atualmente a exercer essa função. A posição de juíza obrigou-me a adquirir uma postura de avaliadora na Ginástica, o que para o meu EP, me proporcionou um maior à vontade e um pouco mais de confiança aquando da avaliação das minhas turmas.

Quanto ao meu percurso escolar, todo ele decorreu no centro de Vila Nova de Gaia. Desde a pré-primária até ao 10º ano de escolaridade frequentei um colégio privado, onde passei os melhores anos da minha vida e aspiro poder vir a dar lá aulas, pois além de possuir um ensino de qualidade oferece experiências diversificadas aos alunos. Dado o meu gosto pelo desporto e toda a minha predisposição para a prática desportiva, sempre tive como disciplina favorita a EF. No 10º ano tive um professor que foi para mim uma referência e, sem dúvida alguma, o meu melhor professor de EF de sempre, pois para além de conseguir manter uma ótima relação com todos os alunos, a motivação que me conseguia transmitir fazia com que eu me aplicasse sempre mais para não o desiludir. Ainda hoje mantenho contacto com esse professor, e são relações como estas, entre professores e alunos, que marcam o nosso percurso de vida. O contacto com este professor também influenciou, de alguma maneira, a escolha deste Mestrado, pois despertou-me o interesse e a curiosidade quanto

à profissão docente. Mais tarde frequentei, numa escola pública de Vila Nova de Gaia, o 11º e 12º anos. Nestes dois estabelecimentos de ensino, principalmente no primeiro, cresci, formei-me como pessoa e adquiri as bases necessárias para abraçar uma vida profissional.

Quanto à minha formação do ensino superior e dada toda a minha vivência desportiva, desde pequena que sonhava em seguir Desporto. No entanto, a Biologia Marinha também me encantava, pois sou uma pessoa que adora animais, principalmente golfinhos. No entanto, a relação que possuo com o desporto ditou a minha escolha e a minha atividade profissional futura. Em 2009, ingressei na FADEUP e em 2012 conclui a licenciatura em Ciências do Desporto. Os três anos de licenciatura foram muito importantes na minha formação, pois forneceram-me uma gama diferenciada de conhecimentos sobre o Desporto, começando a encarar e a compreender esta área de uma forma diferente. Durante esses três anos, inseridos no Processo de Bolonha, apreendi vários conceitos relacionados com os aspetos técnicos e táticos de diferentes modalidades desportivas. Estas abordagens deram-me algum à vontade necessário e facilitador aquando da sua lecionação durante o EP. Refiro as disciplinas de Pedagogia do Desporto, Psicologia do Desenvolvimento, Aprendizagem Motora e Educação para a Saúde, que incutiram em mim uma curiosidade ainda maior sobre a profissão docente de EF. Em 2012 ingressei no 1º ano do Mestrado do 2º Ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, na FADEUP, tendo este ano finalizado o segundo e último ano do Mestrado com o EP. O meu EP desenvolveu-se numa EC em Vila Nova de Gaia, que integra o ensino desde o Pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, tendo tido como orientadores um PC, sediado na escola, e uma PO da Faculdade. Durante os cinco anos de formação no ensino superior, senti que os três de Licenciatura foram insuficientes e que não me forneceram a bagagem necessária que eu idealizava e esperava conseguir obter. Batista (2008, p. 532) refere que: *“(...) é esperado que os diplomados adquiram, na sua formação, um conhecimento especializado avançado e habilidades adaptadas ao elevado nível de exigência profissional, para virem a ser profissionais, simultaneamente, flexíveis e adaptáveis (...)”*. Este conhecimento

avançado, mencionado pela autora, apenas me foi permitido adquirir durante os dois anos do Mestrado, pois só aí aprendi a didática e a pedagogia, que, acrescentadas aos saberes teóricos da licenciatura, me permitiram obter um conhecimento mais rico e completo. Ainda Graça (2013, p. 27) refere, acerca das interferências do processo de Bolonha na formação profissional, que: *“a consequência direta mais dramática foi a depreciação dos mestrados oferecidos pela faculdade a portadores de uma licenciatura de 5 anos e que passa a ser dirigida a quem completar um ciclo de 3 anos”*.

No entanto, posso dizer que todas as experiências por que passei ao longo da minha vida me têm levado a fortalecer diariamente o meu gosto pelo Desporto, e mais recentemente, o meu gosto pela Educação, confirmando, uma vez mais, a escolha deste caminho!

Segundo Barros (2011), as experiências prévias à formação inicial, paralelamente à autodeterminação, são determinantes na escolha da profissão, ou seja, as escolhas de cada um dependem de vários fatores, fatores esses que se apresentaram ao longo da vida e que de certo modo nos afetaram e marcaram tanto positivamente como negativamente. A socialização é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que, no caso dos professores, não se esgota nos períodos formais de preparação, decorrendo antes deles, em resultado das influências e experiências sociais escolares e não escolares e, posteriormente, ao longo de toda a carreira (Carvalho, 1996). O processo de socialização pode ter uma relação muito profunda com tudo aquilo que nos acontece ao longo de toda a nossa vida e, como a socialização antecipatória ocorre quando aprendemos normas e valores, posso dizer que tanto as minhas experiências e vivências desportivas, académicas e sociais, influenciaram as escolhas por mim tomadas até hoje.

2.3 Expectativas em relação ao Estágio Profissional

As minhas principais expectativas para o EP foram: as de evoluir tanto a nível profissional como a nível pessoal; as de conseguir atingir um desenvolvimento, no sentido de otimizar as minhas capacidades, adquirindo as competências básicas e específicas transferíveis para a minha vida

profissional; a de adquirir conhecimento acerca de algumas formas de atuar, adequadas a diferentes comportamentos, pois, um professor tem de saber como agir perante a conduta, o sucesso e o insucesso dos seus alunos; e a de vivenciar diversas situações, para que no futuro consiga saber como agir e como decidir sobre elas. Ansiava também conseguir compreender e apreender quais as decisões mais acertadas a tomar perante as diferentes situações, pois, como Freire (1997, p. 25) refere: *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*. Ou seja, a finalidade do EP, assim como Pimenta (2005, p. 70) refere: *“(...) é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar”*. É chegado o momento de resgatar a teoria apreendida na formação inicial e conjugá-la com a prática e a reflexão advinda do EP. Como expectativas para o EP tinha, ainda, a aquisição de uma formação mais prática ajudando no meu desenvolvimento, quer como professora quer como treinadora. Pretendia também adquirir conhecimentos que me permitissem: planificar uma aula e, conseqüentemente ter a capacidade de a ensinar; cativar o maior número de alunos para a prática desportiva; adquirir mais conhecimentos e formação para poder trabalhar com alunos de NEE; adquirir as competências necessárias para poder orientar uma aula num clima de harmonia e controlo dos alunos; adquirir as competências necessárias para conseguir avaliar os alunos de uma forma honesta e isenta; obter um vasto leque de conhecimentos relacionados com a organização e a dinamização de diferentes atividades a desenvolver com os alunos; adquirir conhecimentos sobre as diferentes estruturas de organização escolar; adquirir experiência no contacto com os Encarregados de Educação (Enc. Edu.); vivenciar e aprender a registar os acontecimentos inerentes aos diferentes tipos de reuniões realizadas a nível de escola.

As expectativas para o EP foram efetivamente muitas, assim como foram muitas as ânsias e os medos. Estive expectante quanto à minha capacidade de gerir uma turma com um número elevado de alunos, de trabalhar com alunos de NEE, de gerir uma turma com problemas de indisciplina, de gerir o espaço e o material disponível para as aulas, de avaliar os alunos, de cumprir com o planeamento pré-estabelecido, e, acima de tudo, de conseguir transmitir aos

alunos, com os conhecimentos pedagógicos adquiridos, os diferentes conteúdos programáticos. Alguns dos meus maiores medos e receios iniciais foram a dificuldade em diferenciar a forma de estar no treino, mais orientado para a performance e para o rendimento, da forma de estar numa aula, mais orientada para o ensino da modalidade, e ainda a dificuldade em separar os diferentes tipos de *feedback(s)*, que nas aulas não são tão direcionados para a perfeição técnica e para a performance. Num carácter mais geral, as expectativas para este ano eram: mobilizar os conhecimentos adquiridos e principalmente os apreendidos nas disciplinas teóricas e didáticas do primeiro ano deste Mestrado; contextualizar o programa nacional com os recursos da escola e as características dos alunos; aprender a ajustar os exercícios às dificuldades/facilidades dos alunos; e aprender a motivar os alunos para as várias modalidades abordadas. Acima de tudo desejava conseguir transmitir os conceitos a abordar de uma forma clara e adequada ao nível dos alunos, começando assim, com a ajuda dos meus PC e PO, a construir o meu perfil de uma boa professora. Também estava ciente de que iria aprender muito com os meus alunos, pois, efetivamente, seriam aqueles que comigo mais iriam cooperar, quer na leção dos conteúdos quer na sua avaliação. Acima de tudo esperava adquirir ensinamentos e viver experiências, que me ajudassem a evoluir não só como profissional, mas também como pessoa e que me viessem a ser úteis no desempenho da minha profissão, que poderá vir a estar ou não relacionada com a docência.

Como o ensino é de frequência obrigatória, o professor tem de cativar ainda mais os alunos, ao contrário do que geralmente se observa num treino, onde estão por opção, sendo importante que os alerte para os benefícios da prática desportiva, pois também é uma disciplina que contribui para a aprendizagem e aquisição de hábitos de vida saudáveis, tão importantes para o seu desenvolvimento. Deste modo, Bento (1982) defende a importância do exercício físico, pois, e dado que o aspeto supremo do homem é o pensamento e o pensar devidamente, mas para que isso ocorra, é essencial que se controle o corpo, em vez de o arrastar ou suportar como uma alma penada, e que este tenha boa saúde, pois só assim poder-se-á pensar infinitamente melhor.

Na sociedade moderna, já se torna comum afirmar que as atividades físicas são condição insubstituível do desenvolvimento do homem e uma componente essencial da cultura. É ainda frequentemente confirmado que a educação, para alcançar a perfeição humana e ser adaptada às condições reais da vida, não pode prescindir do contributo das atividades físicas, sob a forma de jogos e desportos (Bento, 1982). O mesmo autor refere que já estão demasiado gastas as afirmações de que a EF faz bem à saúde e que sem a EF uma boa parcela do desenvolvimento físico e social da criança fica comprometida, mas, no entanto, a prática da EF nas escolas tem vindo a ser um pouco desprezada e até desvalorizada. É então indispensável que se dignifique esta disciplina, pois é imprescindível no crescimento e no desenvolvimento da criança, uma vez que responde à necessidade de movimento, de desafio, de risco, de jogo, de recreio, de excesso, própria da essência humana (Bento, 1991). Marques (2006, p. 146) por sua vez defende a importância de se fornecer o desporto aos alunos, pois o *fairplay* e outros códigos que regulam a atividade desportiva são um contributo muito importante que o desporto traz à sociedade, acrescentando ainda que: *“a natureza do desporto torna-o ainda mais importante numa sociedade e numa cultura que valorizam cada vez mais a distração e o divertimento e que estão a ficar reféns, que estão a fazer-nos reféns, de um passivismo consumista e da ditadura dos mass media”*. Ou seja, para que haja educação e saúde, tem também de existir o desporto.

O primeiro impacto com o meu “novo mundo” foi um pouco assustador: o receio da primeira entrada na escola, a primeira impressão que iria causar nos professores, funcionários e alunos, e a forma como me iriam receber. No entanto, rapidamente esta preocupação foi desaparecendo, transformando-se em conforto, alívio e mesmo entusiasmo, pois tanto professores como funcionários receberam-me da melhor forma, mostrando desde logo uma enorme vontade em me integrar na comunidade escolar. Senti o “choque com a realidade”, pois, por momentos, interroguei-me se seria capaz de desempenhar eficazmente os cargos que me foram propostos. Hoje, afirmo que a experiência prática me facilitou a estruturação e a aquisição de conhecimentos e

competências de ensino, graças a um trabalho de interpretação e de análise contextualizada, que me ajudou na compreensão e apreensão dos problemas da vida escolar, inserindo-me no meio profissional e na própria comunidade escolar (Albuquerque et al., 2005). Também Ferreira (2013, p. 113) relatou em relação ao seu primeiro momento: *“receberam-nos com um agradável sorriso, literalmente, abrindo-nos as portas da casa. Só poderia esperar um honesto apoio a partir desse momento. Sabes porquê? Não és o primeiro nesta situação, nem vais tão pouco ser o último. Eles sabem o que estás lá para fazer, só não sabem o que vais realmente fazer e ser”*. Porém, para alguns EEs o momento do choque com a realidade pode assumir uma certa responsabilidade no que concerne à sua postura e resolução das tarefas como futuro professor, devido à sensação de isolamento passada, à queda das expectativas quanto à realidade de sala de aula conseguida e à falta de apoio e orientação recebidas (Flores & Day, 2006).

Ao ter conhecimento das minhas turmas, apercebi-me de que ia ser responsável por três, em que uma delas integrava um aluno de NEE e vários casos de indisciplina, o que provocou um certo desconforto pois tinha medo de não saber como agir no meio de tantos desafios! No entanto, agora sinto que me foi muito útil o contacto com turmas de diferentes níveis, alunos de escalões etários distintos, pois permitiu-me uma maior vivência de situações diferenciadas. Quanto aos alunos, as minhas maiores expectativas foram no sentido da cooperação e interesse, na medida que facilitassem a relação professor/aluno e criassem os laços de afetividade conducentes a um clima de aula mais favorável e a uma aprendizagem mais eficaz. Não posso também deixar de referir as expectativas que tinha quanto ao comportamento dos alunos perante as minhas atitudes e postura na aula.

Quanto ao PC, PO e colegas de núcleo de estágio tinha como expectativas a humildade, a honestidade, a camaradagem, o diálogo franco e aberto e a entreajuda, aquando do aparecimento das dificuldades. Ainda em relação à PO, Alarcão e Tavares (1987, p. 33) referem ainda que: *“para que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho,*

isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só assim será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades”.

2.4 Entendimento sobre o Estágio Profissional

Começo por referir que o momento do EP é aquele pelo qual os alunos, que ingressam no Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, mais aguardam e, ao mesmo tempo, mais temem. O EP é um processo de construção profissional fundamental, assumindo-se com um papel importante no culminar de um ciclo de formação, pois apresenta uma oportunidade de colocar em prática, num contexto real, os conhecimentos adquiridos até ao momento. Batista e Queirós (2013, p. 33) caracterizam o EP como sendo: *“(...) uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro do professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado”*. No Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional (ver nota de rodapé nº1) é referido que o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Segundo Batista e Queirós (2013, p. 33): *“(...) a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas formas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”*. Ainda segundo Batista et al. (2012, p. 97): *“a situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial da profissão, isto é, no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais ativa e mais autónoma, no seio da comunidade docente e no mundo da escola, através de um processo, que se quer gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais”*. O EP

permite-nos assim a integração na comunidade escolar, contribuindo para um melhor conhecimento das condições locais e para a exploração da ligação entre a escola e o meio. Proporciona também atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, promove o sentido de pertença e identidade profissionais, colaborando na abertura à inovação. Na minha opinião, o impacto com a realidade de ensino é uma experiência muito marcante no processo de atribuição de significados e renovação de entendimentos acerca do que é ser professor, pois pode levar a alterações na nossa forma de pensar, resultantes das interações constantes com professores, alunos e comunidade educativa. Segundo Lave e Wenger (1991) a aprendizagem ocorre para além dos contextos pedagogicamente estruturados, daí a importância de colocar os professores estagiários no espaço real de ensino, inserindo-os na própria comunidade educativa da qual fazem parte os alunos, os professores, os auxiliares da educação e os pais ou Enc. Edu.

O EP é então uma experiência única e enriquecedora tanto a nível profissional como a nível pessoal, que permite desenvolver competências de conceção, planeamento, realização, avaliação e ainda estabelecer relações e correlações entre a teoria e a prática, que segundo Fazenda (2008), tem um enorme significado para a formação do professor, uma vez que a teoria e a prática se encontram relacionadas e não estão apenas sobrepostas ou dissociadas. Em suma, o EP tem de ser visto como um espaço que ajuda os EEs a gerar novos conhecimentos e novas competências, desenvolvendo-se ao longo de um ano de formação e transformação na busca constante de uma maior e melhor competência profissional, num processo de construção coletiva, sem prescindir da individualidade de cada um. É um projeto que visa a formação do professor profissional, do professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em conformidade com as regras do profissionalismo docente. A profissão docente tem de ser apreendida e para isso contribuem significativamente o primeiro momento, o EP, pois ninguém nasce a saber ser professor!

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1 A importância da Educação Física no Ensino: Macro Contexto

Hoje a escola é uma das instituições que mais contribui para a formação do indivíduo, e por isso, Patrício (1993, p. 126) afirma que: *“A escola é o coração do sistema educativo”*.

No passado, a família era considerada a principal responsável pela formação da criança e a escola uma instituição complementar, onde se transmitiam alguns conhecimentos gerais. A escola consistia de um espaço onde o saber era soberano e a socialização praticamente impercetível. Com o avançar do tempo, o panorama escolar foi sendo configurado para um quadro de referência mais amplo. Hoje em dia, a escola é vista não só como um local onde se transmitem conhecimentos teóricos e práticos, como também um local com responsabilidade social, no sentido de transmitir valores, regras e ideais. A escola, hoje, é de massas, encontrando-se nela uma heterogeneidade social e cultural dos alunos, e por isso, não pode ser um mero fator de instrução ou de ensino, tendo de para além de educar, sociabilizar (Sêco, 1997). Os professores têm efetivamente de compreender a revolução que a escola atual exige, e por isso socializar e instruir, através do educar (Sampaio, 1996).

É na escola que as crianças e os jovens formam o seu conhecimento, aprendem a ser pessoas e a saber viver em sociedade, sendo uma verdadeira oficina de homens onde tudo é ensinado a todos (Coménio, 2006). É na escola que os jovens são reunidos para cumprirem o programa educativo formal que a família, a comunidade e o estado consideram essencial ao seu aperfeiçoamento pessoal e à satisfação das necessidades de sobrevivência e desenvolvimento da própria família e da sociedade (Patrício, 1993). Miallaret (1999, p. 21) refere que: *“a instituição educativa serve de traço de união entre a vida individual e a vida social”*. Deste modo, a escola tem como finalidade a transmissão cultural, que por sua vez tem como finalidade, o homem (Patrício, 1993). Nela trabalham pessoas que, diariamente tem de desempenhar uma multiplicidade de papéis – diretor, professor, especialista de recursos, entre

outros (Arends, 1997). É então necessária competência e eficácia, interligadas com a boa formação dos cidadãos, para um bom funcionamento das escolas. Segundo Patrício (1993) a escola deve ser integradora sob três pontos de vista: o funcional, onde a escola desempenha importantes funções a nível pessoal, social, cívico, profissional, cultural e de suplência da família; o sistémico, que engloba quatro processos integradores: o da organização e funcionamento institucionais do aparelho educativo, o da organização e funcionamento da instituição escolar, o da articulação da escola com a comunidade e o da articulação da escola com a família; e o do processo de aprendizagem, que está centralizado na consciência do educando que, por sua vez, se articula e coopera com a consciência do educador. Segundo o mesmo autor a escola deve ainda proporcionar aos educandos, aos professores, aos funcionários, à família, à comunidade envolvente, à estrutura pedagógica e à estrutura administrativa uma participação conjunta e ativa.

Segundo Arends (1997) o ensino sempre foi uma atividade complexa, sendo-o ainda mais à medida que as escolas foram assumindo uma responsabilidade social crescente, pois sem um bom funcionamento das escolas não é possível o progresso de um país. Ainda segundo Arends (1997, p. 1): *“a tarefa de educar a juventude é demasiado importante e complexa para ser deixada inteiramente à mercê dos progenitores ou das estruturas informais de tempos passados”*. Este autor defende a necessidade da existência de escolas dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar e a socializar as crianças. Embora a sociedade lute por melhorar as escolas, verifica-se que as famílias e as escolas, por vezes, não se concentram no mesmo propósito educativo, passando a escola a ser o espaço onde se refletem todos os conflitos e contradições das sociedades e das famílias. Assim, e como Bento (2008) refere, a escola perdeu a atração tornando-se indesejada e sendo encarada com hostilidade, porque assenta na disciplina, no trabalho, no sacrifício, nos deveres, nas regras, nos limites, nas rotinas, no controle, no estudo e na concentração, o que não se ajusta a um ambiente social que tudo promete e consente de maneira fácil e leviana.

A escola, segundo J. O. Bento (comunicação pessoal, 20 Jun 2012), deve ser um estádio onde se valorizam méritos, vitórias e reconhecem fracassos e insuficiências. Deve também exaltar o profissionalismo e a seriedade de quem nela ensina, concitar o entusiasmo e o otimismo de quem nela aprende, elevar a relevância e a utilidade do que nela se faz, e gerar o respeito e a admiração pelo que nela se alcança. A EF transporta esta cultura, pois remete à entrega a causas e a aspirações difíceis e superiores, mas atraentes, à adesão voluntária a compromissos e princípios normativos, a riscos e agruras, a sacrifício e disciplina. À EF pertence um papel cimeiro, porquanto agrega uma panóplia de valores, como a superação, o dinamismo, a elevação, a excelência e o espírito de sacrifício, configurando ainda uma filosofia e pedagogia da vontade (J. Bento, comunicação pessoal, 20 Jun 2012). Ainda segundo o mesmo autor, é intrinsecamente educativa, cultiva mais deveres e obrigações do que direitos e permissões, evoca valores, e é por conseguinte um campo da superação, do dinamismo, da elevação e da excelência, e não um campo da vulgaridade, do laxismo, da mediania e indigência. Contribui ainda, direta e decisivamente, para a saúde da população infanto-juvenil portuguesa, promovendo hábitos de vida saudável, ajudando, entre outros, ao combate da obesidade e do sedentarismo, dois dos maiores flagelos do século XXI, num país com a segunda mais elevada taxa de prevalência de obesidade e sobrepeso da Europa (J. Lourenço & M. Onofre, comunicação pessoal, 28 Mai 2012). Assim: *“prescindir do desporto ou afrouxar na sua promoção e no cultivo do seu ideário, equivale a empobrecer os cidadãos nas dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais, anímicas e volitivas”* (J. Bento, comunicação pessoal, 20 Jun 2012, p. 7). É então da especial responsabilidade do Estado, promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo n.º 2, Lei nº 49/05, de 30 Agosto) prevê como um direito de toda a população o acesso à educação e à cultura e, como um dever do Estado, a promoção e a democratização da educação.

A política educativa em Portugal tem como objetivo promover o desenvolvimento e a modernização do sistema educativo e a autonomia da

administração e gestão das escolas, a fim de melhorar os níveis de eficiência e eficácia dos objetivos estabelecidos e referentes à qualidade do ensino-aprendizagem. Com vista a uma uniformização do ensino, este está sob a alçada do Ministério da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. No Continente o ensino ainda tem a supervisão das Direções Regionais da Educação. Nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, o ensino é supervisionado pelas Secretarias Regionais de Educação.

A política educativa envolve a gestão dos recursos, a conceção, o planeamento, a regulação, a avaliação e a inspeção do sistema educativo desde a educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário, incluindo o ensino especial e a educação extra curricular. Está dividida em seis diferentes níveis: *a educação pré-escolar*, de frequência facultativa para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade; *o ensino básico*, de frequência obrigatória, constituído por 3 ciclos sequenciais (o primeiro de 4 anos, 6-10 anos de idade, o segundo de 2 anos, 10-12 anos de idade, e o terceiro de 3 anos, 12-15 anos de idade); *o ensino secundário*, de frequência obrigatória, para alunos dos 15 aos 18 anos de idade, que compreende quatro tipos de cursos (científico-humanísticos, tecnológicos, artísticos especializados e profissionais); *o ensino superior* para alunos que concluíram, com êxito, um curso do ensino secundário; *o ensino pós-secundário não superior*, que possibilita um percurso de formação especializada em diferentes áreas tecnológicas e permite a inclusão no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos a nível superior; *a educação e formação de jovens e adultos*, que oferece uma segunda oportunidade a indivíduos que, precocemente, abandonaram a escola ou que estão em risco de a abandonar.

O meu percurso escolar desenrolou-se ao longo dos quatro primeiros níveis de ensino. A formação recebida, associada ao conhecimento familiar da profissão docente, desenvolveu em mim o gosto, a curiosidade e a vontade crescente em ensinar. Desenvolvi paralelamente o meu interesse pelo desporto, com a prática de algumas modalidades e com a possibilidade em exercer o papel de treinadora. Comecei assim a associar a vontade de ensinar com o prazer pelo desporto, o que conduziu ao meu ingresso no curso de

Ciências do Desporto, e posteriormente, no Mestrado em ensino, que termina com o EP. Segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional²: *“o Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar”* (p.3).

3.2 Enquadramento Legal e Institucional: Meso Contexto

A iniciação à prática profissional, que integra o EP, é uma atividade relacionada com o término do 2º ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em ensino de EF da FADEUP, que incorpora duas componentes: a PES, realizada numa EC com protocolo com a FADEUP; e o relatório de estágio, que se rege pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência, orientado por uma PO da FADEUP responsável pela supervisão do EE no contexto da PES. Para a operacionalização da PES, a FADEUP estabelece protocolos com uma rede de EC que incorporam um PC, um professor de EF da confiança da FADEUP, para acolher e orientar um grupo de 3 ou 4 EEs (núcleo de estágio), durante um ano letivo, cada um assumindo uma das turmas do PC para a concretização da sua PES. O EP é da responsabilidade do professor regente, em estreita relação com a Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino, e decorre nos 3.º e 4.º semestres do 2º ciclo de estudos, iniciando-se no dia 1 de setembro e prolongando-se até ao final do ano letivo, tendo lugar na EC. As atividades correspondentes ao EP, que decorrem na EC e na FADEUP, podem ser realizadas de forma individual ou em grupo, em núcleo de estágio, constituído por um número de elementos definido pela especificidade de cada EC e respetivo PC.

² In *Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*, aprovadas no ano letivo 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z.

Em termos legais, o EP rege-se pelos princípios presentes na legislação do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, tendo como premissas a obtenção de habilitação profissional para a docência e grau de mestre obedecendo às seguintes regras: incluir a observação e colaboração em situações de educação e ensino, e a PES na sala de aula e na escola; proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções confiadas ao docente, dentro e fora da sala de aula; lecionar turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara; visar o desempenho como futuros docentes e promover uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Segundo o Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional (ver nota de rodapé nº1), este visa a inclusão no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da PES em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais, associadas a um ensino da EF de qualidade, reportando-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto) e organizando-se nas seguintes áreas de desempenho: *Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional*. A área 1 contempla a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, tendo como objetivo a criação de estratégias de intervenção que visem a eficácia pedagógica, o processo de educação e a formação do aluno na aula de EF. Por sua vez, a área 2 engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, visando a sua integração na comunidade escolar, contribuindo assim para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. A área 3 engloba as atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, com o objetivo de se compreender a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da

atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional.

As competências ao EE são: o cumprimento de todas as tarefas estabelecidas nos documentos orientadores do EP; a elaboração de um projeto de formação inicial; a prestação do serviço docente nas turmas que lhe forem atribuídas; a participação nas reuniões dos diferentes órgãos da EC; a participação nas sessões de natureza científica, cultural e pedagógica ocorridas tanto na escola como na faculdade; a elaboração e atualização do portefólio individual do EP; a observação às aulas do PC e dos colegas estagiários; entre outros cargos, o auxílio nos trabalhos da direção de turma e a elaboração e defesa pública do relatório de estágio.

3.3 Enquadramento Funcional: Micro Contexto

“O Colégio de Gaia é uma instituição católica que assume a intenção de assegurar uma educação sólida e com base nos valores, valores estes que são imprescindíveis para se saber viver em Sociedade” (Caracterização da instituição e do meio envolvente, núcleo de estágio FADEUP, p.4).

Segundo Arends (1997, p.465): *“a investigação sobre as escolas pode ser muito útil para os professores principiantes, pois pode ajudá-los a aprofundar o conhecimento das escolas como organizações sociais e pode ajudá-los a lembrar-se de que a própria sala de aula constituirá uma parte do esforço de toda a escola”*. Após o término do primeiro ano de Mestrado do 2º ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário segue-se a escolha da escola para realizar o EP. A minha primeira escolha foi esta EC, não só pela sua localização, pois diariamente realizo o percurso Espinho-Porto, como também pelas memórias que guardo como aluna do ensino privado, e pelas referências de colegas ex-EEs desta EC (Figura 1).



Figura 1 – A Escola Cooperante

Após ter sido aceite na EC, sucedeu-se a primeira visita à escola, às 14 horas do dia 2 de setembro de 2013, altura em que conheci o meu PC, os professores do grupo de EF e os restantes professores e membros da comunidade escolar. Assisti, pela primeira vez, a uma Reunião Geral de professores, uma sessão de abertura para o ano letivo de 2013/2014 dirigida pelo diretor da EC. Neste primeiro dia tive ainda a oportunidade de conhecer as instalações da EC, vendo-me, finalmente, perante a nova realidade e função de professora, de professora estagiária na escola. Também contactei, pela primeira vez, com as três colegas que integraram na mesma EC, o núcleo de estágio de EF de uma outra instituição do ensino superior.

3.3.1 A História e o Funcionamento da Escola Cooperante

Como elemento externo à EC, foi-me necessário adquirir conhecimentos sobre a sua história e o seu funcionamento. A EC, que tem oitenta anos, está inserida no centro de Vila Nova de Gaia, na freguesia de Mafamude, sendo considerada, a nível nacional, como a escola que maior número de instalações escolares, desportivas e espaços exteriores comporta. A EC caracteriza-se pela sua exigência, traduzida no seu lema, pela sua abrangência, pois recebe alunos desde o Pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, pela sua luta contra o abandono escolar e pelo ensino secundário gratuito. Predominam os cursos científico-tecnológicos, dez cursos diferentes no ensino secundário, sendo um deles o curso de AGD. A nível do DE, a EC proporciona atividades extracurriculares a qualquer aluno que se queira inscrever e integrar as modalidades de Ginástica Acrobática, Natação, Voleibol, Basquetebol, Triatlo, Ténis de mesa, Andebol, Ginástica Artística, Badminton, Danças modernas,

Futsal e Patins, Rodas e *Skate*. Existem ainda os clubes culturais de teatro, ar livre, Artes Plásticas, Informática, xadrez e Inglês.

3.3.2 Instalações Desportivas

A área relacionada com a EF, nesta EC, dispõe de três pavilhões: A, B e C *indoor*. Os campos dos Pavilhões A e B medem 40m x 20m. Possuem dois balneários para cada sexo, um gabinete para os professores e um grande espaço para a arrecadação (Figuras 2 e 3).

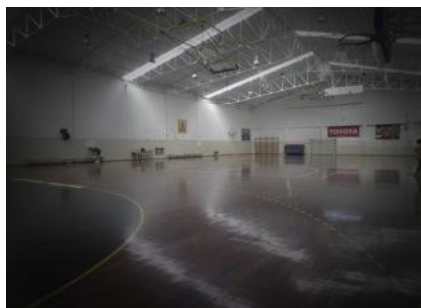


Figura 2 - Pavilhão A da Escola Cooperante



Figura 3 - Pavilhão B da Escola Cooperante

Grande parte da minha experiência, enquanto professora estagiária, decorreu dentro do Pavilhão A, pavilhão onde lecionei às 6^{as} feiras as aulas à turma de AGD, às 3^{as} e 4^{as} feiras as aulas à turma de CM e às 4^{as} feiras as aulas à turma de ET. Este pavilhão fornece aos professores todas as condições necessárias à lecionação da maioria das modalidades, sendo que nele lecionei Voleibol, Futebol, Basquetebol, Ginástica, Atletismo (transposição de barreiras, estafetas e salto em altura) e uma aula de Dança. O facto de lecionar num espaço de elevadas condições para a prática da EF foi uma mais-valia para o meu desempenho, pois permitiu-me abordar um leque mais abrangente de modalidades. A EC dispõe, anexa ao pavilhão A, de uma sala de musculação,

com 6mx6m (Figura 4). Existe também um Ginásio C, com 16mx12m, mais apropriado para a prática de Dança e Desportos de Combate, onde lecionei apenas uma aula de condição física e onde fiz cumprir os testes físicos, realizados no âmbito do projeto entre a EC e uma instituição do ensino superior (Figura 5).

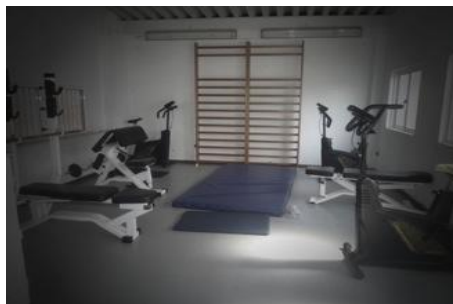


Figura 4 - Sala de Musculação da Escola Cooperante

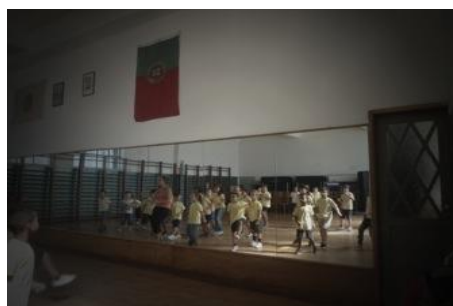


Figura 5 - Ginásio C da Escola Cooperante

A EC tem ainda uma piscina, com dois balneários para cada sexo, onde, todas as 3^{as} feiras, ajudei a minha colega de núcleo de estágio no DE de Natação. Para além do DE, também dei uma aula de Natação de substituição, em conjunto com a minha colega de núcleo, e que foi uma experiência bastante positiva e enriquecedora (Figura 6).



Figura 6 - Piscina da Escola Cooperante

A nível das infraestruturas exteriores, a EC possui um campo exterior relvado, cercado por um gradeamento e com um portão de acesso, que reúne ótimas condições, quer para a prática do Futebol de 5 ou de 7 como ainda para a prática do râguebi, onde lecionei várias vezes Futebol à turma de ET. Este campo tem comunicação com um campo polidesportivo de cimento exterior (Figura 7) com marcação de campos de Futebol, Andebol e Basquetebol e uma pista de Atletismo com pista de velocidade, caixa de saltos e uma zona de lançamentos. Nesses espaços lecionei, à turma de AGD, os conteúdos respeitantes à corrida de resistência, à corrida de velocidade, ao lançamento do peso, ao salto em comprimento, ao triplo salto e ao lançamento do dardo. Finalmente a lista de espaços exteriores culmina com um campo de Voleibol (Figura 8) e com um campo de Basquetebol (Figura 9).

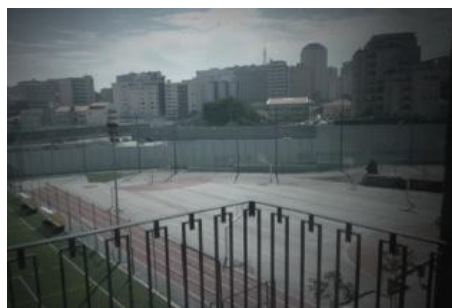
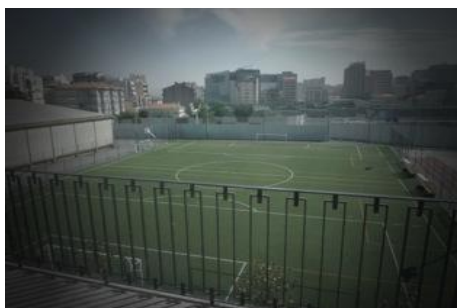


Figura 7 - Campo Relvado Exterior e Polidesportivo da Escola Cooperante



Figura 8 - Campo de Voleibol Exterior da Escola Cooperante



Figura 9 - Campo de Basquetebol Exterior da Escola Cooperante

Existe também uma grande variedade de material disponível contemplando as diferentes modalidades.

A minha primeira aula da manhã de 4ª feira foi sempre lecionada em instalações fora da EC (Figura 10), a cerca de 500 metros, e com a qual existe um protocolo de utilização. Este protocolo visa proporcionar melhores condições de ensino e de aprendizagem aos alunos de AGD, pois possui todos os aparelhos necessários à prática da Ginástica Artística, inserida no planeamento da disciplina de APD, uma das disciplinas que lecionei durante todo o EP. É também o espaço ideal para a prática de modalidades coletivas, pois tem um piso em soalho flutuante e as medidas oficiais de Andebol (40 x 20 m) com marcações para Andebol e Basquetebol.

Como tive a possibilidade de abordar a Ginástica tanto em EF como em APD, em instalações diferentes, tive a oportunidade de constatar diferenças nos resultados obtidos. Posso concluir que a variedade de materiais nas instalações desportivas são uma mais-valia para a obtenção do sucesso por parte dos alunos, pois em APD tiveram a possibilidade de exercitar um maior número e uma maior variedade de exercícios de progressão que permitiram não só uma melhor compreensão e aquisição das diferentes técnicas, como também ajudar a ultrapassar o medo dos elementos, conseguindo assim obter melhores resultados. O grau de dificuldade dos exercícios abordados teve em conta não só o planeamento da disciplina, como também as instalações e o desempenho dos alunos, implicando a criação de uma relação de confiança entre mim e os alunos, dado o contacto físico necessário nas ajudas dos elementos. Sinto-me satisfeita com o trabalho que desenvolvi pois fiz tudo o que estive ao meu alcance para que os meus alunos obtivessem o sucesso

pretendido, aproveitando, da melhor forma, todos os recursos que as instalações me proporcionaram.



Figura 10 - Pavilhão de um clube de Gaia próximo da Escola Cooperante

3.3.3 Instalações marcantes

Para além das salas de aula, que no quadro da minha área disciplinar se materializa nos pavilhões, estas duas salas (Figuras 11 e 12) foram os locais de trabalho que mais me marcaram no EP. Por várias vezes usei a Sala de Atendimento (Figura 11), pois, como assessora à Direção de Turma, era aí que registava as faltas dos alunos, atendia os pais ou Enc. Edu. e, às vezes, acabava por ficar a trabalhar, pois reunia a calma e o silêncio necessários para a elaboração das minhas reflexões e dos restantes trabalhos. A sala das Taças, b.3.2, (Figura 12), fez também parte integrante da minha rotina diária na EC, pois aí realizei, inúmeras vezes, as minhas reflexões das aulas, elaborei os meus planos de aula, e construí o meu relatório de estágio. Esta sala, apesar de fria, era um local pequeno e acolhedor, mas que, para mim, reunia o conforto e a tranquilidade necessárias à elaboração do meu trabalho. Houve ainda momentos de convívio e de lazer entre os dois núcleos de estágio de EF, sendo que esta sala ficou efetivamente marcada por ser o nosso “cantinho”.



Figura 11 - Sala de Atendimento da Escola Cooperante



Figura 12 - Sala das Taças da Escola Cooperante

3.3.4 O Grupo de Educação Física

Este ano letivo, o grupo de EF da EC era composto por oito professores, mais os três professores de cada núcleo de estágio de EF. Apesar do EP ser um trajeto individual, senti que uma boa relação com os colegas de trabalho é indispensável para se obter sucesso, pois a troca de opiniões e de experiências, as diferentes formas de ver e de lecionar as aulas, e o diálogo, são fundamentais para o progresso e aperfeiçoamento de cada um de nós. Segundo Batista e Queirós (2013, p. 43): *“paralelamente, os focos de discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os estudantes a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de ensino-aprendizagem, assumem-se como determinantes”*. Realço a forma como os professores da EC me ajudaram na integração e a disponibilidade demonstrada, pelos professores do grupo de EF, no esclarecimento de dúvidas quer a nível pedagógico, quer a nível científico e até mesmo de funcionamento das estruturas. Durante o EP fui conhecendo os diferentes professores e naturalmente, acabei por me identificar mais com uns do que com outros, relativamente à forma de estar e de ser, quer como pessoa quer como profissional. O facto de ter tido a oportunidade de lecionar uma disciplina em conjunto com outro professor, com o qual facilmente me identifiquei, enriqueceu-me a nível de conhecimentos, principalmente os relacionados com a avaliação. Lave e Wenger (1991) referem que a aprendizagem ocorre para além dos contextos pedagogicamente estruturados,

daí a importância de colocar os estudantes no espaço real de ensino, como seja a própria comunidade educativa, da qual fazem parte não apenas os alunos, os auxiliares de ação educativa, os pais, tornando-se assim num membro dessa comunidade.

3.3.5 Os “Guias”: Professora Orientadora e Professor Cooperante

Segundo Amaral et al. (1996, p. 98): *“o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação”*. Ainda Amaral et al. (1996, p. 93) referem que: *“(...) o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta”*. A este respeito, no início do EP conheci a minha PO, com a qual nunca tinha tido qualquer contacto e da qual retirei, desde logo, uma primeira impressão muito positiva, pois apresentou-se bastante prestável, acessível e simpática. As minhas expectativas quanto ao seu contributo foram plenamente vividas, pois foi uma pessoa que me orientou, me aconselhou e, sem dúvida alguma, contribuiu, de uma forma muito significativa, para a minha formação profissional e pessoal. As aulas observadas foram momentos de grande aprendizagem pois, de seguida, procedia a sua avaliação, propondo alternativas aos métodos de gestão da turma, aos exercícios de progressão apresentados e suscitava uma reflexão individual e conjunta de cada atuação, desenvolvendo mais uma vez o espírito crítico de cada um. Ao longo do ano e às 2^{as} feiras de manhã, promoveu várias reuniões de núcleo de estágio para, em conjunto com outros núcleos, tratar da realização do projeto de investigação-ação e da elaboração do relatório de estágio. Quero realçar a sua disponibilidade, o seu empenho, o seu cuidado e a sua atenção com a elaboração do nosso poster apresentado no Seminário Internacional intitulado “O estágio na (re)construção da identidade profissional do professor”, realizado nos dias 24 e 25 de janeiro de 2014, na FADEUP. Foi uma experiência inovadora, bastante enriquecedora e gratificante. À minha PO só tenho de lhe agradecer, voltando a realçar a sua ajuda e orientação, sempre presentes

quando delas necessitei. Alarcão e Tavares (2003, p. 18) são da opinião de que o PO é: *“(...) uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno do ensino básico ou secundário. Atento à riqueza e às inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas perceções e à sua capacidade de autorreflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional”*. Ainda segundo os mesmos autores a função do supervisor: *“consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais. A função do supervisor é a de colaborar com o formando para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos”* (p.65). No entanto, e segundo Behets e Vergauwen (2006) o impacto que o PO tem na prática de ensino é limitado pelo número de visitas que pode fazer, sendo aceite que o PC é aquele que tem, potencialmente, a influência mais significativa na aprendizagem dos estudantes-estagiários no que concerne à prática de ensino.

Quanto ao meu PC, refiro que a sua experiência, os seus conhecimentos e os seus comentários diários contribuíram para a minha evolução, tanto a nível pessoal como profissional. O PC foi um facilitador da minha aprendizagem, pois levou-me a tomar consciência das características do meu agir e da responsabilidade das decisões tomadas.

O processo da supervisão estrutura-se em várias fases, como o encontro pré-observação, a observação da aula, a análise da mesma e a organização da estratégia de apresentação dos resultados da análise, o encontro pós-observação, e a análise do ciclo de supervisão (Amaral et al., 1996). E foi assim que tudo realmente aconteceu. O PC, diariamente, observava as minhas aulas, dando-me no final *feedback(s)*, que tinham como objetivo fazer-me refletir e pensar no que seria possível melhorar e no que era necessário

retificar, sempre com vista à obtenção do maior sucesso por parte dos nossos alunos. Semanalmente o PC reunia com o meu núcleo de estágio para, em conjunto, refletirmos e debatermos sobre as aulas, as atividades desenvolvidas e a desenvolver. O PC também procedia a críticas construtivas sobre o desempenho de cada um, alertando para os aspetos a alterar, visando uma melhoria pessoal. Tenho e terei sempre bem presentes as suas palavras: *“Arrisca, só assim sabes se corre bem ou mal”*. Foi, sem dúvida alguma, a pessoa que fez com que eu sentisse que o EP era uma descoberta guiada, conseguindo dar um maior sentido à minha formação, pois acabei por aprender com os erros, sem com isso ter colocado em causa a aprendizagem dos alunos.

À PO e ao PC, que surgiram num momento tão marcante do meu desenvolvimento pessoal e profissional, só tenho a agradecer todas as palavras e todos os conselhos dados, que ficarão para sempre guardados no meu livro de saberes para a vida!

3.3.6 O Núcleo de Estágio

O meu núcleo de estágio, este foi formado por mim e por mais dois colegas, um do sexo masculino e outro do sexo feminino (Figura 13). Já conhecia os meus colegas, mas nenhum pertencia ao meu grupo de amigos da FADEUP. Por esse motivo, os primeiros dias do EP também serviram para nos conhecermos melhor e nos começarmos a adaptar à maneira de ser e de trabalhar de cada um. A importância da entreajuda foi um fator importante para os três, pois estávamos conscientes da sua necessidade na coordenação das diferentes tarefas para conseguirmos obter os melhores resultados. Recorremos frequentemente ao trabalho em conjunto, constatando que as conceções de espaços coletivos de trabalho constituem-se como um excelente instrumento de formação (Nóvoa, 1992a). Ainda segundo o mesmo autor, as práticas de formação que se fundamentam em dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e valores. Existiu uma elevada partilha de conhecimentos na elaboração dos vários níveis de planeamento,

tendo sido ainda com enorme prazer e entrega que ajudei a minha colega de núcleo de estágio, aquando da construção do esquema de Ginástica Acrobática da sua turma. Todos compreendemos que unidos formaríamos uma boa equipa e a amizade criada, a entreaajuda conseguida e o bom clima de relação existente, ajudou-nos nesta etapa tão importante das nossas vidas, que juntos, conseguimos superar.



Figura 13 - Núcleo de Estágio de EF da FADEUP da Escola Cooperante

3.3.7 As Turmas

No dia em que o meu PC tomou conhecimento das suas turmas, deu-nos a escolher as que queríamos lecionar, duas fixas e uma rotativa. A minha escolha recaiu desde logo numa turma de Desporto, pois gostava de poder partilhar com estes alunos o que tínhamos em comum, o Desporto. A esta turma esteve destinada uma carga horária de um bloco de 120 minutos e um de 60 minutos. Foram-me ainda atribuídas as turmas de ET com uma carga horária de um bloco de 90 minutos e de CM com dois blocos de 60 minutos, sendo esta última a turma rotativa e que escolhi lecionar no 1º período. É necessário que antes do delineamento do processo de instrução, nomeadamente dos modelos e das metodologias de abordagem dos diferentes conteúdos, se considere o aluno enquanto sujeito individual, com experiências singulares, motivações específicas, e mesmo dificuldades particulares, pois os alunos são sempre o alvo final do nosso processo de ensino (Rink, 2001). Segundo Mesquita (2003) as necessidades de cada um dos alunos têm de ser contempladas, pois cada um é único pela sua personalidade, pelas suas dificuldades, facilidades e limitações. É pois um dos grandes objetivos que um professor deve ter, o de conhecer as características de cada aluno para

conseguir cativá-lo, integrá-lo nas suas aulas e motivá-lo para a aprendizagem. Deste modo, a caracterização da turma e o conhecimento das singularidades de cada aluno é crucial para a atuação eficaz de qualquer professor. Para o efeito, o meu núcleo de estágio elaborou uma ficha de caracterização individual do aluno (Anexo I), fornecida a todos os nossos alunos. Procedi posteriormente à análise do preenchimento das fichas de cada um dos meus alunos, extraíndo as informações que considerei mais relevantes e que foram resumidas num único documento apresentado na primeira reunião de conselho de turma.

As caracterizações iniciais das turmas forneceram-me um leque de informações de cada aluno, que me permitiram conhecer e compreender melhor os objetivos para com a disciplina e para com o futuro de cada um, os *hobbies*, os conhecimentos, as dificuldades e as facilidades, que me possibilitaram um planeamento mais eficaz, os gostos, os comportamentos, os hábitos de alimentação e até os problemas de saúde. Também fiquei alertada para os problemas de saúde de alguns alunos, como a asma, o sopro cardíaco e o Síndrome de Asperger. Como a disciplina de EF implica um grande esforço físico e as aulas que lecionei foram predominantemente de manhã, foi da maior importância conhecer os hábitos alimentares, principalmente, do pequeno-almoço. Este conhecimento prévio foi sendo solidificado com o desenrolar das aulas.

3.3.7.1. 11º AGD: A Direção de turma - Turma Fixa

O 11º de AGD era uma turma do secundário, ciclo que gostava especialmente de lecionar, e estava muito ligada ao Desporto. Comecei por recolher informações junto do meu PC e da ex-EE/a, que tinha lecionado a turma no ano anterior, constatando tratarem-se de alunos bastante simpáticos, acessíveis, empenhados, bons desportistas e, relativamente, bem comportados. O excerto seguinte é ilustrativo dessa constatação:

“O objetivo da aula foi atingido, tendo os alunos cooperado bastante e participado ativamente na atividade proposta no final. Criou-se um ótimo clima de aula, ficando com uma primeira impressão muito positiva dos alunos”.

(Reflexão nº1: 13/09/2013, 11º AGD)

Desde a primeira aula que pude verificar o comportamento e educação exemplares de alguns alunos e o grande empenhamento a nível desportivo da maioria, ganhando consciência de que me tinha sido atribuída uma turma que reunia as condições necessárias para um ótimo clima de aula. Tratava-se de uma turma bastante homogênea, dos 29 alunos, 12 (41%) eram do sexo feminino e 17 (59%) eram do sexo masculino, sendo os 16 anos da turma, normal para o ano de escolaridade. Relativamente aos resultados escolares 13,8% dos alunos reprovaram pelo menos uma vez, sendo as causas do insucesso a mudança de curso ou a mudança de país, caracterizando assim o rendimento escolar como médio, pois 45% terminou o ano letivo anterior com pelo menos uma negativa e 17% com duas. A média diária de horas de estudo era de 1,6 horas, o que, atendendo ao ano de escolaridade, não favorecia um bom desempenho escolar. As disciplinas onde apresentaram mais dificuldades eram a Matemática, com 66%, e o Inglês, com 31%, e a disciplina considerada por 55% dos alunos mais fácil era a EF.

Quanto ao contexto familiar, um grande fator e um implicador significativo do bom desenvolvimento e progresso escolar dos alunos, refiro que 93,1% dos alunos tinham os pais casados, mas só 89,7% viviam, diariamente, com o pai e a mãe, uma percentagem que, em meu entender, era bastante satisfatória, pois a maioria tinha a presença da mãe e do pai no seu quotidiano. A maioria dos alunos, 72,4%, tinha a mãe como Enc. Edu.

A predisposição desportiva destes alunos era extraordinária, pois todos praticavam modalidades desportivas e 69% eram federados, treinando, em média, semanalmente 5,4 horas. As modalidades praticadas eram várias, destacando-se o Futebol, a Dança, o Futsal, a Natação, o Andebol, o Voleibol, a Ginástica, o *Bodyboard*, o Surf e o Taekwondo. É, ainda, de referir que 66% dos alunos já participaram no DE, salientando-se como modalidade escolhida o Futebol, com 48%, e o Andebol e a Ginástica com 24,10% cada. No geral, esta turma apresentava uma ótima predisposição à prática de atividade física desportiva, o que se veio a confirmar nas minhas aulas e permitiu ótimos resultados durante todo o ano letivo.

Quanto a problemas de saúde destacaram-se três alunas, uma com problemas de asma, outra com um sopro cardíaco e uma última com uma doença crónica. Estas três alunas mereceram um cuidado e uma atenção muito especial, particularmente nos desportos de resistência.

Como APD era ao primeiro tempo da manhã, o pequeno-almoço foi outro fator essencial a ter em atenção. Constatei que apenas uma aluna não tomava pequeno-almoço e, de imediato, procurei mostra-lhe os prós e os contras desse seu procedimento, estando certa de ter contribuído para que ela alterasse este seu hábito alimentar.

As informações inicialmente recolhidas permitiram-me um relacionamento e um tratamento dos problemas escolares, enquanto assessora à direção de turma, de uma forma mais eficaz e integrada. Também deram origem a um planeamento que foi ao encontro das capacidades e objetivos dos alunos, quanto ao prosseguimento dos estudos numa faculdade de desporto, que implica a aprovação nos pré-requisitos. Não posso deixar de referir a importância dos dados recolhidos sobre o agregado familiar, fator importante para o bom desenvolvimento e rendimento do aluno, pois, posteriormente, iria ter de contactar com os Enc. Edu.

3.3.7.2. 12º ET: O maior e mais gratificante desafio - Turma Fixa

Aceitei desde logo esta turma, pois aquando da distribuição das turmas pelo PC, este referiu de imediato que era uma turma com mau comportamento e que englobava elementos bastante perturbadores e indisciplinados, para além de integrar um aluno de NEE. Desde logo pensei que aí teria um grande desafio pela frente, e estava ansiosa pela primeira aula para os conhecer. Dos relatos feitos pelos ex-EE/s do ano passado, pois era a sua turma rotativa, e das informações do meu PC, pude constatar que tinha muito trabalho pela frente se queria contribuir para uma melhoria daqueles alunos, tanto a nível motor como a nível de atitudes e de comportamentos.

A primeira aula foi no dia 18 de setembro de 2013 e hoje posso revelar o único pensamento que tive quando a terminei: “Em que mundo estava eu

quando aceitei esta turma, sabendo de antemão o seu comportamento?” Hoje indico que: “Foi o meu maior e mais gratificante desafio, pois nunca pensei conseguir contribuir, da forma como consegui, para a alteração de comportamentos e atitudes destes alunos assim como nunca pensei conseguir cativá-los para as minhas aulas, tornando-os até assíduos, como o confirma o mapa da assiduidade. Hoje, com algum orgulho, constato que o meu trabalho valeu a pena! Valeram a pena todos os “sermões” dados no final das aulas e todas as conversas tidas à parte, com os mais indisciplinados depois de comportamentos agressivos e atitudes de má educação até para comigo. Sim, valeu a pena, pois acho que lhes consegui tocar no coração, fazendo-os respeitar-me e respeitar as minhas aulas. Com o tempo, comecei a ansiar pelas 4^{as} feiras, para poder verificar se o comportamento estava a ter a evolução positiva tão aguardada. Mesmo fazendo que ignorava as palavras bonitas e a “graxa” que os mais indisciplinados me iam dando em tom de brincadeira, como “Olá professora favorita”, hoje sinto-me satisfeita por, com eles, ter passado todos aqueles momentos em que rimos em conjunto, trabalhamos em conjunto, discutimos em conjunto e no final, por brincadeira, ainda ouvia “Ainda bem que a tivemos como nossa professora”. Momentos assim fazem-me ter a certeza da escolha profissional acertada que fiz.

A turma era inicialmente constituída por 24 alunos, 5 (21%) do sexo feminino e 19 (79%) do sexo masculino, mas, em março, um dos alunos anulou a matrícula a todas as disciplinas. O número reduzido de alunos da turma devia-se ao facto dela integrar um aluno de NEE, o único aluno da turma com problemas de saúde, de caráter permanente. O aluno tinha Síndrome de Asperger, o que para a prática da EF foi bastante limitativo, pois é comum apresentarem uma grande descoordenação motora, dificultando a prática de exercício físico. A idade média dos alunos era de 17 anos, apesar de 9 (37,5%) ultrapassarem este valor, pois já tinham reprovado pelo menos um ano.

Em relação ao Percurso Desportivo, 58,3% dos alunos praticava uma modalidade desportiva, dos quais (21%) praticava Futebol e 45,8% estava federado na sua atividade desportiva. As modalidades consideradas como

preferidas eram o Futebol (38%), a Ginástica, o Andebol e o Basquetebol, cada um com 16,7%, e 54,2% dos alunos já participou no DE.

Quanto ao aproveitamento escolar, o grande problema desta turma, 62,5% dos alunos nunca tinha reprovado, havendo no entanto alunos com duas repetições. As disciplinas onde a maioria apresentava mais dificuldades eram a Matemática (45%) e o Português (40%), sendo o número médio de horas diárias de estudo de 1,5 horas.

O contexto familiar é um elemento fulcral para o crescimento, o desenvolvimento e a progressão escolar dos alunos, por isso foi também essencial a sua análise. Nesta turma registaram-se os seguintes aspetos: 71% dos alunos tinham os pais casados e viviam com ambos; 62,5% tinham os pais empregados, fator importante a ter em conta, pois registaram-se diversas faltas de material; quatro alunos viviam apenas com a mãe; um aluno vivia com os avós; e 71%, tinha a mãe como seu Enc. Edu. No geral, esta turma caracterizava-se especialmente pelo fraco aproveitamento escolar e por todo o desleixo apresentado pelos alunos.

3.3.7.3. 10º CM - Turma Rotativa

A lecionação desta turma, apenas no 1º período, não me permitiu estabelecer um relacionamento tão sólido como o conseguido com as outras. O facto da maioria dos alunos não praticar e ter pouca predisposição para o exercício físico, aliado à principal modalidade que tive de abordar, a Ginástica, foram também fatores que não facilitaram o desenrolar das aulas. A turma tinha 31 alunos, 26 (84%) do sexo feminino e 5 (16%) do sexo masculino, o que a tornava uma turma pouco homogénea. A idade média dos alunos era a normal para este ano de escolaridade, 15 anos, e integrava três alunas com repetições em anos anteriores. Na minha disciplina o grande problema, que tive de enfrentar com estes alunos, foi a sua pouca predisposição para a prática de atividades físicas desportivas, pois apenas 29% praticavam uma modalidade desportiva, dos quais 16,1% estavam federados na modalidade. Apenas 38,7% dos alunos participaram no DE. Esta turma integrava dois alunos com

problemas de saúde, a asma, aspeto que tive de ter em conta todas as aulas. Outro ponto de atenção era o facto de terem EF ao primeiro tempo da manhã e eu ter registado que havia duas alunas que não tomavam o pequeno-almoço todos os dias, fator impeditivo de obterem uma melhor prestação na aula. Quanto às modalidades favoritas, destacou-se o Basquetebol, com 35,5%, seguindo-se o Andebol, o Voleibol e o Badminton com 19,40% cada. As modalidades menos apreciadas eram a Ginástica e o Futebol. O conhecimento prévio dos gostos desportivos foi fulcral e tido sempre em conta na elaboração dos meus planeamentos para esta turma. No que se refere ao aproveitamento escolar, 9,7% dos alunos apresentava pelo menos uma repetição, as disciplinas com mais dificuldades eram a Matemática e o Inglês e a média de horas de estudo diário era de 1,4 horas. O contexto familiar que envolve os alunos é essencial para o seu bom desenvolvimento e progresso escolar. Como tal, os pontos relativos aos Enc. Edu. não foram esquecidos, e por isso, foram analisados com todo o cuidado, tendo a referir que 81% dos alunos tinham os pais casados e a mesma percentagem os dois pais empregados. Três alunas viviam apenas com um dos pais, uma aluna com os avós e uma outra ainda com os padrinhos, e 54,8% dos alunos tinha a mãe como seu Enc. Edu. Não posso deixar de referir a importância dos dados recolhidos sobre o agregado familiar, pois esta turma integrava uma aluna que vivia com os avós e outra com a madrinha, alunas com um fraco rendimento escolar e com certas atitudes menos adequadas. Os dados referentes ao gosto pela disciplina levaram a que eu tivesse de procurar estratégias diferenciadas e de grande motivação, com vista a uma maior e melhor participação dos alunos nas aulas de EF.

4. Realização da Prática profissional

4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Preparação do ensino: Compreender e planejar para transmitir e ensinar

A preparação do ensino é uma das várias tarefas realizadas por um professor, pois a sua profissão não se limita apenas a ensinar! Não obstante, a prática do ensino implica preparo, pois nada se realiza sem um fundamento, sem objetivos e sem formas delineadas, que servem de guia ao professor durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim como refere Bento (1987, p. 16) em relação à importância da preparação do ensino: “*uma melhor qualidade do ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação*”. Assim, e ainda segundo o mesmo autor: “*se pretendemos ensinar com eficácia, se queremos formar nos alunos conhecimentos e capacidades sólidas, aproveitando o escasso tempo disponível, então temos que definir o essencial do ensino e concentrar aí a nossa atividade e a dos alunos*” (1987, p. 26). Ou seja, para se conseguir transmitir um ensino que leve os alunos ao sucesso, atendendo a que o sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das aprendizagens dos alunos, deve-se ter como primordial o planeamento específico das matérias a abordar, focando aí a nossa intervenção na aula. Deste modo, iniciei o ano letivo do EP revendo, cuidadosamente, a teoria dos conteúdos apreendidos ao longo dos quatro anos de formação académica inicial, e necessários à prática letiva. Da unidade curricular de Pedagogia do Desporto lembrei algumas estratégias de relacionamento para com os alunos, que me ajudaram a compreender melhor os seus comportamentos e as suas ações; da disciplina de Anatomia e de Fisiologia do Desporto, procurei recolher, entre outras, informações mais detalhadas sobre os cuidados a ter com o aquecimento e com o retorno à calma, momentos fulcrais da aula para se evitarem lesões e problemas musculares; das diferentes Didáticas recordei os vários aspetos a ter em conta aquando da elaboração dos planos de aula, das Unidades Didáticas (UDs) e

dos planos anuais. No entanto, e como a característica central de toda a educação profissional é de facto a relação tensa entre a teoria e a prática, e dado que a teoria apresenta uma certa prioridade para o ensino da formação dos professores, esta não pode ser entendida apenas em ambiente académico, pois aí o conhecimento teórico é separado das aplicações práticas, sendo ensinado longe das situações em que pode ser usado (Shulman, 1998). A prática serve então como um importante veículo para testar a validade e eficácia da teoria, sendo uma fonte de provas de desenvolvimento das mesmas, permitindo que o aprendiz se mova a partir da observação da participação limitada (Shulman, 1998). Procedi posteriormente à elaboração dos diversos níveis de planeamentos, que me facilitaram a prática letiva, pois ajudaram a tornar-me mais segura, mais eficaz e a prestar um ensino de maior qualidade.

Segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, (ver nota de rodapé nº2), o objetivo da **conceção** é o de: *“projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos, através de: analisar os planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; analisar os programas de EF articulando as diferentes componentes, como as finalidades, os objetivos, os conteúdos e as indicações metodológicas; utilizar os saberes próprios da EF e os saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento; ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis”* (p.4). Nesta medida, foi necessária uma análise e reflexão extensivas do Programa de Educação Física de 10º 11º e 12ºs anos, Curso Científico-Humanístico e Cursos Tecnológicos³, do Planeamento da Disciplina de

³ In Programa de Educação Física 10º 11º e 12º anos, Curso Científico-Humanístico e Cursos Tecnológicos: 2001, Lisboa: Ministério da Educação. Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., e Mira, J.

Animação e Práticas Desportivas do 11º ano de AGD da EC⁴, do Projeto Educativo (PE) da EC⁵, do Regulamento Interno (RI) da EC⁶ e o RI das aulas de EF⁷ e do Plano Anual de Atividades⁸ da EC. As condições materiais e físicas das aulas e as características individuais de cada turma são também variáveis da maior importância, assim como a interligação de todos estes aspetos com o conhecimento, a experiência e a individualidade de ensino de cada professor. A este respeito, e segundo Bento (1987, p. 10): “o **planeamento** significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como com os respetivos programas”. Isto é, o planeamento de cada disciplina tem como foco a definição de objetivos, de metas a atingir e de estratégias para as atingir, orientando e apoiando o professor, que tem de ter um papel ativo, e que deverá proceder a alterações, sempre que os resultados evidenciados o exigirem. É de salientar ainda a importância do tempo, do espaço e dos destinatários do nosso ensino, pois são variáveis que podem levar também à reformulação de um planeamento.

Bento (1987, p. 15) colmata as ideias já partilhadas salientando que: “a *planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consoma na sequência: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano e confirmação ou alteração do plano. A planificação significa também ligar a própria qualificação e formação permanente do*

⁴ In Planeamento da Disciplina de Animação e Práticas Desportivas do 11º ano de Animação e Gestão Desportiva, aprovado no ano letivo 2010-2011. Colégio de Gaia. Grupo de Educação Física.

⁵ In Projeto Educativo do Colégio de Gaia, ano letivo 2013/2014, aprovado pelo Conselho Pedagógico: 1998. Colégio de Gaia.

⁶ In Regulamento Interno do Colégio de Gaia, ano letivo 2013/2014, aprovado pelo Conselho Pedagógico: 2009. Colégio de Gaia.

⁷ In Regulamento das aulas de Educação Física 2013/2014, aprovado no ano letivo de 2011/2012. Colégio de Gaia.

⁸ In Plano Anual de Atividades, aprovado no ano letivo 2013-2014. Colégio de Gaia.

professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino, como resultante do conforto diário com problemas teóricos e práticos. Por isso a didática prescreve, desde há décadas, como tarefas centrais do professor, intimamente associadas, a planificação, a realização, a análise e avaliação do ensino”.

4.1.1.1. A análise crítica aos Programas Curriculares das Disciplinas: Dois Mundos diferentes

Das primeiras tarefas propostas pelo meu PC constaram as análises críticas ao Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, do Curso Científico-Humanístico e do Curso Tecnológico, (ver nota de rodapé nº/3), assim como ao Planeamento da Disciplina de Animação e Práticas Desportivas do 11º ano de AGD da EC, (ver nota de rodapé nº/4), uma vez que só me foram atribuídas turmas do ensino secundário. Assim como Bento (1987, p. 19) defende: *“o programa de ensino numa dada disciplina assume quase um “caráter de lei” e possui um lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor”*. Ainda segundo o mesmo autor existe uma necessidade do professor se guiar inicialmente pelos programas das disciplinas, referindo que: *“todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos 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”* (1987, p. 9).

Os programas nacionais das disciplinas, que para além de serem interpretados e complementados por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o docente a concretizar e a adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da turma, têm a função orientadora e norteadora para a planificação do ensino do professor e para a elaboração dos materiais complementares (Bento, 1987). Deste modo, Arends (1997, p. 44) acrescenta que: *“o currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões*

e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”.

A análise feita ao Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, do Curso Científico-Humanístico e do Curso Tecnológico, (ver nota de rodapé nº/3), foi um trabalho realizado em conjunto com o meu núcleo de estágio. Após uma leitura atenta do documento e uma reflexão conjunta sobre o mesmo destacamos, como ponto forte, o princípio que atribui ao professor alguma liberdade de adaptação, quer dos níveis de exigência do currículo real, quer da duração e periodicidade das matérias, sempre com base numa avaliação inicial e de acordo com os objetivos gerais da disciplina. A existência do regime de opções no 11º e 12º anos é uma mais-valia para os alunos, pois estes podem aperfeiçoar-se nas matérias que mais os motivam. Este modelo de organização curricular é vantajoso, pois escolhem-se as matérias de maior interesse dos alunos e, assim, contribui-se para o aumento da sua aptidão física e do seu desenvolvimento multilateral. Torna-se assim possível aliar os gostos dos alunos às finalidades e aos objetivos que os professores se propõem a alcançar no ato da sua prática pedagógica.

Da análise realizada ao Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, do Curso Científico-Humanístico e do Curso Tecnológico, (ver nota de rodapé nº/3), na modalidade de Futebol, destacou-se, como aspeto positivo, a realização das habilidades em situação de jogo, pois o ensino da técnica deve aparecer subordinado à tática, prevalecendo o desenvolvimento da capacidade de jogo que combina numa diversidade de capacidades psicológicas e físicas, além da interação entre as habilidades técnicas e as ações de jogo (Costa & Nascimento, 2004). Também ficou bem claro que o programa tem em conta o que é defendido por Garganta e Pinto (1994), pois engloba os princípios específicos ofensivos (penetração, cobertura ofensiva, mobilidade e espaço), defensivos (contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração), as habilidades técnicas específicas defensivas (posição defensiva, interceção e desarme) e ofensivas (receção/controlo, passe, condução, drible/finta e remate). No entanto, também se destacaram aspetos menos positivos, como a forma de jogo do 11x11. Por muito que se perspetive que os alunos estejam no

nível avançado no ensino secundário, o seu desempenho não corresponde de todo às necessidades dessa forma de jogo, porque o elevado número de jogadores torna ainda mais complexa a perceção das situações, ou seja, a leitura do próprio jogo (Garganta & Pinto, 1994).

Outra constatação de aspetos menos positivos refere-se à modalidade de Badminton, onde encontramos algumas inconformidades no Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, do Curso Científico-Humanístico e do Curso Tecnológico, (ver nota de rodapé nº/3), como é exemplo o ponto 3.5 da página 69 que refere o batimento *drive*. Este batimento é específico do jogo de pares e, neste nível elementar, apenas é exercitado o jogo de singulares. Também no ponto 4 da página 69, o programa apresenta, como situação de exercício, a ação de rematar não indicando o que acontece ao volante após o remate nem a ação defensiva do colega. É de salientar que, a este nível, deveríamos introduzir o bloqueio como resposta à ação ofensiva do jogador, sendo este aspeto omitido dos programas dos 11ºe 12º anos de escolaridade.

Da análise e da reflexão feitas ao Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, do Curso Científico-Humanístico e do Curso Tecnológico, (ver nota de rodapé nº/3), constatou-se o quão difícil se torna cumprir os programas escolares elaborados pelo Ministério da Educação, pois deparamo-nos, não só, com um elevado número de modalidades a abordar ao longo de um ano letivo, como também com um elevado grau de exigência, esperada pela aplicação dos programas, que não converge para o real nível de competência que os alunos conseguem adquirir. Com efeito, os alunos passam por uma iniciação constante na disciplina de EF, razão pela qual se pensa ser necessário a adaptação dos programas. Assim sendo, e como Leite (2001) defende, as escolas devem construir e desenvolver as suas pequenas reformas e mudanças curriculares, parecendo assim ajustado, uma vez que tem de se ter em consideração e em atenção o contexto onde se está inserido e o desenvolvimento individual de cada aluno.

Como tarefa individual coube-me ainda a análise ao Planeamento da Disciplina de Animação e Práticas Desportivas do 11º ano de AGD, (ver nota de rodapé nº/4), elaborado e implementado na EC e homologado pelo

Ministério da Educação. Lecionei esta disciplina durante o meu EP a alunos que frequentam o curso de AGD, onde a maioria ambiciona o ingresso no ensino superior. Este ensino está orientado para a melhoria dos resultados com vista à prestação dos alunos na avaliação dos pré-requisitos necessários ao ingresso, no curso de Ciências do Desporto, na FADEUP. Por isso, constam do planeamento a lecionação das modalidades de Ginástica e de Natação, durante todo o ano letivo, da modalidade de Atletismo durante dois períodos, e das modalidades de Basquetebol, Voleibol e Andebol durante o primeiro período. Na minha opinião, o número de aulas predefinido para cada matéria foi um pouco limitativo pois, por várias vezes, se observou a incapacidade, por parte de alguns alunos, de consolidar certos aspetos técnicos. Este facto fez com que, este ano letivo fosse necessário transferir uma parte da matéria de Atletismo, planeada para o 2º período, para o 3º período. Na minha opinião, na elaboração do plano dever-se-ia ter em conta a novidade e a complexidade de certas matérias que, por isso, necessitam de mais tempo para serem compreendidas, exercitadas e consolidadas. Assim, e como nos refere Bento (1987, p. 112): *“aquilo que deve ser solidamente dominado tem que ser constantemente consolidado”* mencionando ainda que apenas se conseguem formar conhecimentos e capacidades sólidas, duradouras e disponíveis para a aplicação, quando se atribui o tempo suficiente tanto à primeira transmissão da matéria como à sua consolidação sistemática.

Posso ainda referir que vivenciei dois tipos completamente diferentes de aulas, as de EF e as de APD. Os objetivos e metas a atingir foram diferentes, assim como o empenho e a predisposição dos alunos para a prática da atividade física desportiva. Os objetivos das aulas de EF não foram tão técnicos como os de APD, pois a EF visou, entre outros, a motivação e o gosto pelo desporto, com vista à formação de pessoas ativas e saudáveis. Quanto a APD, e como os alunos já estavam motivados para a prática de exercício físico, os objetivos visaram a melhoria dos aspetos técnicos das várias modalidades.

Após a análise feita aos dois documentos, refiro as seguintes conceções veiculadas:

- A disciplina de APD foi lecionada segundo uma conceção voltada para a cultura desportiva, aquela que segundo Crum (1993) é a “Cultura do Movimento”, onde se enfatiza que o desporto é mais do que apenas atividade física desportiva, pois essa atividade é regida por regras que são mutáveis. Deste modo, através da disciplina de APD, tentei transmitir uma maior cultura desportiva, com vista a que os alunos compreendessem e indicassem os aspetos técnicos da realização dos diferentes elementos e as regras de cada jogo, uma vez que saber apenas executar ou jogar eram atitudes insuficientes.

- A disciplina de EF foi lecionada segundo uma conceção voltada para a educação do aluno através do desporto, para a saúde e para a aquisição de estilos de vida saudáveis. O objetivo foi o de desenvolver as competências técnico-motoras e sócio-motoras referidas por Crum (1993), a “EF como desenvolvimento global do indivíduo” e a “EF como apenas ensinar habilidades motoras”. Deste modo, pretendi que através da EF os alunos aprendessem as habilidades “mais básicas” como, entre outras, saber “rematar com a bola” e ter a capacidade de ganhar e aceitar a derrota, aspetos importantes a serem transportados para a vida pessoal e futura de cada um.

Deste modo, a experiência que me foi permitida vivenciar foi, indubitavelmente, uma mais-valia para a minha formação, e penso que consegui ter a capacidade de me inserir em cada contexto e de apresentar posturas diferenciadas nas aulas de EF e de APD, tendo este facto contribuído para o grande leque de novas aprendizagens que vivenciei ao longo deste meu ano de estágio.

4.1.1.2. Os Regulamentos Locais

“A Alegria, a Beleza e a Liberdade de Aprender bem e Aprender o bem, Ensinar bem e Ensinar o bem!” (Lema da EC – Ano Letivo 2013/2014)

O lema da EC comprova os objetivos máximos do seu ensino, ensinar bem e o bem, para que os alunos consigam adquirir e consolidar, convenientemente, as matérias abordadas e, em simultâneo, se formem como pessoas autónomas, conscientes, respeitadoras e que sabem viver em

sociedade. Existe uma necessidade extrema de se interligarem as normas e os aspectos dos regulamentos centrais com os regulamentos locais, com vista a uma contextualização do ensino no local. Torna-se assim fulcral que, para além de se realizar uma análise aos programas centrais, sejam também analisados:

- O PE da EC (ver nota de rodapé nº/5), que é o documento estruturante da ação e do funcionamento da escola onde se define a sua missão, a sua razão de ser, a sua finalidade, a sua cultura, os seus valores, as suas normas e as suas convicções. O PE da EC (ver nota de rodapé nº/5) consta com a história, com o trajeto e cultura da escola, que fazem dela aquilo que é hoje e o que será no futuro. O PE da EC (ver nota de rodapé nº/5) evidencia ainda a pretensão de dar sentido a todos os aspectos da vida escolar, realçando a cultura de escola expondo a liberdade de aprender e de ensinar e o direito de escolha da família na educação dos filhos. Após uma análise cuidada do documento, e tendo em conta que é elaborado para um prazo de quatro anos, refere-se a inexistência da sua revisão, uma vez que é uma instituição que reconhece a necessidade de atualização perante as constantes mudanças da sociedade atual. O PE da EC (ver nota de rodapé nº/5) como documento estruturante que é, e como estar sempre na linha da frente na qualidade do ensino é um dos interesses principais da EC, é necessário que este documento seja atual e inovador e por isso pensa-se ser indispensável a sua reformulação.

- O RI da EC (ver nota de rodapé nº/6) é o documento regulador da vida interna da escola onde constam os direitos e os deveres da comunidade educativa que orientam a atuação e contribuem para um funcionamento harmonioso no exercício das funções de cada um. O RI da EC (ver nota de rodapé nº/6) é elaborado pelo Conselho Pedagógico, aprovado pelo Conselho Geral e é um documento fundamental para o bom funcionamento da Escola.

- O RI das aulas de EF (ver nota de rodapé nº/7), que após a sua análise e reflexão conjunta com o núcleo de estágio de EF de uma outra instituição do ensino superior, apresentamos ao grupo de EF algumas propostas de reformulação. Entre outras constaram a inclusão da rubrica “ Acidentes nas aulas” e a atualização do horário das atividades letivas. Registamos ainda que este documento normativo está elaborado de uma forma demasiado

abrangente, pois engloba no tópico “Normas para os alunos” temas como o equipamento, a segurança, a higiene, a saúde e as instalações/material desportivo.

A análise destes documentos deu-me não só a conhecer a história, a cultura e a atividade da EC como também me forneceu informações orientadoras da minha conduta. Após a leitura e a análise de todos estes documentos locais, concluo que a EC visa a prática desportiva pois, para além de englobar, entre outros, um curso científico-tecnológico de Desporto, não apresenta carências ou desajustamentos de equipamentos e as instalações e os recursos materiais permitem a prática de inúmeras modalidades (Graça, 2014). A EC dispõe de dois grandes pavilhões devidamente equipados, um campo relvado, um campo de cimento, um ginásio pequeno, uma piscina, uma pista de Atletismo e um local destinado ao lançamento do peso, permitindo assim, a lecionação de diferentes modalidades, algumas delas não abordadas noutros estabelecimentos de ensino.

O grupo de EF trabalha de forma a conseguir manter um bom clima de aula, com vista à sua eficácia e consequentemente, um maior rendimento dos alunos. Deste modo, continua a existir na EC um grande comprometimento dos profissionais de EF com o ensino, com a intenção de promover, ajudar, orientar e responsabilizar-se pela aprendizagem dos seus alunos (Graça, 2014).

4.1.1.3. Os três diferentes níveis de planeamento

4.1.1.3.1. Plano Anual: A ordem e escolha das matérias a abordar

O plano anual é um plano elaborado pelo professor considerando o contexto de ensino, a escola em que se insere, as instalações e as características da turma, pois segundo Bento (1987, p. 52): *“o plano anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”*. Assim sendo, o plano anual apresenta uma interligação do programa anual da disciplina com o contexto escola, assim como com os recursos materiais, temporais e humanos disponíveis para o ensino em questão. Segundo Arends (1997, p. 60): *“a eficácia dos planos anuais geralmente gira à volta da capacidade de incluir três*

facetas: Temas e atitudes gerais, Matéria a dar e Ciclos do ano letivo”. Ou seja, na elaboração dos planos anuais, o professor tem de ter em consideração que: para conseguir a compreensão e a consolidação, por parte dos alunos, das matérias abordadas, é necessário delinear uma sequência de aulas em torno do mesmo tema; a planificação exige uma seleção do que é realmente importante; na planificação deve selecionar as matérias prioritárias; deve programar cuidadosamente o número de horas a atribuir à lecionação de um determinado conteúdo; a seleção dos conteúdos, atendendo ao grupo de alunos a que se destina, reveste-se da maior importância; torna-se mais benéfica a lecionação de certos conteúdos em determinadas alturas do ano uma vez que o ano escolar é cíclico. O extrato de reflexão seguinte ilustra estas interligações:

“O planeamento anual da disciplina de Animação e Práticas Desportivas da turma do 11º ano do curso profissional de Animação e Gestão Desportiva foi elaborado não só com base na análise do planeamento da disciplina para esse nível de ensino, como também do calendário escolar deste ano letivo, das características da turma, das instalações e condições materiais da escola e do Clube vizinho. Este planeamento pode ainda ter que ser ajustado às necessidades dos alunos.” (Justificação Planeamento Anual 11º AGD)

Para Bento (1987, p. 58): *“a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo”*. Para a elaboração dos meus planos anuais recorri, entre outros, ao Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12ºs anos, do Curso Científico-Humanístico e do Curso Tecnológico, (ver nota de rodapé nº/3) e ao Planeamento da Disciplina de Animação e Práticas Desportivas do 11º ano de AGD, (ver nota de rodapé nº/4). Estes documentos serviram de base ao planeamento dos conteúdos das diferentes modalidades a abordar ao longo deste ano letivo e à sua calendarização. Outros fatores importantes a ter em consideração foram o calendário escolar e o Plano Anual de Atividades da EC (ver nota de rodapé nº/8). A disponibilidade

das instalações, dos recursos materiais e as condições climatéricas foram parâmetros aos quais também tive de atender.

Na turma de AGD, ficou planeado lecionar Atletismo, às 6^{as} feiras, nos 1^o e 2^o períodos, pois dispúnhamos do Pavilhão A da EC, do espaço exterior com pista e da zona de lançamento do peso. Esta distribuição levou a que cada turno tivesse direito a seis aulas da modalidade por período. Esta escolha teve como objetivos: preparar os alunos para a sua participação no corta-mato, que se realizou em novembro, sendo uma atividade de carácter obrigatório e sujeita a avaliação; e desenvolver a resistência aeróbia e as capacidades técnicas das vertentes menos usuais lecionadas, como o salto em altura, o lançamento do dardo e o lançamento do peso. O Atletismo prolongou-se pelo 3^o período uma vez que durante o 2^o período existiram algumas interrupções não previstas, que atrasaram a leção da matéria. Ainda para a turma de AGD, e às 4^{as} feiras, ficou planeada a leção de Ginástica Artística, pois usufruíamos das instalações do clube desportivo vizinho que dispunha de todos os materiais indispensáveis para a prática da modalidade. Desta distribuição resultaram para cada turno, no 1^o período 12 aulas, no 2^o período 10 e no 3^o período 6. A escolha desta modalidade também teve em conta o facto de permitir potenciar a minha experiência ao nível da aprendizagem dos alunos.

Para a turma de ET, no 1^o Período, foram destinadas 5 aulas para a prática do Atletismo e 4 aulas para a prática do Basquetebol. A escolha destas duas modalidades é ilustrada na reflexão seguinte:

“A primeira modalidade escolhida foi o Atletismo, com o intuito da preparação dos alunos para a sua participação no corta-mato, a realizar a 13 de novembro de 2013, atividade de carácter obrigatório e sujeito a avaliação. Salienta-se ainda o facto de se escolher a Corrida com Barreiras e o Triplo Salto para serem abordados, dado serem matérias não lecionadas a esta turma no ano letivo anterior. A segunda modalidade escolhida foi o Basquetebol, atendendo a ser uma modalidade indoor, e por isso não sujeita às condições climatéricas normais deste período, e ainda por se pretender abordar sempre uma modalidade coletiva em cada período. O facto de o Basquetebol ser a segunda modalidade preferida, a par com a Ginástica e o Andebol, para os alunos desta turma,

também implicou na escolha“ (Justificação do Planeamento Anual da turma do 12º ET).

No 2º Período foram destinadas 5 aulas para a prática da Ginástica e 5 para a prática do Voleibol. A escolha da Ginástica no início do 2º período teve por base conseguir levar um esquema de Ginástica Acrobática à Expocolgaia, que se realizou no início do 3º Período, para além de ser a modalidade que pratico, e, por isso, julgar ser benéfico para os alunos a transmissão de toda a minha experiência. A segunda modalidade escolhida foi o Voleibol, por ser uma modalidade indoor, não sujeita às condições climatéricas normais deste período, e ainda por se pretender abordar uma modalidade coletiva em cada período. No 3º Período foram destinadas 5 aulas para a prática do Futebol, porque 37,50% dos alunos, dos quais 79,16% do sexo masculino, referiu-a como modalidade preferida, tendo ainda em conta as boas condições climatéricas associadas a esta altura do ano, que permitiram a utilização do campo relvado exterior.

Quanto à disponibilidade das instalações, constatei duas situações distintas: para lecionar Ginástica em APD e Ginástica em EF. Para a primeira, dispus durante todo o ano, semanalmente e durante 120 minutos do pavilhão de Ginástica do clube vizinho. Como a turma estava dividida em dois turnos, o turno que aí lecionava dispunha de todo o pavilhão, de todos os aparelhos indispensáveis para a prática da Ginástica Artística e de outros materiais necessários à exercitação de habilidades conducentes à progressão dos conteúdos a abordar. Assim usufrui de um conjunto de fatores que criaram condições ideais a uma progressão significativa na aquisição e consolidação dos conteúdos lecionados, pelos alunos. Em contrapartida, para lecionar Ginástica em EF, semanalmente e durante 90 minutos, dispus de meio pavilhão, pois partilhava-o com outra turma. Como materiais disponíveis tinha alguns colchões, 7 rolos, um minitrampolim e um *reuther*, o que não permitia lecionar Ginástica Artística numa turma de 24 alunos com grandes dificuldades na modalidade. Deste modo, optei por abordar o minitrampolim, matéria mais motivante para os alunos, que me permitiu utilizar o *reuther* numa segunda fila,

colocar só dois tapetes e despende menos de 15 minutos de aula a montar e desmontar os materiais.

Um outro fator a considerar é as características das próprias turmas. Segundo Bento (1987, p. 59): *“neste ponto são de considerar os seguintes aspetos: a estrutura social da turma; o nível educativo; o estado de desenvolvimento corporal e de rendimento desportivo-motor; as possibilidades de fomento dos alunos com nível elevado de rendimento e dos alunos de nível mais baixo; a atividade desportiva circum-escolar e extraescolar”*. Inicialmente era minha intenção lecionar Ginástica Acrobática ou Dança a uma das minhas turmas, criando uma coreografia para apresentar no sarau a realizar no final do ano. No entanto, a minha intenção não se concretizou, porque a turma tinha 19 rapazes, um deles de NEE, e 5 raparigas, não se mostrando ninguém motivado para me ajudar a pô-la em prática. Numa turma onde apenas 58,3% dos alunos praticava uma modalidade, sendo que 21% era Futebol, não foi tarefa fácil gerir os rapazes, com comportamentos inadequados e indisciplinados e mantê-los ativos e motivados nas aulas. Com esta experiência ganhei consciência de que não chega só analisar o programa anual da disciplina, tornando-se imprescindível contextualizar o ensino, conhecer as condições materiais, as condições das instalações e ainda as características da turma. Isto comprova o caráter individual do planeamento anual, um documento com um cunho individual, o cunho de cada professor (Bento, 1987). Como o mesmo autor refere: *“no planeamento e preparação do ensino o professor deve orientar-se pelo princípio do respeito pelas particularidades locais e territoriais e da especificidade de condições de ensino, mobilizando-as e empenhando-as na prossecução das metas essenciais estipuladas no programa ou normas programáticas”* (p.61).

4.1.1.3.2. Plano de Unidade Didática: O Modelo de Estrutura do Conhecimento de Joan Vickers

A estrutura do conhecimento reflete uma intrínseca relação com a realidade, invocando o que Vickers (1990, p. 19) denomina por: *“Personalized Knowledge Structure”*.

O Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) é um modelo que me acompanha desde o primeiro ano de Mestrado e que tem como finalidades, entre outras, revelar a estrutura da matéria afeta a uma dada modalidade, identificar a sua orgânica e utilizá-la como guião para o seu ensino. Desta forma facilita o processo de ensino-aprendizagem, criando um conjunto de orientações sustentadas e tendo em conta a especificidade dos alunos. Este modelo subdivide-se em três fases: análise, decisão e aplicação. A fase de análise contempla:

- A análise da modalidade em estrutura do conhecimento (Módulo 1), que faz referência apenas aos conteúdos programáticos a serem abordados, tendo em conta o planeamento anual já efetuado pela escola, organizando os conteúdos a abordar em quatro categorias transdisciplinares, tais como, as Habilidades Motoras, a Cultura Desportiva, a Fisiologia do Treino e Condição Física e os Conceitos Psicossociais. Estas categorias transdisciplinares dependem de vários fatores, como: o público-alvo, questões de segurança e fatores de risco; a natureza da matéria (por exemplo: a sua complexidade); os objetivos do programa; as finalidades do ensino-aprendizagem; e o tempo disponível para a instrução e para a prática. O recurso à distribuição dos conteúdos pelas quatro categorias transdisciplinares, levou-me a estruturá-los de forma organizada, facilitando-me a sua planificação na UD.

- As análises posteriores do envolvimento (Módulo 2), que integram o contexto local onde está inserida a escola, o espaço exterior e interior e as condições locais e económicas do meio envolvente. Estas informações foram-me necessárias e imprescindíveis no momento da planificação, pois a escolha das modalidades a abordar teve em conta a prática das modalidades desportivas disponibilizadas na zona;

- A análise dos alunos (Módulo 3), onde se referem, entre outros, as suas características, capacidades e contexto social inserido. Esta análise é da maior importância pois permitiu-me adaptar, da melhor forma, os conteúdos a lecionar às capacidades e características da turma.

Na fase de decisão é determinada a extensão e a sequência da matéria (Módulo 4), bem como a sua justificação tendo em conta a análise dos alunos,

na avaliação inicial. Este planeamento serviu-me de guia para os planos de aula da respetiva modalidade, permitindo-me assim manter uma ordem lógica e organizada da abordagem dos conteúdos, tendo sempre em conta as características e as dificuldades da turma. Só assim foi-me possível estabelecer os objetivos de aprendizagem para a prática da modalidade, o Módulo 5. Este módulo evidencia a necessidade de se estabelecer, previamente, uma meta para o que se vai ensinar, o que me orientou e ajudou a não dispersar na planificação. De seguida definem-se os momentos e os processos de avaliação, o módulo 6. Este módulo permitiu orientar os meus *feedback(s)*, na exercitação dos alunos, para o que iria ser mais relevante na sua avaliação. Nesta fase são também apresentadas as atividades de aprendizagem/progressão de ensino, o Módulo 7, que englobam um conjunto de exercícios que têm como finalidade auxiliar os alunos a atingir os objetivos definidos. Por fim, a fase de aplicação (Módulo 8), resulta de todo o processo enunciado anteriormente e consiste na sua aplicação a diferentes níveis: plano anual, plano da UD, plano de aula e demais registos. Assim sendo, há que ter em consideração a existência de múltiplos fatores que, ao longo do tempo, obrigam a tomadas de decisão e adaptações constantes, sendo fundamental uma atitude de reflexão permanente, como forma de dar sentido ao processo e potenciar a aprendizagem dos alunos. Tudo isto permitiu-me vivenciar e compreender todos os benefícios da elaboração do MEC, tornando-se sem dúvida um documento orientador de todo o meu ensino. A sua construção, no início da lecionação de uma modalidade, faz com que se consiga: obter uma continuidade e sequência lógica do ensino; definir previamente os objetivos após a observação tanto das prestações iniciais dos alunos, como das instalações e das características da turma; definir previamente os exercícios de progressão e os métodos de avaliação.

Quanto às UD's, e assim como Bento (1987, p. 67) menciona, estas possibilitam: “ (...) atribuir a cada aula os seus objetivos específicos, o seu perfil próprio, partindo e convergindo todas numa direção unívoca. E assim cada aula não surgirá mais isolada na sua função e estrutura”. O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, uma sequência lógico-específica e

metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003). Contudo, estará sempre sujeita a alterações mediante a própria evolução dos alunos ou o aparecimento de novas situações que alterem as condições existentes no momento. Na turma do 10º ano de CM, tive frequentemente de fazer alterações na UD de Ginástica, pois o elevado número de alunos, a dificuldade na sua gestão e as dificuldades que eles revelavam na modalidade, não permitiram cumprir, como o previsto, a abordagem dos conteúdos planeados.

Ainda segundo Bento (1987), as UD constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos blocos distintos de ensino-aprendizagem. Na elaboração das UD tive que ter em conta uma diversidade de fatores, entre os quais: o número de aulas previstas, sendo a primeira aula destinada à avaliação inicial e a última à avaliação final; os conteúdos a lecionar, a sua ordem e o tempo necessário para a sua consolidação, de acordo com as prestações dos alunos na avaliação inicial e de acordo com as orientações dos autores (Anexo II). Pretendi ainda seguir uma abordagem dos conteúdos, da base para o topo, do simples para o complexo, com vista a que o aluno compreendesse os diferentes elementos do contexto. Uma das dificuldades que senti na elaboração das UD, foi a de, em algumas modalidades, conseguir organizar no tempo a abordagem dos diferentes conteúdos, seguindo uma sequência lógica e contextualizada com as dificuldades dos alunos, pois o número de aulas previsto no planeamento era reduzido. Para ultrapassar esta dificuldade tive, na aula, de focar-me no essencial e de gerir bem a turma para conseguir ter eficácia, com vista a que os alunos conseguissem consolidar a matéria no pouco tempo previsto.

4.1.1.3.3. Plano de Aula: O elo final da cadeia do planeamento

Após a análise aos programas centrais e locais, e a elaboração e análise dos planos anuais e das diferentes UD, a tarefa que, de seguida, se coloca ao

professor é a elaboração do plano de aula, o elo final da cadeia do planeamento. Segundo Bento (1987, p. 17): “(...) o plano visa a preparação e realização racionais do ensino e, por isso, deve conter decisões acerca das componentes mais relevantes da atuação didática e metodológica do professor: objetivos, conteúdo ou matéria de ensino, formas de trabalho, atividade de grupos, meios,...” Ainda segundo o mesmo autor, para a elaboração do plano de aula o professor tem de ter em conta os materiais de que necessita, as instalações de que dispõe e a análise e reflexão pormenorizadas das aulas anteriores.

Desde logo, o PC definiu os aspetos a englobar e o *layout* a utilizar nos planos de aula (Anexo III). Os aspetos a que recorremos foram os seguintes: a *parte da aula*, pois é importante situarmo-nos no momento da aula, se inicial, fundamental ou final, a fim de conseguirmos direcionar de forma contextualizada os feedback(s), a intensidade e a frequência dos exercícios; o *tempo*, para nos servir de guia em relação ao tempo despendido em cada exercício com o objetivo de se conseguirem realizar todos os exercícios; o *conteúdo*, pois é importante contextualizarmo-nos nos conteúdos da respetiva UD; as *situações de aprendizagem*, onde identificamos e relatamos o exercício proposto; as *componentes críticas*, onde referenciamos todos os aspetos técnicos a ter-se em conta para a correta execução dos diferentes elementos; os *objetivos comportamentais*, que se apresentam como sendo um resumo da situação de aprendizagem com as componentes críticas, onde referenciamos a ação correta do aluno, indicando para além do que deve fazer, como o fazer; e a *organização professor/aluno*, importante para ajudar o professor a dispor os alunos nas suas posições para de imediato se iniciar o exercício. Foram escolhidos estes aspetos, pois julgamos ser um suporte completo que nos fornece, durante as aulas, informação sobre o que fazer, como fazer, onde fazer e quanto tempo para fazer.

Em todos os meus planos de aula atendi ao que Arends (1997, p. 67) sugere: “a *planificação do professor é multifacetada e relaciona-se com três fases do ensino: a fase anterior à instrução, em que são tomadas as decisões sobre o conteúdo e duração do que deve ser ensinado; a fase de instrução, em*

que se tomam decisões sobre as questões a colocar, o tempo de espera e as orientações específicas; a fase posterior à instrução, em que se tomam decisões sobre a avaliação dos progressos do aluno e o tipo de informação avaliativa a proporcionar”. Apesar do plano de aula não ser um documento ao qual o professor se deva cingir, pois pode, como tudo, sofrer alterações, é, sem dúvida, um guia muito útil e válido no caminho do ensino de cada professor. O plano de aula é o documento onde o professor converte os objetivos da UD em objetivos concretos, onde os define no tempo, onde enuncia indicações que permitam uma melhor concretização da exercitação e da aprendizagem motora e onde faz referências à correta utilização da metodologia e à eficácia das atividades tanto dos alunos como suas (Bento, 1987). Em comparação com a UD, o plano de aula caracteriza-se por ser um documento ainda de maior exatidão. O que inicialmente mais me condicionou, foi não conseguir cumprir os tempos que pré-definia nos planos de aula. Tive consciência de que não tinha a noção do tempo necessário para cada exercício, o que me levou a refletir e a compreender que deveria aumentar o tempo destinado para cada tarefa. As dúvidas colocadas pelos alunos e a necessidade que surge de se deixar exercitar, por mais algum tempo, certo exercício, impediu que me limitasse ao tempo previsto no plano de aula, já que o objetivo era que os alunos compreendessem e conseguissem adquirir as competências necessárias para a correta exercitação das diferentes matérias. Saliento ainda o facto de que, ao longo do tempo, comecei a sentir o papel de guião desempenhado pelo meu plano de aula, plano que, inicialmente tentava seguir e cumprir minuciosamente. Comecei, posteriormente, a libertar-me um pouco mais do cumprimento integral do plano, pois para além de já estar mais habituada ao ritmo, já tinha apreendido que o plano não era estanque, pois pode e deve-se alterar consoante as necessidades apresentadas pelos alunos, tendo em vista o seu sucesso. Nalgumas aulas apercebi-me da necessidade de alargar o tempo previsto para determinados exercícios, porque alguns alunos ainda não tinham conseguido atingir o seu objetivo, o que implicou uma alteração imediata do plano. Na minha opinião, a elaboração de um plano de aula é uma

grande ajuda para o professor, no sentido em que o leva a ter um ensino objetivo e bem orientado.

Menciono ainda outro ponto forte de um plano de aula, que são os objetivos. Ao longo do meu EP, fui dando cada vez mais importância à correta formulação dos objetivos, pois como Bento (1987) refere, uma formulação exata dos objetivos das aulas influencia a eficácia da mesma, pois cria uma clareza e constitui um pressuposto essencial para uma correta orientação da ação dos alunos. Ademais, e ainda segundo o mesmo autor, a atuação pedagógica em EF significa ação de influência, norteadas por objetivos, sobre o desenvolvimento da personalidade do aluno. Isto é, a nossa ação pedagógica para ser eficaz e para conseguir alcançar o sucesso pretendido junto dos alunos, tem efetivamente de ter um rumo, um caminho, para o qual, é necessário que estejam definidos objetivos claros e específicos. Pude constatar que quando comecei a orientar o meu ensino com objetivos mais específicos e mais claramente definidos, esse facto refletiu-se favoravelmente numa alteração da atuação racional dos alunos. Assim e como mais uma vez Bento (1987) refere, o objetivo constitui, também em EF, a grandeza didática determinante do ensino, o ponto de concentração e de emanação da influência orientadora sobre o conteúdo e o método e ainda o critério decisivo para a avaliação da eficácia da ação pedagógica. Não posso deixar de referir que, para além dos objetivos específicos, os objetivos comportamentais também são foco de grande importância, pois englobam a definição e a qualidade técnica de cada exercício.

4.1.2. Realização do Ensino

O professor enfrenta uma nova tarefa, pois finalizado o planeamento, chegou a hora de pôr em prática toda a teoria organizada, indo assim de encontro às palavras proferidas por Bento (1987, p. 15): “*o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade*”. É nesta altura que o professor mobiliza os conhecimentos e posteriormente reflete sobre eles para proceder, ou não, a ajustamentos ou alterações. Destaco a importância da reflexão sobre a prática, que para Dewey (1933) requer uma avaliação

contínua de suposições e hipóteses em relação aos dados existentes, indo contra a outras interpretações plausíveis. Para o mesmo autor, o pensamento reflexivo leva à ação responsável, pois é o reconhecer de que tudo o que se escolhe pode afetar os outros tanto de uma forma positiva como negativa. Assim, é essencial que o professor se torne num profissional reflexivo, exprimindo um crescimento permanente, que consequentemente leva a uma maior gama de escolhas e respostas possíveis (Larrivee, 2008).

Segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional (ver nota de rodapé nº/2), o objetivo da realização é o de: *“conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica”* (p.4). Isto implica que, durante a sua atuação, o professor recorra a diferentes mecanismos de intervenção adequados à diversidade dos seus alunos, promova aprendizagens significativas, utilize terminologia específica consoante as diferentes circunstâncias e otimize ao máximo o tempo potencial de aprendizagem. Estes aspetos são fulcrais e cada professor tem de os ter em conta, porquanto a sua concretização levar os alunos ao sucesso, pelo que serão objeto de uma reflexão detalhada, autêntica e sustentada, nas próximas páginas. Agora, após o término do EP, posso referir que o momento da realização do ensino foi, para mim, o mais gratificante. Era o momento de transmitir os conhecimentos e de me relacionar com os alunos, o que me fazia, e continuará a fazer, feliz e concretizada.

4.1.2.1. Ser Professor na Atualidade

Enquanto aluna conseguia observar e compreender que ser-se professor não era tarefa fácil. Principalmente, quando se “rema sozinho”, isto é, quando os Enc. Edu. não acompanham nem participam na formação do educando, pois o sucesso educativo da criança na escola, não é alheia à forma como os contextos escola e família se relacionam e interagem (Zenhass, 2006). Ainda segundo Savater (1997) o que é próprio do Homem não é tanto o mero ato de aprender, mas sim aprender de outros homens, ser ensinado por eles. O EP proporcionou-me sentir na pele a responsabilidade e o grande encargo que é o

de pertencer a este grupo profissional: a comunidade docente. Ser-se professor não é, apenas, lecionar a matéria de ensino para a qual estamos habilitados (Shulman, 1987), pois, hoje em dia, para além de exigir uma constante atualização dos conhecimentos, exige também uma constante readaptação ao mundo atual, pois a sociedade altera-se e os comportamentos dos alunos também. Frequentemente, o professor tem de desempenhar o papel dos pais, pois a atual vida profissional ou o modelo de vida de muitos Enc. Edu. leva a que estes deleguem no docente várias das suas responsabilidades. Para além de desempenhar a tarefa de um gestor de conflitos, o professor tem ainda de estar apto a cumprir toda a tarefa burocrática inerente aos diferentes cargos que tem de desempenhar na escola, como por exemplo o de DT, o de elemento do Conselho Pedagógico e o de Coordenador de Departamento. Acresce que os professores têm, cada vez mais, dificuldade em conseguir o tempo necessário para cumprir com o seu planeamento da matéria, pois: *“muitos alunos não tem hábitos, rotinas, normas e atitudes de conduta e disciplina exigíveis e imprescindíveis para agir corretamente no reduto escolar, o que ocasiona a diminuição da possibilidade dos professores assumirem a função de ensinar e em vez de transmitir conhecimentos têm de cuidar de comportamentos”* (Bento, 2008, p.27). No meu EP também vivenciei esta dificuldade, uma vez que uma das minhas turmas fixas integrava vários alunos indisciplinados, problemáticos e que frequentavam a escola sem qualquer objetivo:

“Refiro o mau comportamento de alguns alunos, chegando até a serem mal-educados após repreensões minhas. Estes alunos mostram comportamentos inadequados à aula e, mesmo após várias chamadas de atenção, continuam a apresentar comportamentos desviantes, dificultando bastante a gestão conjunta da turma”. (Reflexão nº10: UD Basquetebol, 27/11/2013, 12º ET)

Inicialmente foi-me extremamente difícil conseguir controlar e gerir esta turma. Tentei diferentes estratégias para os motivar e assim conseguir melhorar o seu comportamento, mas os alunos mais indisciplinados continuavam sem objetivos e nem mesmo o facto de poder chamar os Enc. Edu. os intimidava, pois já sabiam de antemão que eles não iriam comparecer na EC. Apesar de este ano poder contar com a ajuda do PC e do núcleo de

estágio, nestes momentos senti as dificuldades que o professor enfrenta quando a tarefa não é partilhada com os respetivos Enc. Edu. Face a este cenário, com esta turma tive de despende, numa fase inicial, muito tempo de aula no reforço do cumprimento das regras, na aquisição e compreensão de rotinas e do respeito pelo meu trabalho e o de todos. Este tempo mostrou-se profícuo, mesmo tendo de deixar um pouco “de lado” a lecionação da matéria de ensino, pois conseguimos encontrar um equilíbrio na forma de atuar conjunta, o que permitiu até ao final do ano letivo um normal desenrolar das nossas aulas.

Penso que, e como para qualquer profissão, também para se ser professor é preciso ter vocação, ter gosto e saber lidar com e aceitar os diferentes comportamentos, pois, muitas vezes, a nossa principal tarefa, a de ensinar, assume um lugar secundário para resolvermos problemas e conflitos que surgem dentro e fora da sala de aula. Para isso, e como Bento (2008, p. 28) refere, é pena que os órgãos centrais não concedam a devida importância à formação inicial de professores já que nos são solicitados inúmeros papéis e funções: *“os que enalteceram a implementação economicista do Processo de Bolonha, ou seja, a maior traição à obrigação de formar quadros cultos, que se meçam à altura do seu tempo e sejam capazes de se sobrepôr às suas vicissitudes e pobreza de espírito”*. Já Savater (1997) mencionava que ser professor é pertencer à corporação mais necessária, mais esforçada e generosa, mais civilizadora de quantos trabalham para satisfazer as exigências de um Estado democrático. Morris (2005) referia também que a profissão docente é aquela que se esforça em realizar a epopeia de vestir com roupa e próteses humanas o macaco nu, e hoje, Bento (2008, p.26) destaca que: *“(…) são requeridas uma coragem acrescida e uma lucidez ética muito mais apurada para ser professor. Por via disso é também redobrado o orgulho por pertencer a este grupo socioprofissional”*.

Por tudo isto me orgulho ainda mais de ter escolhido como futura profissão a docência e espero que as palavras de Bento (2008, p. 42) sobre a elevação da humanidade através da profissão docente se apliquem ao meu trabalho: *“os professores poderão não dar ao futuro o rosto desejado mas*

ajudam a transportar essa esperança e alimentar a utopia. Conquanto sejam capazes de levar à cena a sua função de homens de cultura, de profissionais da recriação do humano, de agentes estrénuos da dignidade e da liberdade do homem”.

4.1.2.2. O Primeiro Momento com as Turmas

O primeiro momento nunca mais chegava. Era aguardado com um misto de sentimentos: uma ânsia enorme de finalmente conhecer os meus alunos, um receio de não estar à altura deste grande desafio e uma vontade de não falhar. Pensei previamente nas palavras que iria começar por dirigir a todas as minhas turmas, procurando, com elas, cativar e despertar o interesse dos alunos pela disciplina. No dia 13 de setembro de 2013 tive o meu primeiro contacto com os alunos, com a minha turma fixa de AGD e minha Direção de Turma. Após a breve introdução, apresentei-me e aproveitei para referir os meus hábitos desportivos, dando a conhecer a existência de um gosto e de uma vivência comuns. Senti-me rapidamente à vontade no lugar de professora e, para este à vontade contribuiu, sem dúvida, a minha experiência como treinadora, que me ajudou a manter a calma e alguma descontração neste primeiro momento. De seguida, referi as regras básicas e essenciais da aula, mencionadas na reflexão a seguir, pois uma gestão eficaz dos aspetos disciplinares envolve a explicitação e a justificação das regras para se obter um ambiente simultaneamente exigente e tolerante, e, assim se poder trabalhar para alcançar o sucesso (Rosado, 2007):

“Na aula de hoje pretendi também que os alunos compreendessem o peso que dou às regras básicas da aula. Para isso, distribui-lhes um panfleto onde referia algumas, entre elas: respeitar os colegas de turma, professores e auxiliares de ação educativa; ser assíduo e pontual; não mastigar pastilha elástica durante as aulas; não chutar as bolas, quando não solicitado; sempre que a professora suspender a aula, as bolas tem de estar paradas e debaixo do braço; quando a professora interromper a aula e começar a contagem decrescente, os alunos devem dirigir-se para ela o mais rápido possível e de forma ordeira; aceitar as decisões de arbitragem; e cumprir as regras dos jogos” (Aula nº1, 13/09/2013, 11º AGD).

Não obstante, uma aula de apresentação não completa o seu propósito sem a introdução dos alunos. Para isso realizei diferentes atividades de quebra-gelo que permitiram não só a apresentação e um primeiro contacto com cada um, mas também a recolha de algumas informações pessoais:

“Para finalizar a aula, procedeu-se à realização da atividade de quebra-gelo cujo objetivo era apresentar os alunos ao professor, para este ficar com um melhor conhecimento de cada um. Os alunos empenharam-se bastante nesta atividade, apresentando ao professor não só os seus dados pessoais como também a modalidade praticada e o desporto favorito. Criou-se um ótimo clima de aula, ficando com uma primeira impressão muito positiva dos alunos”. (Reflexão nº1, 13/09/2013, 11º AGD)

No dia 18 de setembro de 2013 tive o primeiro contacto com a minha turma de ET. Como me tinham informado de que era uma turma bastante problemática, a minha postura na aula de apresentação não foi de grande descontração, como a tida na turma de AGD, mas sim de alguma rigidez e cautela. Deste modo, após a minha apresentação e a dos alunos, foquei-me de imediato na apresentação e na delineação das regras básicas e essenciais da aula. Assim, como o referenciado na reflexão seguinte, penso ter conseguido uma primeira ligação favorável com estes alunos, apesar da enorme dificuldade sentida com o aluno com Síndrome de Asperger:

“O clima da aula foi um clima neutro, apesar da pouca participação do aluno com Síndrome de Asperger, conseguindo um relacionamento razoável entre professor e alunos. O objetivo da aula foi atingido, mas salientam-se as características e os comportamentos diferenciados destes alunos, exigindo a aplicação de metodologias que permitam motivá-los para a prática da disciplina”. (Reflexão nº1, 18/09/2013, 12º ET)

Concluo assim, que a primeira aula reveste uma elevada importância, pois é o primeiro contacto dos alunos com o professor e do professor com os alunos. É o momento em que fica registada uma primeira impressão e, por isso, para além de uma figura simpática, fiz questão de revelar atitudes que evidenciam capacidade de controlo, de gestão e de liderança.

4.1.2.3 A Liderança do Professor e a aceitação do fracasso

Desde o primeiro momento que pretendi assumir uma postura de líder, pois é crucial que os alunos compreendam que é o professor quem dirige a aula e que as suas regras são para ser cumpridas e respeitadas. O modelo de ensino que cada professor opta por apresentar, coloca as suas próprias exigências no sistema de gestão e influencia os comportamentos tanto dos professores como dos alunos (Arends, 2008). Deste modo, o mesmo autor sublinha que: *“a capacidade de liderança de um professor é testada na arena da gestão e da disciplina e, quando alguma coisa corre mal, sabe-se mais depressa do que qualquer dos outros aspetos do ensino”* (p.173).

Durante o meu EP pude constatar a importância de se ser um bom líder, pois quando esta postura falhou, a gestão da aula tornou-se muito mais difícil e os alunos não respeitaram as regras impostas. Sei que liderar não é tarefa fácil, muito menos quando não conhecemos convenientemente as turmas, mas com o tempo e com um conhecimento mais alargado e específico do comportamento e das atitudes dos alunos, foi-me sendo mais fácil assumir essa postura. Também o facto de já dar treinos há alguns anos ajudou-me a vestir o papel de líder, que foi imprescindível para a gestão e controlo de uma das turmas, que integrava vários alunos indisciplinados. Porém, e como referem Birkinshaw e Crainer (2005), a verdadeira essência de liderar está no interior de cada um de nós, pois cada um lidera à sua maneira, sendo um papel profissional único. Daí o ato de liderar ser mais arte que ciência (Birkinshaw & Crainer, 2005).

No entanto, assumo que nem tudo correu bem e que tive algumas dificuldades em gerir a minha turma rotativa nas aulas de Ginástica, como refiro na reflexão seguinte, atendendo ao elevado número de alunos, às suas dificuldades e aos materiais disponíveis para a exercitação das habilidades previstas.

“O objetivo da aula não foi atingido porque a metodologia utilizada não resultou, apesar do uso de estações para a Ginástica ser um dos melhores métodos, pois dinamiza a exercitação, torna a sessão menos saturante, proporciona o desenvolvimento do espírito de trabalho em grupo e de entreajuda, estimula a

autonomia e o sentido de responsabilidade e ainda cria situações de intervenção como a exercitação, a ajuda, a observação e a avaliação. Todavia, tais características não prevaleceram nesta aula". (Reflexão nº 10: UD Ginástica, 16/10/2013, 10ºCM)

Birkinshaw e Crainer (2005, p. 162) mencionam que: *"o fracasso é cada vez mais reconhecido como uma parte essencial do desenvolvimento pessoal e profissional simplesmente porque permite a aprendizagem".* Com efeito, foi o que aconteceu nessa aula. Face ao exposto, decidi alterar a organização e o controlo dos alunos nas aulas de Ginástica, conseguindo assim obter um melhor resultado:

"Nesta aula segui uma metodologia diferente das aulas anteriores de Ginástica e que, em minha opinião, já resultou. As estações foram substituídas por vagas, tendo esta organização e gestão da aula sido bastante mais eficaz do que as anteriores. Desta forma consegui, não só, ter uma visão global de toda a turma como também detetar os alunos que não realizavam o exercício, como foi o caso de cinco raparigas aquando da realização do rolamento à retaguarda. A aula decorreu, também, de uma forma mais dinâmica, pois os alunos estavam sempre em movimento, mudando de fila após o término da sua e ficando pouco tempo à espera do meu sinal de saída". (Reflexão nº 12: UD Ginástica, 23/10/2013, 10º CM)

Após o término desta aula senti um alívio total por ter conseguido cumprir com os objetivos da aula e um orgulho por ter sido capaz de retirar o máximo de partido do fracasso obtido nas aulas anteriores. Para além de outras inúmeras aprendizagens, o EP ensinou-me a aprender com os erros, imprescindível na formação de uma líder, desde que a aprendizagem dos alunos não seja sobejamente posta em causa: *"A verdadeira dimensão de um líder é a sua capacidade de resposta ao fracasso. O fracasso é bom"* (Birkinshaw & Crainer, 2005, p. 164).

4.1.2.4. As Rotinas que facilitam a Gestão do Tempo de Aula

Para gerir as minhas aulas, segui as orientações de Arends (2008), de Rosado e Ferreira (2011) e de Siedentop e Tannehill (2000) que referem que os professores eficazes no que concerne ao tema da gestão e controlo da

turma apresentam: regras e rotinas de aula, o que previne certos comportamentos inadequados dos alunos; respondem imediatamente a comportamentos que têm de ser interrompidos, não deixando assim que se repitam; têm “olho de lince”, ou seja, estão em cima do acontecimento; utilizam recompensas e elogiam quando o comportamento do aluno melhora, e punem de imediato, um comportamento inadequado.

No decurso do ano letivo recorri a uma gestão preventiva, que se materializou em estratégias proactivas utilizadas pelo professor a fim de criar e manter um clima positivo para cada tarefa (Siedentop & Tannehill, 2000). A este respeito, Arends (2008, p. 173) clarifica que: *“a gestão preventiva é a perspetiva segundo a qual muitos dos problemas da sala de aula podem ser resolvidos através de uma boa planificação, de aula relevantes e interessantes, e de um ensino eficaz”*. Neste sentido, em todas as minhas turmas iniciei as aulas criando rotinas para prevenir a criação de comportamentos inadequados e perturbadores, com o propósito de cumprir com o proferido por Siedentop e Tannehill (2000, p. 60): *“There is an old adage that an ounce of prevention is worth a pound of cure”*. Compreendi claramente a importância de arranjar estratégias que prevenissem a má gestão da aula. Por esse motivo comecei, desde a primeira aula, a implementar as rotinas preestabelecidas para que se tornassem um hábito para os alunos. Os mesmos autores referem que o tempo despendido a implementar estas rotinas é bem empregue, pois posteriormente vão permitir bons tempos de aprendizagem: *“Inadequate or unskilled class management, therefor, has two negative outcomes. First, it tends to increase discipline problems, and, second, it reduces time that can be used for learning and practice”* (Siedentop & Tannehill, 2000, p. 61).

Hoje faço uma avaliação muito positiva das regras implementadas nas aulas e que se tornaram em bons hábitos para os alunos. Algumas das rotinas implementadas foram a conversa inicial, com vista à preparação da aula, que contribuiu para o controlo da pontualidade e para a diminuição da agitação inicial dos alunos. Esta rotina foi-me permitindo um começo relativamente rápido e sem grandes perdas de tempo, incrementando o tempo útil da aula. O controlo da assiduidade durante a ativação geral, com o objetivo de não despendar tempo útil no seu registo, e o uso do apito como sinal de começo ou

término dos exercícios, evitando momentos de paragem, foram outras rotinas que implementei e que sem dúvida resultaram com as turmas, evitando grandes perdas de tempo. O recurso à contagem decrescente para que os alunos se aproximassem e se sentassem junto de mim para ouvir algumas explicações, o envolvimento dos alunos na gestão do material e o diálogo final com o objetivo de emitir um feedback sobre a aula, de esclarecer dúvidas e de dar a aula por concluída, revelaram-se rotinas de grande eficácia.

As estratégias utilizadas facilitaram o controlo das turmas, porque os alunos ficaram a conhecer os procedimentos a adotar nas diferentes situações de ensino e, por conseguinte, potenciaram a aprendizagem dos alunos com o aumento do tempo efetivo de prática, o dinamismo da sessão, e da diminuição dos tempos de transição e organização (Rosado & Ferreira, 2011).

Saliento que sempre tive o cuidado de desenvolver a gestão dos tempos de aula, pois como refere Mesquita (2000), a forma como o professor gere o tempo de aula tem uma influência direta no tempo que os alunos têm disponível para a prática. Por este motivo, complementei as considerações anteriores com os seguintes aspetos: instrução inicial clara e precisa, a fim de reduzir os períodos de informação e de transição e, ainda, de aumentar o tempo disponível para a prática; escolha de exercícios motivantes e de grau adequado ao nível dos alunos, para conseguir fomentar o tempo potencial de aprendizagem. Estas foram algumas das estratégias por mim adotadas e que se apresentaram eficazes na gestão do tempo de aula. O extrato de reflexão seguinte é ilustrativo de algumas delas:

“Como tem sido habitual recorri ao método do apito e da contagem decrescente para os juntar e mandar sentar, o que me permite obter uma visão mais próxima de toda a turma, evitando assim conversas paralelas ou comportamentos mais desviantes. Quero ainda salientar a gestão que tenho vindo a utilizar, com bons resultados, a organização em vagas, onde os alunos estão dispostos em várias linhas, realizando o mesmo exercício uns a seguir aos outros. Esta organização tem mostrado a vantagem de proporcionar aos alunos uma exercitação intensa, possibilitando-me um bom controlo da turma (Quina, 2009). Este método permitiu um bom ritmo de aula, sem grandes dispersões e fez com que os alunos partissem ao som do meu apito e se reorganizassem rapidamente, conseguindo

um bom tempo em empenhamento motor”. (Reflexão nº 21: UD Ginástica, 29/11/2013, 11º AGD)

No entanto, a implementação e o cumprimento destas regras não foi tarefa fácil, principalmente numa das minhas turmas, onde, por várias vezes, senti dificuldades na sua gestão:

“Mais uma vez chamei à atenção e obriguei todos os atrasados a fazerem cem flexões à minha contagem e ao meu ritmo, enquanto os quatro alunos que chegaram a horas começavam o primeiro exercício, o exercício dos cinco passes consecutivos. Com esta estratégia pretendo, não só desenvolver e melhorar a condição física e o espírito de equipa, pois se um desistir voltam todos ao início, tal como aconteceu hoje, mas também repreendê-los e fazê-los entender a atitude incorreta que persistem ter. Estes alunos apresentam comportamentos inadequados à aula e, mesmo após todas as chamadas de atenção, continuam a apresentar comportamentos desviantes, o que dificulta bastante a gestão conjunta da turma”. (Reflexão nº 11: UD Basquetebol, 04/12/2013, 12º ET)

O extrato da reflexão acima apresentado realça que os alunos desta minha turma fixa chegavam habitualmente atrasados à aula, pegando, por vezes, e sem qualquer indicação do professor, em bolas e começavam a jogar. Face a este comportamento, tive de intervir de imediato, o que me fez despendir o tempo das aulas, essencialmente nas do 1º período, no reforço das regras, para que os alunos finalmente compreendessem e incorporassem as rotinas da aula por mim estabelecidas. Deste modo, foram várias as vezes que chamei à atenção dos alunos impontuais, e mandei para a bancada ou expulsei os que apresentaram comportamentos inadequados. Foram atitudes destas que fizeram com que os alunos comesçassem a compreender as regras da aula e, a partir do 2º período, pude registar uma diminuição do tempo despendido na gestão do seu comportamento, o ritmo imposto nas aulas melhorou significativamente e consegui conquistar o respeito e a compreensão destes alunos. Ainda durante o 2º período receei a leção da modalidade de Ginástica de trampolins com esta turma, mas foi a altura ideal para constatar que estes alunos tinham compreendido, respeitado e adquirido as regras impostas na aula. Esta vivência mostrou-me, não só a importância das rotinas, elementos equilibradores e preparadores da aula, como também das

medidas de gestão, corroborando com as orientações de Rosado e Ferreira (2011) ao referirem que, uma grande parte do comportamento perturbador dos alunos pode ser eliminada através de medidas de gestão preventiva na sala de aula, tais como regras, procedimentos claros e atividades de aprendizagem cuidadosamente orquestradas, lidando com os maus comportamentos de uma forma direta e justa.

Nas minhas aulas, e mais uma vez com vista a evitar e eliminar os comportamentos desviantes e a aumentar o tempo disponível para a prática, recorri frequentemente ao modelo de ensino diretivo. Este modelo, segundo Metzler (2000), proporciona um maior tempo de aprendizagem dos conteúdos pelo aluno, juntando ainda níveis altos de prática da matéria de ensino assim como da instrução do professor, destinada particularmente para os feedback(s) de desempenho. Porém, não obriga a que o professor imponha uma atitude rígida e militar, que em certas faixas etárias pode ser vista como negativa, podendo ser flexível, favorável e positivo para o ensino (Metzler, 2000). No entanto, na minha turma de 12º ano, em dias em que os alunos se apresentavam mais irrequietos e perturbadores, tive de recorrer a uma postura militar, como a referida pelo autor, que foi eficaz dado privilegiar o seu controlo rigoroso e colocá-los menos “à vontade”.

4.1.2.5. Grupos por Níveis: Atender à diferenciação

Segundo Perrenoud (2001) a escola não deve ficar alheia às diferenças, devendo-as expor em vez de as ocultar, considerando-as com vista a elaborar situações de aprendizagem adequadas ao nível e ao desenvolvimento de cada aluno.

Durante o meu EP recorri também à criação de grupos de trabalho com vista a uma melhor gestão e organização da aula. Para isso, foi fundamental a avaliação inicial, realizada na primeira aula de cada UD, que permitiu a formação de grupos por níveis distintos. Uma definição viável para a diferenciação do ensino é a de: *“organizar as interações e as atividades, de modo a que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com situações didáticas mais fomentadas para ele”*

(Perrenoud, 2001, p.27). Deste modo, os alunos foram agrupados nas aulas subsequentes mediante as suas capacidades e o seu nível de performance em determinada matéria de ensino:

“Em relação à gestão dos alunos, estes foram, desde início, organizados em grupos de níveis, trabalhando grupo a grupo as estafetas, sendo que, no exercício das barreiras, cada aluno se dispôs livremente no corredor que mais se adequava à sua corrida. Quero ainda salientar que em relação à gestão tenho vindo a utilizar, e com bons resultados, o método de organização por vagas que permite um bom ritmo de aula, sem grandes dispersões e faz com que os alunos partam ao som do meu apito e se reorganizem rapidamente, conseguindo ainda um bom tempo em empenhamento motor”. (Reflexão nº 23: UD Atletismo, 06/12/2013, 11º AGD)

A formação de grupos por níveis fez-me compreender que permite fomentar o desenvolvimento dos alunos por recurso a situações de aprendizagem adaptadas às suas capacidades reais. Durante o EP procurei, com frequência, criar grupos de trabalho, pois observei nos alunos um maior empenho quando integrados num grupo e, conseqüentemente, apercebi-me de que conseguia uma gestão mais fácil da aula, pois registavam-se menos comportamentos perturbadores (Arends, 2008). Deste modo, concluo que o método dos grupos de trabalho por níveis de desempenho é bastante eficaz, pois tanto é facilitador da gestão da aula como de uma maior aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

4.1.2.6. A importância da confiança: As aulas de Ginástica

Durante o meu EP lecionei, com frequência, as várias disciplinas da Ginástica, como a Acrobática, a Artística e ainda a de Trampolins. Para além de ser a minha modalidade favorita e, por isso, ter optado por abordá-la em todas as minhas turmas, também estava prevista a sua leção uma vez por semana ao longo de todo o ano letivo, no planeamento da minha turma de AGD. Tive como guia as indicações de Rosado e Ferreira (2011), na medida em que a orientação para os processos, e menos para os resultados, é fundamental na criação de um ambiente de mestria, dando ênfase na cooperação, no esforço e nos progressos.

Nestas aulas deparei-me com atitudes diferenciadas dos alunos, desde os receios, a insegurança, a recusa da execução dos exercícios e a desistência após uma queda mais aparatosa. Todas estas atitudes são comuns aos praticantes desta modalidade, pelo que foi essencial promover uma enorme confiança dos alunos no treinador, neste caso no professor, para começarem aos poucos a ultrapassar os medos e a conseguir realizar os exercícios. Como refere Rosado e Ferreira (2011), a percepção de risco físico, associado a uma determinada tarefa, pode produzir nos alunos um desinvestimento nessa atividade, e por isso uma boa gestão das percepções de risco deve ser considerada: *“Reduzir o risco das tarefas é fundamental na criação de um ambiente de segurança”* (Rosado & Ferreira, 2011, p. 187). Com efeito, a Ginástica é uma modalidade caracterizada pelo grande risco de acidentes, porém existem medidas preventivas que permitem uma prática segura da mesma. Desta forma, recorri a algumas dessas medidas preventivas nas minhas aulas de Ginástica, tais como: o uso de colchões para amortecer os impactos dos exercícios e das ajudas, auxiliando os alunos na realização dos diferentes exercícios, para que não os realizassem sozinhos antes do momento da sua completa compreensão e consolidação:

“Tenho a referir a clara evolução apresentada pelas alunas no salto ao eixo. Na aula de hoje apenas as alunas A e B não realizaram o salto completo com ajuda. No entanto, a aluna B demonstra uma grande evolução, pois já consegue ultrapassar algum do seu medo e já coloca os pés em cima do cavalo após corrida e impulsão sob o reuther. Fiquei bastante satisfeita por a maioria ter realizado o salto completo com ajuda e até algumas terem pedido para o realizar sozinhas, pois trata-se de um salto onde a maioria, na aula anterior, apresentou bastante medo, apresentando já alguma confiança das alunas na execução do elemento”. (Reflexão nº 29: UD Ginástica, 15/01/2013, 11º AGD)

“A aula de hoje, após muitos dramas, de vários exercícios de progressões, e de várias ajudas e conversas a que recorri, foi um grande passo para três alunas pois pela primeira vez conseguiram realizar o salto completo sozinhas, apesar de algumas ainda o realizarem a uma altura mais baixa do que é pedido (menos de 1.10m)”. (Reflexão nº 54: UD Ginástica, 15/01/2013, 11º AGD)

Hoje posso afirmar que me sinto satisfeita com o trabalho que desenvolvi, pois as escolhas dos diferentes conteúdos permitiram, dentro de um agradável ambiente de trabalho, desenvolver não só a motivação dos alunos como também um sentimento de segurança, contribuindo assim para o sucesso do seu desempenho. Com esta minha experiência pude constatar a importância e os resultados de um bom clima de aula e de uma boa relação professor-aluno ao longo de todo um processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2.7.O Clima de Aprendizagem: A afetividade que leva à motivação

Com base na minha experiência de aluna, desde o princípio que pretendi criar laços de afetividade com os meus alunos, para poder proporcionar um bom clima de aula e assim fomentar o seu sucesso, pois, e segundo Sêco (1997, p. 105): *“só a afetividade na educação assegura a efetividade da educação”*. Ainda o mesmo autor menciona que a aprendizagem é facilitada quando o indivíduo trabalha com prazer e os seus esforços são coroados de êxito, referindo ainda que o sucesso escolar depende menos dos fatores intelectuais e mais dos afetivos, que são da maior importância na fase da adolescência, pois é um momento em que a fragilidade da vida intelectual tem como contrapartida uma emotividade muito maior. A aprendizagem é um processo ativo, em que o professor tem como função criar situações, que devem levar ao desenvolvimento da motivação e, assim, contribuir para o sucesso dos alunos. Mais ainda Rink (1993) salienta que a participação ativa no processo de aprendizagem é facilitada se os estudantes se apresentarem motivados.

Nesta medida, a otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado numa orientação clara para o aluno, que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos (Rosado & Ferreira, 2011). É da maior importância que um professor compreenda e encare o ambiente relacional como determinado por diferentes variáveis, entre as quais deve ser destacada a afetividade, e que veja as ligações emocionais e a gestão das emoções como aspetos nucleares

da gestão dos ambientes de aprendizagem. Compreende-se, assim, que o ambiente relacional é decisivo na satisfação pessoal dos professores e dos alunos, na manutenção da disciplina, no empenhamento nas tarefas e no crescimento, individual ou de grupo, no domínio sócio afetivo: *“a afetividade é, portanto, um fator dominante na relação educativa e um fator determinante do desempenho escolar”* (Sêco, 1997, p. 64).

A afetividade é imprescindível para o desenvolvimento e para a rentabilidade da aprendizagem. Segundo Sêco (1997), a afetividade ocupa um lugar central na problemática do ensino, pois por um lado, a maior ou menor eficácia do professor depende do seu envolvimento afetivo com os alunos, e por outro, o sucesso ou insucesso dos alunos explica-se pelo contacto afetivo com o professor. O mesmo autor refere ainda que os alunos bloqueiam automaticamente o desejo de apreensão se estiverem a aprender com um professor com o qual não se relacionam. Assim sendo, a afetividade constitui o impulso motor da vida, pois de alguma forma, e muitas vezes sem que a pessoa disso tenha consciência, está subjacente a toda uma ação e condiciona todo um comportamento. Pelos motivos explanados, trabalhei e insisti diariamente na criação de laços de afetividade com todos os meus alunos, podendo hoje afirmar que, se não os tivesse criado, não teria conseguido os resultados demonstrados no seu desempenho nas minhas aulas. A afetividade entretanto construída foi, indubitavelmente, mais visível nas aulas de Ginástica, onde os exercícios requeriam uma maior confiança dos alunos em mim. Não posso deixar de salientar o trabalho, que tive de desenvolver para criar laços de afetividade, com uma das minhas turmas fixas que integrava vários alunos indisciplinados e um aluno de NEE. Considero que foi um trabalho árduo, desgastante até! Mas, no fim, muito profícuo. Inicialmente, a gestão das aulas foi bastante complicada, pois os alunos não respeitavam as minhas regras e perturbavam constantemente o desenrolar das situações de aprendizagem. No entanto, com o decorrer do tempo, fui observando mudanças de comportamentos, resultado da ligação que ia conseguindo criar com os alunos. Numa das aulas do 2º período foi gratificante ter ouvido de um dos alunos mais indisciplinados, a seguinte afirmação: *“As aulas consigo nunca são uma seca”*.

Na prática considero que na criação desta afetividade, ajudaram as conversas que tivemos no final das aulas, principalmente aquelas dirigidas para os alunos mais indisciplinados, na tentativa de compreender e de não julgar de imediato os comportamentos de cada um e a preocupação constante em ser justa e imparcial para com todos. Estes fatores foram fundamentais para uma gestão mais fácil das aulas e um controlo mais eficaz da turma, pois os alunos passaram a aceitar e respeitar as minhas regras e indicações de uma forma natural. Neste quadro de afetividade, não posso deixar de referir a importância do trabalho individualizado que desenvolvi, ao longo de todo o ano letivo, com o aluno com Síndrome de Asperger, o Miguel. A estratégia que adotei foi a de, no início de cada aula, falar com o Miguel sobre temas pelos quais ele demonstrava um interesse significativo, procurando, assim, criar um clima de à vontade e de confiança entre nós. Foi um trabalho difícil e moroso, mas acabou por dar os seus frutos, pois no fim foram visíveis as diferenças nas suas atitudes e comportamentos:

“Já se registam no Miguel comportamentos de menor resistência quanto à sua participação na aula, já aceita melhor os exercícios que lhe proponho e até já permanece toda a aula à minha beira, deixando de parte a sua postura solitária. Penso que, efetivamente, a minha estratégia de aproximação com este aluno começa a demonstrar alguns frutos positivos”. (Reflexão nº 20: UD Ginástica, 19/02/2014, 12º ET)

Saliento que as estratégias utilizadas para incluir o Miguel nas aulas de EF serão objeto de um maior aprofundamento no capítulo 4.3, da página 109, subordinado ao estudo de investigação-ação do presente relatório.

É num ambiente de mútua conspiração que todos nos devemos empenhar em criar e aprofundar, pois revelar-se-á o caldo de cultura mais rentável para quaisquer trabalhos escolares ou projetos de vida (Valente, 1990). Ensinar não é só um processo em que os alunos são confrontados com os conhecimentos, é também um processo em que as pessoas se confrontam umas com as outras, sendo tudo mais facilitado com um bom relacionamento entre elas (Arfwedson et al., 1981). Concluo, referindo Sêco (1997), que invoca a relação educativa como sendo uma interação entre pessoas, que tem como finalidades objetivos educacionais, sendo que por isso, acarreta mais do que

um simples comunicar, implicando mais uma dimensão humana. Esta ideia é também partilhada por Birkinshaw e Crainer (2005) ao evocarem a vantagem da existência de um bom clima de aprendizagem nas aulas como contributo para o fomento da motivação dos alunos: *“O que parece mais motivador é um ambiente de trabalho agradável e um forte sentido comunitário”* (p. 94). Esta constatação fez com que me esforçasse diariamente na procura de um bom clima de aula e de uma comunicação favorável entre professor/aluno, para desenvolver e aumentar a motivação dos meus alunos e, assim, facilitar e agilizar o alcance do sucesso de todos.

4.1.2.8. A Instrução: Os distintos modos de transmissão dos conteúdos

Durante o EP pude compreender o papel fulcral que a instrução tem no ensino, assim como referem de seguida Rosado e Mesquita (2011), pois é a forma mais comum de comunicar e transmitir os conteúdos: *“No quadro abrangente dos propósitos que justificam e legitimam a comunicação no processo de ensino-aprendizagem, a instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino. Por tal motivo, esta é conotada como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, porquanto da eficácia dos processos que integra depende em grande medida, os resultados da aprendizagem dos alunos”* (p.69).

A instrução, segundo Siedentop (1991), refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino. Acresce que a instrução é a ponte que liga a transmissão dos conhecimentos, feita pelo professor, com a receção dos mesmos pelos alunos. Deste modo a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino (Rosado & Mesquita, 2011). Tão importante como transmitir a informação é também conseguir recebê-la e para que tal aconteça de forma eficaz, o professor pode optar por utilizar vários métodos. Neste quadro, segui as orientações de Rosado e Mesquita (2011) ao optar por diferentes

estratégias instrucionais, entre elas, as exposições, as demonstrações, o questionamento e o recurso a palavras-chave.

Posso referir que, durante o EP os problemas com os quais maioritariamente me deparei, não se relacionaram com a dimensão da instrução pois, e mais uma vez, talvez o facto de já dar treinos há alguns anos me tenha facilitado a tarefa. Também por isso, recorri frequentemente ao método da demonstração, um método muito utilizado na Ginástica, a minha modalidade de eleição. A este respeito, Arends (2008) defende a teoria de aprendizagem social, que solicita que muito o que aprendemos resulta da observação dos outros. Do mesmo modo, Bandura (1977, p. 22) refere que: *“a maior parte do comportamento humano é aprendida por observação, através de modelagem: a partir da observação dos outros formamos uma ideia de como os novos comportamentos são desempenhados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a ação”*. Tudo isto fez com que a demonstração fosse, desde sempre, um método ao qual recorri frequentemente nas aulas e, simultaneamente fui referindo certas palavras-chave, uma ou duas palavras, que focavam a atenção sobre os aspetos críticos, interferindo positivamente aquando da demonstração.

Optei, também, por seguir uma outra das indicações de Rosado e Mesquita (2011) que revelam a importância de planear as demonstrações, realizando-as sempre com um bom modelo. Nas aulas de Ginástica realizei, frequentemente, as demonstrações dos exercícios, o que mostrou ter sido muito eficaz, principalmente na introdução de elementos novos para os alunos. Demonstrei também, recorrentemente, os erros comuns à turma, o que permitiu a visualização das diferenças e levou, mais facilmente, à compreensão dos aspetos a alterar. Tenho a salientar que não foi apenas nas aulas de Ginástica que optei por utilizar a demonstração, pois também nas outras modalidades, no Atletismo por exemplo, recorri frequentemente a este método:

“No entanto, e após várias demonstrações feitas por mim e repetidas pelas alunas, o movimento dos MI acabou por ser realizado de uma forma positiva. Recorri, maioritariamente, à demonstração o que, no caso do lançamento do peso, facilitou a compreensão da ação dos MI. Muitas das alunas pediram para realizar comigo em câmara lenta o movimento, conseguindo assim, mais

facilmente, compreender a ação do corpo". (Reflexão nº28: UD Atletismo, 10/01/2013, 11º AGD)

Todavia, também me socorri dos alunos para fazerem as demonstrações, como o ilustrado na reflexão seguinte, tanto nos jogos coletivos, como por exemplo no Basquetebol, como nas modalidades individuais, como por exemplo no Atletismo, no salto em altura, destacando em simultâneo os principais aspetos técnicos. Segundo Rosado e Mesquita (2011, p. 98) o facto de utilizarmos um aluno modelo: *" (...) liberta o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal. No entanto, com alguma frequência deverá ser o professor a fazer a demonstração, já que isso pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da atividade desportiva em causa"*.

"Recorri também maioritariamente à demonstração, utilizando um aluno na transmissão do testemunho, tentando assim, não só, evitar as dúvidas aquando da realização dos exercícios, como também quebrar o ritmo da aula. Sentei os alunos de forma a conseguirem boa visualização da demonstração. Tenho realizado frequentemente as demonstrações com o aluno C porque é um dos alunos mais influentes da turma, mais irrequieto e que facilmente distrai os colegas. Como não tenho nenhum aluno praticante de Atletismo nem nenhum aluno que se destaque nesta modalidade, a estratégia tem vindo a resultar, pois tanto ele como os colegas se mostram bastante atentos às minhas indicações".

(Reflexão nº 21: UD Atletismo, 29/11/2013, 11º AGD)

Ainda referente ao tema, a demonstração, constando nos extratos de reflexão selecionados, saliento a minha preocupação com a disposição dos alunos, pois todos tinham de usufruir de um bom ângulo de visão. Desde o início que os habituei a sentarem-se em fila, à minha frente, para explicar previamente os aspetos técnicos, e realizar posteriormente uma demonstração de cada vez, como menciono na reflexão seguinte:

"Para a explicação e demonstração dos diferentes exercícios, juntei os alunos todos virados para mim e sem nenhum colega à frente, de modo a que todos conseguissem ter um bom ângulo de visão". (Reflexão nº 21: UD Atletismo, 29/11/2013, 11º AGD)

Hoje, posso afirmar que vivenciei as vantagens da utilização do método da demonstração, pois tenho a certeza de que muito do sucesso dos meus

alunos nas aulas se deveu à sua utilização. Em algumas aulas utilizei o método de questionar toda a turma sobre aspetos técnicos a considerar nos exercício propostos, conseguindo, assim, não só avaliar o conhecimento dos alunos e detetar dúvidas ainda existentes, como também emitir *feedback(s)* importantes para todos (Sarmiento, 1993). Rosado e Mesquita (2011) referem que: *“no processo de ensino-aprendizagem, a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento”* (p. 101). Ainda segundo os mesmos autores, o facto de o professor recorrer ao questionamento, permite a verificação do grau de conhecimento que os alunos adquiriram da informação transmitida, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, o aumento da frequência de interações entre professor/aluno, a melhoria do clima de aula, o aumento da motivação e mantém os alunos mais atentos e participativos que na instrução direta. Deste modo, os autores reforçam a importância da sua utilização, pois após um período de informação, de apresentação da nova matéria, da demonstração da mesma e da organização dos grupos, é então chegado o momento de verificar o grau de compreensão da informação transmitida:

“Também coloquei questões referentes à técnica da corrida de estafetas, para que os alunos participassem na aula e eu pudesse, em simultâneo, verificar os aspetos que já tinham sido assimilados, para posteriormente voltar a questionar para os consolidar”. (Reflexão nº 21: UD Atletismo, 29/11/2013, 11º AGD)

Ainda a respeito da dimensão de intervenção pedagógica do professor, instrução, tenho a referir que dei *feedback(s)* constantes, para que os alunos compreendessem e reconhecessem o seu grau de desempenho aquando da realização do exercício, conseguindo assim uma melhoria e um aperfeiçoamento da performance de cada um. Segundo Rink (1993) o *feedback* é a informação que o aluno recebe na performance:

“Durante os exercícios fui dando sucessivos feedback(s), referindo apenas os aspetos técnicos do elemento e, tendo sempre em atenção, de sugerir ao aluno um aspeto a mudar de cada vez. Na reunião de núcleo de estágio foi-me aconselhado fechar o meu ciclo de feedback(s), ou seja, observar a prestação do aluno e só depois de este corrigir a sua ação, inserir um novo aspeto a alterar,

estratégia que aplicarei sempre que me for possível". (Reflexão nº 21: UD Atletismo, 29/11/2013, 11º AGD)

Ao longo do tempo constatei a importância de selecionar apenas um aspecto a alterar, pois ao referir vários em simultâneo, registei que os alunos não conseguiam melhorar nenhum. Deste modo vivenciei a importância de fechar o meu ciclo de *feedback(s)* para a contribuição do sucesso dos meus alunos. O *feedback* é uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica e constitui uma variável potente na predição de um ensino eficaz (Rosado & Mesquita, 2011). No entanto, para que o *feedback* seja eficaz, este deve ser portador de determinadas características, tendo o professor de ter em conta a sua frequência, a sua pertinência e a sua especificidade. Desde o início que tentei emitir *feedback(s)* descritivos, realizados normalmente no início de cada exercício, perante toda a turma e com o objetivo de rever os aspetos técnicos a ter em conta, e *feedback(s)* prescritivos, mais frequentemente dirigidos a cada aluno individualmente (Rosado & Mesquita, 2011). Ainda segundo Rosado e Mesquita (2011) o *feedback* é individual, ou então, se os alunos estiverem organizados em grupos de níveis, este pode ser emitido para o mesmo. Por isso, para além de emitir *feedback(s)* para toda a turma quando visualizava erros semelhantes em vários alunos, também emiti frequentemente *feedback(s)* individuais. Para além disso tive sempre cuidado com os *feedback(s)* avaliativos, pois ao observar o aluno e após a sua nova execução, informava-o não apenas dos aspetos que ainda tinha de melhorar, como também realçava os aspetos que o aluno já tinha corrigido:

"Antes da realização do salto em altura, questionei os alunos sobre os aspetos técnicos que tinham de ter em consideração na sua execução, com vista a poder avaliar a sua aquisição e consolidação. Durante a realização do salto emiti sucessivos feedback(s) individuais, com vista a informar cada aluno dos erros já corrigidos e do que ainda poderia melhorar. Quando visualizei um erro comum à maioria dos alunos, reuni a turma para o esclarecer, procurando sempre posicionar-me de forma a ter um bom ângulo de visão de todos". (Reflexão nº 58: UD Atletismo, 30/05/2014, 11º AGD)

Por fim, Rosado e Mesquita (2011) mencionam que o facto de se emitir o *feedback* imediatamente a seguir à execução cria condições acrescidas de eficácia. A possibilidade que o aluno tem de confrontar a informação externa com a informação que obteve da sua própria execução, é uma situação ainda muito presente e por isso favorável à aprendizagem motora:

“Sentei os alunos de forma a conseguirem uma boa visualização da demonstração e coloquei questões referentes à técnica da corrida de estafetas, para que participassem mais ativamente na aula e eu pudesse, em simultâneo, verificar os aspetos que já tinham sido ou não assimilados. Durante os exercícios fui dando sucessivos feedback(s), tendo sempre em atenção, sugerir aos alunos um aspeto a mudar, de cada vez. Mais uma vez tive o especial cuidado de, após emitir um feedback inicial, observar o aluno em questão a fim de conseguir reter o que melhorou e o que é ainda necessário melhorar, dirigindo-me de seguida ao aluno para o informar de imediato”. (Reflexão nº 23: UD Atletismo, 06/12/2013, 11º AGD)

4.1.2.9. A Observação: Uma outra forma de aprender

Segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional (ver nota de rodapé nº2) durante todo o ano letivo temos de: *“elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respetivas observações”* (p.5). Esta tarefa permitiu-me vivenciar outros modelos de ensino, outras formas de conseguir chegar aos alunos, de os gerir e de os controlar. No EP foi muito importante a observação das aulas de professores mais experientes, pois permitiu-me resgatar outras formas de lidar, vivenciar outros comportamentos, outras pessoas, outras turmas e ainda presenciar atividades que se mostraram motivantes para os alunos. A observação das aulas dos elementos do núcleo de estágio também foi muito benéfica, pois forneceu *feedback(s)* instrutivos logo após o término das aulas. Várias vezes, após as aulas, reunimo-nos na nossa sala para debatermos, em conjunto, os aspetos que tinham corrido bem e os que tinham corrido menos bem, ouvindo e respeitando as opiniões uns dos outros e procurando chegar a uma estratégia final. Estes diálogos e reflexões em conjunto assentaram numa relação de confiança e abertura entre colegas, de satisfação no trabalho e de descoberta

da razão. A tarefa de observação fomenta a colaboração entre colegas e é muito enriquecedora pois, ninguém aprende sozinho! Fui-me sentindo a crescer, a mudar, a conseguir arranjar soluções para o que não tinha corrido bem e a aceitar as sugestões de outros para melhorar e corrigir os meus procedimentos. Apercebi-me assim que, sem dúvida, me estava formar! Relacionado com este assunto, Alarcão e Tavares (1987, p. 140) referem que: *“o fulcro desta atividade reside na colaboração que se manifesta no encontro de colegas que, numa atitude não avaliadora, se debruçam sobre os dados colhidos durante uma observação realizada para descortinarem o sentido de um aspeto específico do ato do ensino-aprendizagem, as razões da sua existência e/ou as mudanças que nele se podem operar”*. Os mesmos autores colmatam o assunto, afirmando que: *“(…) a autoavaliação aliada à observação e reflexão de outro colega tem um valor inestimável”* (p.142).

4.1.2.10. A implementação do Modelo de Educação Desportiva

No primeiro ano de Mestrado contactei, pela primeira vez, com o Modelo de Educação Desportiva (MED), modelo que não pude deixar de aplicar nas aulas no EP. Este modelo apresenta um lado mais lúdico e motivador do processo de aprendizagem, fatores que me levaram a implementá-lo nas aulas de EF numa turma com características bastante específicas, tendo ainda como objetivos os referenciados por Mesquita e Graça (2011): *“formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta”* (p.39). O meu objetivo ao implementar este modelo foi o de promover uma aprendizagem baseada na variabilidade de experiências e de fomentar os níveis de motivação dos alunos para a prática das aulas de EF. Optei por recorrer a este modelo apenas numa fase já mais adiantada do ano letivo, porque inicialmente senti a necessidade de recorrer ao método diretivo, referido no subcapítulo das rotinas, atendendo às características da turma e à minha falta de experiência. Segundo Mesquita e Graça (2011) o MED, que privilegia a adoção de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-aprendizagem, surge: *“da necessidade percebida por Siedentop de colocar a educação lúdica num lugar de destaque, nas orientações curriculares*

da EF” (p.47). Ainda os mesmos autores mencionam que o MED vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens e critica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos.

O MED integra seis características do desporto institucionalizado, tendo recorrido a todas elas nas minhas aulas: a época desportiva (Quadro 1), a filiação e a competição formal, (Figura 14), o registo estatístico e o evento culminante (Figura 15) e a festividade (Figura 16).

Quadro 1 - Época Desportiva da Unidade Didática de Futebol

Épocas Desportivas:	Pré-Época			Competitiva		Evento Culinante
Datas:	02-04-2014	23-04-2014	07-05-2014	14-05-2014	21-05-2014	28-05-2014



Figura 14 - A Filiação (A equipa “Ás de Espadas”) e um Jogo Formal

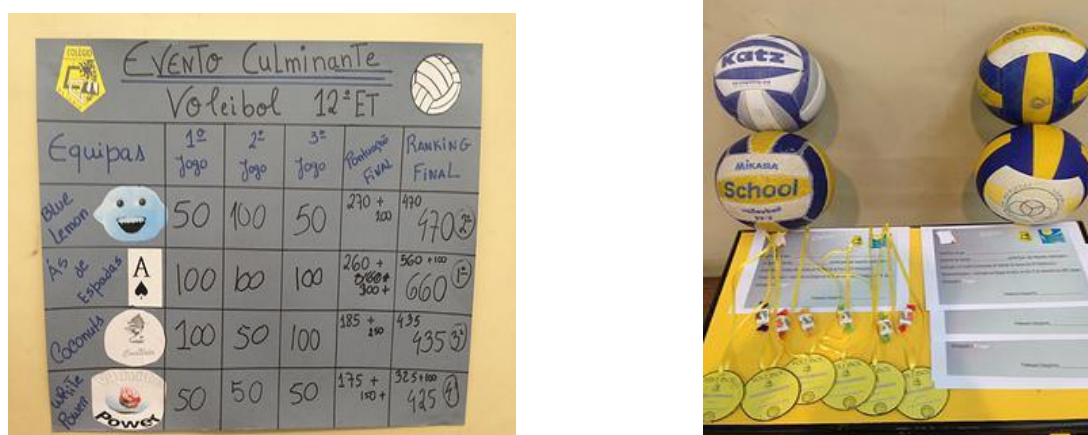


Figura 15 - O Evento Culminante com todos os Registos Estatísticos e os Prémios



Figura 16 - A Festividade das Equipas

O excerto seguinte corrobora a relevância da implementação deste modelo de ensino das aulas de EF com a turma em questão:

“Tenho de referir a mais-valia que a implementação do MED trouxe a esta turma, pois é uma turma com muitos elementos perturbadores, que dificilmente se concentram e deixam os colegas concentrar-se nos diferentes exercícios. O facto de se formarem equipas e de estarem constantemente em competição, levou a que se empenhassem nos jogos, com vista à obtenção de uma boa classificação, e evitou a dispersão da maioria dos alunos”. (Reflexão nº 19: UD Voleibol, Evento Culminante, 12/02/2014, 12º ET)

A implementação do MED na minha turma fixa, que integrava vários elementos problemáticos e indisciplinados, ajudou-me a conseguir criar e a

manter um bom clima de aula e a motivar os alunos, fazendo com que se empenhassem cada vez mais. Constatei, que a adaptação deste modelo foi uma mais-valia para esta turma, pois como Siedentop (1996) e Corbin (2002) afirmam, quando as componentes afetivas e sociais são acauteladas, os níveis de motivação das crianças para as aprendizagens são incrementados, assim como o desenvolvimento do gosto por uma vida ativa que passa, inequivocamente, pela prática desportiva. Para além de ter conseguido motivar os alunos mais indisciplinados e problemáticos para as aulas de EF, a minha escolha fundamentou-se ainda noutro importante fator: a integração de um aluno com Síndrome de Asperger, o Miguel, nas minhas aulas de EF. Neste contexto, Hastie (1998) refere que o MED tem como foco da sua preocupação a diminuição dos fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação, evitando que esta se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados. Dado que a socialização desportiva é uma das principais características deste modelo, optei pela sua implementação para me ajudar na tarefa de integrar o aluno de NEE na aula:

“Em relação à prestação social, o Miguel tem-se mostrado um pouco mais falador tanto comigo, como com os elementos da sua equipa, já não se senta num canto quando está como substituto enquanto os restantes colegas da sua equipa jogam, festejou com a equipa quando conquistou o ponto, tem vindo sempre com a t-shirt da equipa, e por tudo isto, posso dizer que para este aluno, e a nível social, a implementação do MED está a ser bastante positiva e tem demonstrado uma melhor inclusão do mesmo na turma”. (Reflexão nº 18: UD Voleibol, 05/02/2014, 12º ET)

No 3º período já tive a possibilidade de poder observar melhorias significativas, tanto no comportamento, como na participação do Miguel nas minhas aulas, fatores que neste modelo são inerentes à filiação e à competição e que me levam a poder afirmar que as estratégias adotadas se apresentaram adequadas às características deste aluno:

“Após uma conversa inicial com o Miguel este pediu-me desculpa pelo facto de não trazer a t-shirt com a cor combinada, porque não tem nenhuma dessa cor. Falei com o grupo com vista a encontrar, em conjunto, uma solução para este

percalço, mas uma solução do agrado de todos estava a ser difícil de encontrar. Foi então, neste empasse, que o aluno sugeriu vestir ele uma camisola amarela, e os restantes, a da cor previamente combinada". (Reflexão nº 27: UD Futebol, 07/05/2013, 12º ET)

Esta sugestão foi aceite por todos e, para mim, teve um enorme significado, pois o aluno assumiu, perante o grupo, não ter a camisola combinada e, em vez de se isolar e recusar a participar na atividade, propôs uma solução alternativa, demonstrando assim o seu interesse em participar na aula. Esta oportunidade que o Miguel me deu levou-me a constatar o seu interesse pelo meu modelo de aula e foi o atingir completamente, com o meu trabalho, de um objetivo proposto no início do ano letivo, o de o integrar nas aulas de EF. Uma vez mais, o MED resultou na diminuição dos fatores de exclusão e na luta pela inclusão na competição (Mesquita & Graça, 2011). Nas minhas aulas de Voleibol e de Futebol, únicas modalidades coletivas que abordei durante o EP a par do Basquetebol, lecionadas respetivamente no 2º e 3º períodos, acabei por conseguir implementar o modelo completo do MED, quando a turma já era conhecedora das rotinas de aula, quando já tinha um conhecimento mais alargado da turma e quando, para mim, os problemas de gestão e de controlo da turma já não representavam um papel de grande relevância. Com base na avaliação inicial formei, para as duas modalidades, equipas equilibradas, pois juntei elementos com níveis diferentes, e que se mantiveram fixas em todas as aulas da mesma UD. Em todas as sessões cada equipa tinha como tarefa apresentar os seus elementos equipados com a mesma cor, o capitão devidamente identificado, expor o seu grito e o nome da equipa. Saliento agora um dos objetivos específicos a atingir com a implementação deste modelo: o incremento do *fairplay* durante toda a época. Em todas as aulas as equipas foram pontuadas quanto ao *fairplay*, contribuindo esta avaliação para a pontuação geral e final de cada equipa.

As já implementadas rotinas de aula ajudaram a que as acima descritas se desenrolassem dentro da normalidade, salientando o sentido de responsabilidade crescente dos capitães, o que fez com que eu lhes cedesse um pouco mais de autonomia, facilitando-me assim a gestão da aula e o controlo e a organização da turma. A resposta dos alunos à implementação do

MED foi bastante satisfatória e a componente competitiva assumiu-se como um fator motivador, mantendo os alunos mais atentos e inseridos nas tarefas. Acresce que o envolvimento dos alunos na aula e o espírito de equipa e de cooperação criado foram, sem dúvida, os fatores mais positivos da implementação deste modelo. Parece-me assim adequado afirmar que as estratégias seguidas com o MED se apresentaram apropriadas às características específicas da turma e foram fatores de melhoria das relações interpessoais que contribuíram para um incremento da motivação, do empenho e da participação dos alunos nas aulas.

4.1.3 Avaliação do ensino

4.1.3.1. Avaliação: O elemento integrante e regulador da prática pedagógica

O momento da **avaliação**! Rapidamente me surgiram pensamentos preocupantes, elucidativos do receio de falhar na eficácia, na coerência e na justiça. No entanto, segundo Bento (2003, p. 178): “(...) *analisar e avaliar o próprio ensino constitui um “incómodo necessário”*”.

- Serei capaz de observar tudo o que vou ter de avaliar?
- Como vou conseguir atribuir apenas uma classificação ao aluno?
- Vou conseguir não me deixar influenciar por fatores externos?

Mais uma vez o professor confronta-se com novas tarefas, a observação, a análise e a avaliação do rendimento dos seus alunos, que juntamente com a planificação e a realização do ensino são apresentadas como tarefas centrais da profissão docente (Bento, 1987).

Segundo Arends (2008), a avaliação é o processo de julgar, de atribuir um valor ou decidir acerca do trabalho de um aluno, referindo ainda que, observar o desempenho é a melhor forma de avaliar o desenvolvimento da habilidade. Ainda segundo Arends (2008, p. 211): “*a avaliação do desempenho é uma função para recolha das informações necessárias à tomada de decisões corretas, que se devem basear em informação relevante e exata*”. Neste sentido, a avaliação poderá assumir diferentes formas, sendo que o tipo de avaliação utilizado depende da finalidade para a qual a informação está a ser

recolhida e do tipo de informação desejada (Rink, 1993). Já Mesquita (2012, p. 6) define a avaliação como um trabalho que discrimina e cataloga informação, tomando-se as decisões com base em critérios explícitos e implícitos, sempre com um caráter subjetivo: *“entende-se, hoje, que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo, mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios associados a problemas técnicos e éticos”*. Nestas informações, o professor tem o dever de refletir e delas tirar conclusões quanto ao nível atingido por cada aluno e quanto à eficácia do seu próprio ensino, para, se necessário, procurar medidas alternativas de remediação.

Neste quadro, no EP temos como objetivo, no que concerne à avaliação, e segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional (ver nota de rodapé nº2), utilizar as diferentes modalidades de avaliação, a inicial, a intermédia e a final, também designadas por avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, como elementos reguladores e promotores da qualidade do ensino, da aprendizagem e da avaliação do aluno, refletindo posteriormente sobre os resultados, visando uma intervenção referenciada ao sucesso.

4.1.3.2. A importância da análise e da reflexão na avaliação

Já Melo (2006) menciona a importância de se assumir a avaliação como um instrumento de análise, pois deverá ser utilizado no sentido de servir de base para a reconstrução de um processo, sendo capaz de orientar o professor no caminho para os novos procedimentos e organização do seu trabalho. O professor não deve apenas avaliar, deve também analisar e refletir sobre o que avaliou para conseguir encontrar uma razão que o levará, ou não, a ter de reorganizar o seu trabalho. Já Bento (1987, p. 150) menciona que: *“sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor”*. A reflexão na profissão docente é uma tarefa fulcral, pois sem uma reflexão na ação e posterior às aulas e, ainda, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino, nomeadamente na aprendizagem, na docência e na sua planificação, preparação e realização (Bento, 1987). Também Amaral et al. (1996, p. 97) refere a importância da

reflexão, ao mencionar que: *“a reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. O olhar à posteriori sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a prática e como resolveu os imprevistos ocorridos. A reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer”*. Dito de um outro modo, para uma melhoria da realização do ensino torna-se fulcral que, ao refletir, o professor consiga reconstruir todo o processo e nele consiga também incluir a análise das condições determinantes de sucessos e insucessos, de rendimentos e faltas de rendimento (Bento, 1987). A formação de um professor reflexivo tem como objetivos tornar o docente mais autónomo nas suas decisões, levar a que aprenda com a experiência e a reconstruí-la através da reflexão (Schön, 1987).

Durante as aulas recorri frequentemente a curtos apontamentos, para registar as habilidades mais ou menos conseguidas pelos alunos, as progressões necessárias para as aulas seguintes e, entre outros, os comportamentos que mais se evidenciaram. Terminadas as aulas procedia, de imediato, à sua reflexão individual, o que me ajudou a pensar de uma forma mais crítica acerca das minhas ações no ensino. Tais reflexões tinham em vista a deteção do que tinha corrido melhor ou pior para posteriormente proceder às devidas alterações, levando à melhoria da minha prática (Larrivee, 2008). A formação de professores reflexivos liberta-os de hábitos de rotina, habilitando-os a agir de uma forma mais deliberativa e intencional (Larrivee, 2008). Estes aspetos foram-se desenvolvendo também em mim e, aos poucos, tornaram-se num hábito imprescindível para a minha prática pedagógica.

4.1.3.3. A vivência com a avaliação

Durante o EP pude compreender as verdadeiras finalidades da avaliação, no que respeita tanto ao aluno como ao professor, e, assim como refere Mesquita (2012, p. 16): *“(...) a avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionar permanentemente, acerca do valor daquilo que fazemos”*.

A minha vivência durante o EP permitiu-me, a partir da avaliação, classificar a evolução dos meus alunos, diagnosticando o seu sucesso ou insucesso, fornecendo-me também informações muito relevantes sobre a eficácia do meu trabalho. A avaliação feita aos meus alunos permitiu, posteriormente, uma reflexão e uma procura conjunta de respostas para a solução dos problemas encontrados, nomeadamente aqueles referentes às habilidades ainda executadas de uma forma incorreta. Destas reflexões constavam: a eficácia dos meus *feedback(s)*, para a ajuda na consolidação de uma determinada matéria; o número de aulas previsto para a consolidação dos diferentes conteúdos; e a correta adequação ao nível dos alunos dos exercícios de progressão propostos. Recorri frequentemente tanto a avaliações mais globais, como a avaliação inicial e a avaliação final que são avaliações isoladas, como a avaliações mais específicas, a avaliação intermédia, regularmente organizada. Quanto à avaliação intermédia, e como um exemplo, as aulas de desportos coletivos que finalizavam em jogo, procedi frequentemente ao registo de informações sobre as habilidades mais e menos conseguidas, preenchendo uma lista de verificação, que me permitiu identificar as aprendizagens bem-sucedidas e as dificuldades ainda existentes. O meu objetivo quanto à avaliação dos meus alunos, era o de conseguir reunir o maior número de informações sobre as competências, o desempenho e os conhecimentos adquiridos, para poder proceder a uma avaliação contínua.

4.1.3.4. A Avaliação Criterial: O Método de recolha da informação

Desde o início do EP que defini como forma de avaliação a criterial, pois julgo ser uma das mais justas. Segundo Mesquita (2012), o padrão de referência (ou de comparação) é o critério ao invés da norma. Neste tipo de avaliação, o conhecimento do aluno é avaliado em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino, sem que, necessariamente seja feita uma comparação entre alunos. Ou seja, os objetivos são definidos com bastante precisão e as competências das turmas são medidas através do desempenho dos alunos face a esses critérios. Como exemplo, refiro-me aos critérios de avaliação dos diferentes domínios da

disciplina de APD e aos critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF da EC, cada um aplicado a uma das minhas turmas fixas:

- Em relação ao *Domínio Cognitivo*, em APD, no final de cada período e com um peso de 25% na classificação final, foi avaliado o Domínio do Saber, ou seja, a Cultura Desportiva, para Vickers (1990), através de um teste teórico, versando a história, as regras, a terminologia e os aspetos técnicos das diferentes modalidades. A estrutura do teste baseou-se nas indicações de Arends (1997), constituído por questões de escolha múltipla e de verdadeiro e falso, pois permitem abranger mais tópicos, classificar objetivamente e avaliar alguns tipos de raciocínio de ordem superior e de competências analíticas. Este tipo de avaliação foi eficaz, pois permitiu-me observar se o processo de ensino-aprendizagem estava a ser bem conduzido e possibilitou-me atribuir um valor ao conhecimento dos alunos. Quanto à EF, a EC não destinou qualquer parâmetro específico para avaliar a Cultura Desportiva dos alunos, no entanto, este aspeto estava sempre presente nas aulas, nomeadamente inserido no domínio da prática motora.

- Relativamente ao *Domínio Sócio Afetivo*, em APD, foram avaliados o Comportamento e a Participação, assim como a Assiduidade, que correspondem aos Conceitos Psicossociais para Vickers (1990), que contavam respetivamente 15% e 10% para a classificação final. Quanto à EF, este domínio abrangia o interesse pela disciplina (participação nas aulas, trabalho em grupo e trabalho individual) e a utilização adequada do material necessário à aula, contando respetivamente, 10% e 15%. A avaliação deste domínio tem um lado mais qualitativo e para a avaliação do comportamento e da participação recorri às reflexões das aulas, onde referia sempre os alunos que se destacavam tanto pela positiva como pela negativa. Para a avaliação da assiduidade foi-me importante a observação e a análise do documento da lista de presenças dos alunos.

- No que se refere ao *Domínio Psicomotor*, em APD, o parâmetro Motor, tinha o peso de 50%, e em EF de 75%, ambos englobando as Habilidades Motoras e a Fisiologia do Treino e Condição Física de Vickers (1990). Foram avaliadas, de 0 (nível mais fraco) a 5 (nível mais elevado) as diferentes

habilidades motoras através do cumprimento, ou não, dos cinco critérios, por mim estabelecidos (Quadro 2). A classificação final atribuída a cada aluno resultava da média dos diferentes valores obtidos nas habilidades avaliadas e do peso atribuído a cada uma transformando no final uma nota de 0 a 20. No caso das modalidades individuais, recorri à observação direta que me permitia observar, com pormenor, a maior parte dos aspetos técnicos, pois os exercícios eram repetidos duas a três vezes. Nos desportos coletivos, para além da observação no momento, recorri algumas vezes à gravação das avaliações⁹ que me auxiliavam a ver, mais pormenorizadamente, os detalhes, que dificilmente se conseguem detetar a olho nu. Os instrumentos utilizados para recolher informação neste domínio foram, dependendo do objetivo da avaliação, a lista de verificação e a escala de apreciação.

Quadro 2 - Critérios da Escala de Apreciação da Avaliação Final do 11º AGD do elemento técnico, a Rondada, inserido na Unidade Didática de Ginástica Artística, no aparelho de Solo

Critérios de Avaliação – Rondada

- Pré-chamada rápida e rasante, e mãos procuram o solo longe do último apoio.
 - Forte ação do MI livre.
 - O apoio das mãos deve ser realizado alternadamente, sendo que a primeira deve estar virada para o lado e a segunda deve estar com os dedos virados para trás.
 - Os MI devem-se juntar pouco depois da passagem pela vertical.
 - Forte impulsão dos MS, devendo também puxar os pés para perto das mãos, terminando o elementos com um salto para cima e para trás.
-

Para os alunos lesionados, doentes ou impossibilitados de realizar as aulas e as avaliações, recorri a uma avaliação alternativa da qual constava a avaliação de tarefas que lhes eram propostas nas aulas, as de árbitro, treinador ou auxiliar do professor e, ainda, a realização de um trabalho, que deveria conter a descrição de alguns exercícios efetuados com a apresentação dos respetivos objetivos.

⁹ Com consentimento prévio, livre e informado dos alunos.

4.1.3.5. Os diferentes momentos da Avaliação

No que respeita às modalidades de avaliação, é possível distinguir três variantes: a avaliação inicial, a intermédia e a final. O que leva a diferenciar os momentos de avaliação é o objetivo da mesma, podendo por isso ser de caráter formal, como o momento das avaliações inicial e final, ou de caráter informal ou formal, como a avaliação intermédia, da qual se pretende a observação dos comportamentos dos alunos sem ser em momento de *stress* (Mesquita, 2012). Estes tipos de avaliação devem estar presentes durante todo o processo de ensino de forma interligada, sendo que cada um deles contribui para a obtenção de melhorias ao nível dos processos de aprendizagem.

4.1.3.5.1. A Avaliação Inicial: As primeiras informações recolhidas

A realização de uma avaliação inicial, na primeira aula de uma UD, tem como objetivos ajudar a detetar o nível de conhecimento de cada aluno numa dada matéria, evidenciando as suas dificuldades, e também a de orientar o professor na delineação de objetivos e metas. A avaliação inicial é uma operação antes do facto, pois verifica se os alunos já têm conhecimento da matéria que o professor vai ensinar, isto é, se os alunos já dominam as aprendizagens que se pretendem abordar (Mesquita, 2012). O extrato da reflexão de aula que se segue é ilustrativo da relevância da realização de uma avaliação inicial:

“Após a aula de hoje procedi à análise e reflexão da informação adquirida através da avaliação inicial, necessária para a formação dos grupos por níveis a vigorar nas próximas aulas”. (Reflexão nº 14: UD Voleibol, 08/01/2014, 12º ET)

Realizei a avaliação inicial em todas as primeiras aulas das UD que lecionei, designadamente, a saber, nas modalidades de Basquetebol, Futebol, Ginástica, Voleibol e Atletismo, tendo vivenciado as suas vantagens no que concerne, não só à organização e eficácia de um ensino realista das diferentes modalidades como também à organização e gestão dos alunos nas aulas. Ademais, neste momento de avaliação recorri sempre à lista de verificação (Anexo IV), que se caracteriza pelo registo da ação ou do comportamento. Após uma reflexão e conclusão realista da situação do aluno, torna-se possível

definir e prever o tempo de consolidação dos diferentes conteúdos, estabelecer os objetivos, o foco do ensino, as metas a alcançar e, ainda, os diferentes níveis de desempenho e de trabalho de cada um. A avaliação inicial contribuiu também para uma melhor organização dos alunos nas aulas, pois permitiu-me distribuí-los em grupos homogêneos, o que favoreceu o trabalho e o desempenho de cada um:

“Após uma análise da avaliação inicial realizada nesta turma, pude definir grupos de trabalho de níveis distintos. Relativamente ao turno das raparigas este apresenta três níveis distintos: o nível avançado, onde estão incluídas quatro alunas, que executam corretamente e de forma autónoma a maioria dos elementos; o nível intermédio, onde estão inseridas três alunas, que executam com alguns erros e necessitando de alguma ajuda, a maioria dos elementos e o nível elementar, que engloba cinco alunas que, requerendo sempre ajuda, apresentam grandes dificuldades na realização da maioria dos elementos, não conseguindo mesmo executar alguns deles. Quanto ao turno dos rapazes existe também o nível avançado e o nível elementar, constituídos por três e cinco alunos, respetivamente. No entanto, existe ainda uma divisão do nível intermédio em: intermédio alto, onde inseri quatro alunos que ainda não executam, de forma autónoma, a totalidade dos elementos e o intermédio baixo, com cinco alunos, que apresentam dificuldades na realização da maioria dos elementos, necessitando de ajuda e executando-os com alguns erros técnicos” (Justificação da UD de Ginástica, 11ºAGD).

Segundo Bento (1987), para que os praticantes obtenham bons níveis de desempenho é necessário apreender o nível concreto dos seus conhecimentos e das suas capacidades, e estabelecer a relação entre a zona do desenvolvimento atual e a zona do próximo desenvolvimento. Ainda o mesmo autor refere que os conteúdos são organizados através do estabelecimento de ligações constantes entre o que foi adquirido e o que irá ser alvo de aquisição, numa perspetiva de evolução crescente, sempre referenciada ao antes e ao depois. Deste modo, só após a realização e análise da avaliação inicial é que o professor reúne as condições necessárias para estabelecer uma relação lógica entre o que os alunos conseguem fazer nesse momento e o que poderão vir a conseguir fazer no final da UD.

4.1.3.5.2. A Avaliação Intermédia: As informações regulares

Com vista à realização de uma avaliação mais justa, durante as minhas aulas, tive sempre como objetivo realizá-la de forma contínua e não apenas pontual. Por esse motivo, recorri também à avaliação intermédia, o que me permitiu, para além de motivar os alunos, regular a sua aprendizagem, analisar os seus progressos no que concerne ao grau de domínio atingido e às dificuldades ainda existentes, servindo de base para a avaliação final. A avaliação intermédia envolve uma avaliação de carácter informal ou formal, podendo assim, se for informal, a situação não ser definida como de avaliação e não ser discriminada aos alunos, que são o seu objeto, havendo no entanto sempre um registo feito pelo professor (Mesquita, 2012). Segundo A. Ribeiro e L. Ribeiro (1990), os professores necessitam de ter um domínio no que diz respeito à avaliação intermédia, uma vez que esta pode acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando as aprendizagens bem-sucedidas, assim como aquelas que ainda levantam dificuldades, fornecendo informação ao professor para este conduzir os alunos à proficiência e ao sucesso. Já Birzea (1984) defende a importância da avaliação intermédia, pois é a única que efetivamente permite a correção dos erros e a eliminação de algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

A título ilustrativo, para a realização desta avaliação, nas modalidades coletivas recorri à observação direta em exercícios mais específicos e não em situação de jogo, para assim conseguir registar informações mais pormenorizadas que, posteriormente, seriam inseridas nas minhas reflexões diárias. Posso dizer que este tipo de avaliação me foi muito útil, pois permitiu-me orientar individualmente cada aluno, o que beneficiou não só o seu desenvolvimento como também o seu desempenho.

4.1.3.5.3. A Avaliação Final: O último momento

Segundo Bento (1987) a avaliação final é o momento em que se determina o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, da ação e da aprendizagem dos nossos alunos. A avaliação final traduz-se ainda num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos

conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, fornecendo ainda um resumo da informação disponível, procedendo a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino (Mesquita, 2012). O extrato da reflexão da aula que se segue é ilustrativo do juízo globalizante acerca do desempenho geral da turma do 12º ano na UD de Ginástica:

“Tenho de referir que, no início do período e atendendo às características desta turma, não achava possível terminar esta unidade didática com os resultados que a turma hoje apresentou. No entanto, estou bastante contente com a prestação geral da turma, com o seu comportamento e com o empenho que a maioria mostrou nestas seis aulas, conseguindo concretizar a maioria das habilidades com sucesso”. (Reflexão nº 24: UD de Ginástica, 26/03/2014, 12º ET)

Arends (2008) complementa que a avaliação final é realizada após a instrução para determinar a eficácia do programa ou o valor do trabalho dos alunos. É o momento que precede um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, que acrescenta novos dados àqueles que foram recolhidos durante a avaliação intermédia anteriormente realizada, permitindo assim a visão do conjunto que foi todo o processo de ensino-aprendizagem (A. Ribeiro & L. Ribeiro, 1990).

Referindo agora um pouco da minha experiência, saliento que recorri às escalas de apreciação (Anexo V), para cumprir com a avaliação final, classificando o aluno face a determinado nível ou critério de desempenho previamente definido (Arends, 2008). Defini sempre cinco níveis de desempenho, número que achei ideal para conseguir realizar uma avaliação completa, pois conseguia abranger um número suficiente de aspetos técnicos sem ser demasiado extensivo, não me dificultando o processo de avaliação. Para a avaliação final, especificamente para as modalidades coletivas, recorri ainda ao registo visual (filmagens), (ver nota de rodapé nº9) dado que, as escalas de apreciação são mais difíceis de se utilizar em situação de avaliação direta, sendo mais adequadas através do vídeo (Mesquita, 2012). Acresce que a avaliação final de Ginástica a uma das minhas turmas foi um dos momentos mais gratificantes que vivenciei no EP. A turma, composta por 19 rapazes e 5 raparigas, um dos quais de NEE, integrava elementos perturbadores e indisciplinados, apenas metade dos alunos praticava uma modalidade, Futebol,

e a maioria apresentava grandes dificuldades a Ginástica. Tratava-se de uma turma com a qual nunca pensei conseguir alcançar os resultados apresentados pelos alunos no final da UD. Após a avaliação final refleti sobre todas as aulas de Ginástica que lecionei àquela turma e relembrei todas as estratégias que utilizei para os motivar, como por exemplo, o concurso de quem fixava mais as receções após o salto no minitrampolim, para conseguir criar um laço de afetividade, laço esse necessário para que o clima das aulas se tornasse mais positivo. Hoje reconheço que aprendi muito ao lecionar Ginástica a esta turma e sinto-me feliz e até realizada por ter avançado com esse planeamento nesta turma. No entanto, tenho a consciência dos riscos que corri, pois, se a turma não tivesse devidamente motivada e focada nos exercícios, rapidamente dispersava e originava comportamentos perturbadores e inadequados, impedindo a rentabilidade da aula.

A avaliação final foi então, para mim, o momento em que me deparei com os efeitos reais da aplicação das minhas planificações e estratégias. Reconheci progressões significativas nos alunos e constatei que os métodos, por mim, implementados nas aulas resultaram. No entanto, também sei que o professor se pode deparar com o insucesso dos alunos, como por exemplo no caso da minha turma de 10º ano, na UD de Ginástica, pois o método que inicialmente utilizara, o método das estações, não se contextualizava com a turma. Com o desenrolar das aulas e com as reflexões diárias, pude verificar a ineficácia deste método, e, com a ajuda do meu PC, procurei uma estratégia alternativa. O método das vagas foi a estratégia escolhida e com a qual já obtive resultados positivos. Assim sendo, vivenciei a importância de se refletir sobre a sua atuação e reformular sempre que necessário a planificação e as estratégias seguidas. Segundo Bento (1987) é com este controlo, com esta reflexão, que um professor tem a possibilidade de observar a qualidade e a eficácia do seu ensino, podendo a avaliação ser um momento importante que o levará à melhoria da sua prática pedagógica. Isto faz do professor um eterno aprendiz (Nóvoa, 2014).

4.2. Área 2 - Participação na Escola e as Relações com a Comunidade

A função de um professor na escola não se limita à lecionação das aulas e à interação com os seus alunos. A sua integração na comunidade escolar é também um fator que se reveste da maior importância na sua função de formador, pois é impossível isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem (Nóvoa, 1992b). Brunet (1992, p. 125) refere em relação aos professores, que: *“são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é”*.

Segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, (ver nota de rodapé nº/2): *“esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar (...) um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”* (p.6). Atendendo à minha maneira de ser, de estar e de agir, sei que não sou uma pessoa de relacionamento fácil, principalmente para quem comigo contacta pela primeira vez. No entanto, com o passar do tempo, vou conhecendo as pessoas e vou tentando adaptar-me a elas. Este ano, tenho de admitir que senti a importância da minha integração na comunidade escolar, o que me levou a fazer algumas alterações na minha forma de ser e de estar. Julgo ter alcançado uma boa relação com a maioria dos elementos com que contactei ao longo do EP. Participei em todas as reuniões do Grupo de EF, normalmente realizadas às 4^{as} feiras à tarde, nas reuniões de Conselhos de Turma, das turmas que lecionava, nas reuniões realizadas com os Enc. Edu. e ainda nas reuniões Gerais de Professores convocadas. Estas vivências, e outras, como o Corta-Mato, a ExpoColgaia, o Sarau, os Torneios de Futebol e Basquetebol, permitiram-me um maior conhecimento e uma maior integração na realidade escolar, possibilitando-me ainda observar e aprender com a forma de ser, de estar e de atuar dos seus diferentes intervenientes.

4.2.1. A Direção de Turma: O elo de ligação entre a escola-família

Exerci a função de assessora ao cargo de DT, junto do PC, numa das turmas pelas quais fiquei responsável no decurso do ano letivo completo. Para mim foi muito gratificante a atribuição da responsabilidade sob este cargo, tendo sido uma experiência nova e completamente diferente, o que já não se verificaria se me fosse atribuída uma tarefa no âmbito do DE, pois este campo é-me já bastante familiar. Nesta medida, o cumprimento deste papel foi, sem dúvida alguma, uma das tarefas que mais me agradou e motivou no EP e, por isso, esforcei-me por exercê-la da melhor forma para não desiludir: os meus alunos, que tiveram sempre a minha ajuda quando necessitaram; os Enc. Edu., que puderam contar com a minha disponibilidade e colaboração para a resolução dos problemas; e o meu PC, a quem agradeço toda a confiança depositada para o desempenho do cargo de DT. O desempenho deste cargo fez com que eu, de imediato, me apercebesse da importância da existência de uma interação entre a escola e a família para o sucesso do aluno e para a resolução dos problemas, pois o contacto frequente gera uma confiança, em ambas as partes, muito benéfica para a realização de um trabalho conjunto. Compreendi rapidamente a importância do papel do DT, que como Zenhas (2006, p. 166) menciona: “o DT tem um papel de charneira na concretização da colaboração escola-família”. Para os pais e os Enc. Edu., o contacto com o DT é um dos meios disponíveis para a obtenção das mais variadas informações sobre o rendimento escolar dos seus educandos e todos os assuntos relacionados com o contexto-escola, pois é um professor que tem acesso aos dados mais diferenciados e integrais dos alunos e que, frequentemente articula com os restantes professores do conselho de turma.

No EP aprendi a elaborar um *dossier* de turma, onde arqueei: os documentos legislativos do cargo de DT; os critérios de avaliação das diferentes disciplinas; as atas de todas as reuniões do conselho de turma; os testes sumativos das diferentes disciplinas; as fichas presenciais das reuniões com os professores; as fichas presenciais das reuniões com os Enc. Edu.; o registo biográfico e todas as informações de cada aluno; os contactos dos Enc. Edu. e as justificações de faltas dos alunos. Durante todo o ano letivo abri o

livro de ponto, registei e justifiquei, semanalmente e em programa informático próprio, o TOTH, as faltas dos alunos; e contactei com os Enc. Edu. no horário semanal de atendimento, nas reuniões realizadas a nível de estabelecimento de ensino, através do telefone e sempre que o Enc. Edu. o solicitasse e não o pudesse fazer pessoalmente nos horários disponibilizados. A estes procedimentos burocráticos acrescento o lançamento das classificações nos diferentes documentos de registo. O desempenho de todas estas tarefas permitiram-me reconhecer as características que um DT deve possuir e que, em meu entender, devem ser: a responsabilidade, o cuidado, a vontade, o poder de comunicação, a boa gestão das emoções, pois tem a seu cargo um grupo heterogéneo de alunos, e a organização, pois existem tarefas burocráticas que têm de ser semanalmente cumpridas. Sabe-se que alguns DTs não apresentam estas características e segundo Zenhas (2006, p. 49): *“encontra-se aberto o caminho para que o tipo e a qualidade do trabalho desenvolvido no exercício do cargo de DT, no âmbito da relação com a família, dependam muito do indivíduo que o ocupe, dada a inexistência da definição de um perfil, a inexistência de formação específica dos professores para este cargo e a forma algo vaga como a lei estabelece as suas competências de relação com a família”*.

A minha participação nas reuniões com Enc. Edu. mostrou-me a importância do DT na transmissão de informação e no esclarecimento das dúvidas apresentadas, pois a linguagem da escola é, por vezes, um fator de afastamento de muitos Enc. Edu. pela utilização de vários termos técnicos, obrigando a que o DT esteja atento à linguagem que utiliza e saiba adequá-la às características sociais e culturais das diferentes famílias (Zenhas, 2006). Reconheci também a importância das reuniões com Enc. Edu., pois promovem o contacto dos Enc. Edu. com os professores, e são uma estratégia utilizada para trazer os pais à escola e aí poderem constatar todo o trabalho desenvolvido. São encontros que ajudam a reduzir a descontinuidade cultural e a elevar o espaço de sobreposição das esferas de influência aumentando a confiança mútua e aprofundando as relações entre a escola e a família (Vilas-Boas, 2000). Nos atendimentos semanais vivenciei a troca de sentimentos e de

conhecimentos entre Enc. Edu. e professor. Num destes encontros o meu PC chamou o educando para que este se apercebesse do envolvimento que existia entre os seus pais e a escola. Reconheço o sucesso desta estratégia, pois a participação do aluno na reunião foi muito benéfica e, para além da sua presença na conversa, esta proporcionou-lhe a possibilidade de se aperceber do envolvimento e dos esforços conjuntos que a escola e a família estavam a fazer para o apoiarem na vida escolar e promoverem o seu sucesso educativo. Segundo Zenhas (2006) esta participação poderá contribuir para o aluno valorizar mais o trabalho escolar, melhorando o seu empenho.

4.2.2. O Desporto Escolar: A Ginástica e a Nataação

Segundo Marques (2006) o desporto representa uma das poucas possibilidades existentes de experimentar e de viver a corporalidade, o movimento, a saúde, o bem-estar e a vida social. No entanto, para que tal aconteça, o desporto tem de sair dos limites estreitos das aulas de EF, pois estas, por si só, não têm condições de responder a este desafio. Neste contexto, Marques (2006, p. 145) menciona a importância do DE, salientando que *“a aula de EF é parte maior do desporto na escola. Mas a promoção de uma verdadeira cultura desportiva na escola passa por sair dos limites da aula de EF e explorar melhor as possibilidades do DE”*. Mais ainda, é bastante positivo o impacto do exercício físico regular na saúde e a importância, desde cedo, da prática desportiva, nomeadamente em contexto escolar, para o desenvolvimento de estilos de vida ativos (Silva et al., 2006).

No EP também colaborei com o DE. Esta atividade extracurricular possui para a EC um enorme significado, integrando várias modalidades, o que permite aos alunos a plena participação e o acesso a uma gama completa de atividades, podendo assim realizar todo o seu potencial (Silva et al., 2006). Como já fui atleta federada de Nataação, auxiliei a minha colega de núcleo na Nataação, todas as 3^{as} feiras. Esta atividade proporcionou-me uma aprendizagem diferente como treinadora, pois, pela primeira vez, assumi a posição de treinadora de Nataação. Quanto à Ginástica e com vista à participação no campeonato Regional, colaborei, durante as férias da Páscoa,

nos diferentes treinos. Esta atividade proporcionou-me a aprendizagem de outros métodos de treino, da Ginástica de grupo, do seu funcionamento e regras. No dia 5 de abril assisti e auxiliei uma das provas e foi com enorme satisfação que vi premiado, com o 1º lugar, o trabalho desenvolvido. Deste modo, a minha participação no DE fez-me reconhecer o valor da oferta desportiva proporcionada pela EC, pois para a maioria dos alunos, a escola constitui a única oportunidade de prática desportiva organizada (Silva et al., 2006).

4.2.3. Atividades desenvolvidas na Escola Cooperante

No início do EP foi proposta, ao meu núcleo, a tarefa de auxiliar as nossas colegas de núcleo de estágio de outra instituição do ensino superior, na realização dos *testes físicos*. No âmbito do protocolo entre essa instituição e a EC, todos os anos se realizam testes físicos às mesmas turmas, com o objetivo de se obterem, anualmente, os dados dos alunos e, assim, se poder avaliar a sua evolução. Para mim, foi uma experiência muito enriquecedora pois, e apesar de em aluna ter realizado os testes que compõe a bateria *Fitnessgram*, tive a possibilidade de ficar a conhecer ainda melhor cada exercício, uma vez que fiquei diariamente responsável por exercícios diferentes, aprendendo ainda a utilizar uma balança TANITA. Esta atividade ainda me permitiu relacionar com outros alunos, pois os testes foram efetuados a todas as turmas de 9º e 12º anos, não se restringindo apenas às nossas.

Ainda no início do ano, o nosso PC deu-nos a oportunidade de participar, às 6ªs feiras de manhã, nas *aulas de Projeto* do 12º ano da turma de AGD. Nestas aulas, a minha função foi a de ajudar os alunos na elaboração do portefólio digital e, posteriormente, na utilização do *EndNote* para a elaboração do seu projeto. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois, mais uma vez, tive a possibilidade de me relacionar com outros alunos acabando até por fornecer informações sobre a FADEUP e por acompanhar alguns durante os pré-requisitos. Aquando da elaboração do seu Projeto ajudei-os na composição de alguns textos e em alguns aspetos próprios da formatação do documento.

O mês de novembro ficou destinado à preparação do *Corta-Mato* Escolar. Esta atividade, que se realizou na manhã do dia 13, possibilitou aos alunos a sua participação no *Corta-Mato* Distrital, que se realizou em fevereiro. Foi um evento aceito, com muita satisfação, pela maioria dos alunos e que proporcionou um ambiente de competição e, simultaneamente, de festa onde o desporto era o tema de união. As minhas funções pré-evento foram as de montar os pódios, colocar as bandeiras e os tapetes e a de organizar o espaço, dispondo as medalhas e os computadores nas mesas. Apesar de, no terceiro ano de faculdade, já ter participado na realização de um evento, o GimnoJúnior, este foi um momento enriquecedor, pois vivenciei e observei todos os preparativos e planeamentos necessários para se realizar uma atividade que integrou todos os alunos da EC. Durante o *Corta-Mato* tive ainda a função de organizar os alunos do 1º ciclo aquando da sua chegada à meta, colocando-os em fila para darem os nomes em concordância com o lugar que acabavam de obter. Foi outra experiência muito positiva, ainda mais porque gosto muito de lidar com crianças e, assim, pude partilhar o sucesso de chegar à meta num lugar premiado e reconfortar aqueles mais desiludidos com a posição alcançada. Entreguei posteriormente as medalhas aos meus alunos premiados, juntamente com as minhas colegas de estágio (Figura 17).



Figura 17 - Momentos do *Corta-Mato* na Escola Cooperante

Foi um dia cheio de emoções e de momentos de convívio, o que ajudou a fortalecer o laço afetivo entre professores e alunos. O dia do *Corta-Mato* foi um dia muito enriquecedor a todos os níveis, como refiro na reflexão ilustrada a seguir, e eventos desta natureza são sempre de louvar e de repetir, pois

promovem a diversão, a integração e a socialização de toda a comunidade escolar:

“Neste dia de “festa desportiva” viveu-se um ambiente escolar diferente! Gostei imenso de estar com os meus alunos fora do ambiente das aulas, pois criou-se um clima de maior aproximação: incentivei-os antes da corrida, puxei por eles durante a mesma e entreguei as medalhas àqueles que tiveram as melhores prestações. Não posso deixar de referir o trabalho conjunto desenvolvido com os meus alunos quer na organização quer na arrumação do pavilhão. (...) Terminadas as arrumações, todos os EEs, ex-EEs, professores e ex-professores de EF, seguiram para um almoço de convívio, organizado pelos EEs do presente ano letivo, e que foi um momento que proporcionou um contacto diferente entre todos nós”. (Reflexão do Corta-Mato, 15 de novembro de 2013)

A participação no Corta-Mato proporcionou a alguns dos alunos a participação no Distrital, no dia 4 de fevereiro, que decorreu no Parque da Cidade do Porto, e que é dos eventos desportivos com maior tradição e significado no DE (Sousa & Magalhães, 2006). Assim, anualmente, o DE é utilizado como pretexto e meio para constituir um ato educativo de grande relevância (Sousa & Magalhães, 2006), pois reúne um número significativo de alunos e professores de EF numa jornada de competição e convívio, que ultrapassa o mero ato desportivo. Foi, para todos nós, uma manhã diferente, pois para além da convivência entre os alunos da EC, permitiu-nos relacionar também com alunos e professores das outras escolas do Porto e a mim, em particular, proporcionou-me o reencontrado com outros colegas EEs da faculdade e ex-professores.

Durante as férias da Páscoa, foi pedida aos dois núcleos de estágio a colaboração nas atividades a desenvolver com os alunos do 1º ciclo. No dia 16 de abril das 14h às 16h, eu e uma colega do estágio ficamos responsáveis pela orientação dos alunos. Como estava um dia de sol e o grupo só integrava rapazes decidimos organizar um *minitorneio de Futebol*. Devo registar o enorme empenho e satisfação de todos os elementos, e ainda a experiência, que me valorizou e agradou bastante, pois gosto de trabalhar com crianças e, como só lecionava o ensino secundário, foi uma oportunidade que tive de me contextualizar com alunos de uma faixa etária bastante inferior.

O mês de abril foi destinado à preparação da *ExpoColGaia*, evento de enorme importância e significado para a EC. Este acontecimento tem como objetivo dar a conhecer a toda a comunidade as ofertas educativas e formativas, através de métodos atrativos e dinâmicos, inseridos nos *stands* ilustrativos de cada curso do ensino secundário, e onde são apresentadas e expostas amostras de trabalhos realizados por todos eles.

Pelo nosso *stand* passaram algumas figuras ligadas ao Desporto como apresentadores do canal da SportTV, nadadores-salvadores e um formador de primeiros socorros, e, também aí decorreram aulas lecionadas pelos nossos alunos de desporto (Figura 18).



Figura 18 - O Stand de Desporto com as atividades a decorrer

4.2.4. Atividades dinamizadas pelo núcleo

Para além da montagem, manutenção e desmontagem do nosso *stand*, durante a semana da ExpoColGaia, o meu núcleo de estágio participou e dinamizou outras atividades. Convidamos um professor da FADEUP, para uma *sessão de treino funcional* que, apesar da pouca afluência de alunos, pois, em simultâneo, decorriam outras atividades, foi muito bem aceite pelos alunos que participaram, tendo sido considerada uma atividade de sucesso. O meu PC propôs-me a organização de um *Torneio de Futebol* para os alunos do 2.º e 3.º ciclos. Apesar da modalidade de Futebol não ser uma das minhas favoritas, agarrei a oportunidade com agrado, mas também com algum receio, pois nunca tinha organizado, sozinha, uma atividade desta dimensão. Comecei por fazer a sua divulgação em todas as turmas, recolhi posteriormente os nomes

dos alunos interessados e, assim, tive acesso ao número de equipas participantes. Elaborei um regulamento (Anexo VI), o quadro dos horários dos jogos, (Anexo VII), informei-me dos espaços e horas disponíveis para a sua realização e fiz a encomenda dos prémios a atribuir. Para me auxiliarem nas funções de árbitros e treinadores das várias equipas, recorri aos meus alunos de desporto. Foram uma mais-valia para o meu trabalho durante todo o torneio, pois esta atividade durou três dias e tive diferentes tarefas a meu cargo. Enquanto aluna já tinha tido a oportunidade de organizar alguns torneios, mas esta foi a primeira vez que o fiz sozinha, dependendo todo o seu sucesso unicamente de mim própria. Agora afirmo, com satisfação, que foi com muito empenho e prazer que organizei este torneio e que aprendi a importância de pormenores na organização e dinamização de um evento assim. Não posso deixar de agradecer aos meus alunos o seu enorme contributo para o sucesso registado deste torneio.

Ainda durante a semana da ExpoColGaia, e para o *Sarau de Ginástica* da EC realizado no dia 30 de abril, onde também participei como atleta apresentando um esquema com o meu trio de competição, ajudei a minha colega de núcleo estágio a construir um esquema de Ginástica acrobática para uma das suas turmas, o 9ºA. Os treinos de preparação para o Sarau com a turma do 9º A, que integrava apenas uma aluna do DE de Ginástica, tiveram lugar em tempos disponíveis de todos os intervenientes, tempos esses que inicialmente não foram fáceis de conjugar, mas que a vontade em participar ajudou a encontrar. Para mim esta atividade foi marcante no meu EP, pois para além de ser a minha modalidade preferida, foi um trabalho que me deu um enorme prazer em realizar e que, com a excelente prestação dos alunos, foi um êxito no Sarau. A construção deste sucesso passou pela ótima ligação que consegui estabelecer com os alunos e pelo enorme empenho de todo o grupo, pois foram necessários vários treinos e muitas repetições para, dia após dia, o esquema começar a ganhar forma. Foi muito gratificante ver a união e o empenho dos alunos, todo o seu nervosismo e ansiedade nos treinos e principalmente no Sarau, e ouvir de alguns professores da EC comentários como: “*Se não soubesse que eram de uma turma, dizia que eles eram um*

grupo de Ginástica”. A realização desta atividade foi, sem dúvida, uma das minhas maiores conquistas no EP pois, para além de ter sido uma vivência extremamente gratificante, acho que acabei por conseguir incutir um certo gosto pela modalidade, mesmo naqueles que inicialmente se recusavam a fazer o esquema (Figura 19).



Figura 19 - A Turma do 9ºA da Escola Cooperante

Como tarefas dinamizadas pelo núcleo de estágio, refiro ainda a organização de *duas viagens à Neve*, uma para alunos do ensino secundário e outra para alunos do ensino básico, mas que pelas condições climáticas adversas, só se pode concretizar a primeira. No dia em que se realizou a viagem, e como prescindi livremente de a integrar, fiquei incumbida de lecionar as aulas às turmas dos meus colegas de núcleo, uma experiência que fez com que tivesse de me contextualizar com três turmas, que não eram minhas.

Durante todo o ano letivo, o meu núcleo de estágio organizou e dinamizou vários *torneios de Basquetebol* que permitiram uma dinamização diferente das turmas, tiveram uma elevada adesão por parte dos alunos e conseguiram atingir o objetivo pretendido, o de incutir nos alunos o gosto pela prática desportiva, tão importante para o seu desenvolvimento. A dramatização do sedentarismo e da obesidade, hoje em dia tão presentes na nossa sociedade e referidos por Graça (2014), levou a que um dos nossos grandes objetivos fosse o de transmitir aos alunos os benefícios da prática desportiva e da aquisição de um estilo de vida saudável, evidenciando assim, a importância da EF que hoje em dia tem sido tão discriminada.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional - Dilemas e Dificuldades da Estudante-Estagiária no Estágio Profissional: A inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger nas aulas de Educação Física

Filipa Correia¹, Pedro Marques³, Mariana Cunha^{1,2}

¹ Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

² CIFI²D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

³ Colégio de Gaia, Vila Nova de Gaia

4.3.1 Resumo

Os indivíduos com Síndrome de Asperger geralmente apresentam um défice de comportamento social e uma descoordenação motora, o que podem afetar algumas capacidades físicas (como a falta de firmeza nas articulações) e relacionais, interferindo na sua prestação nas aulas de Educação Física (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013; Correia, 2012; Lieberman & Houston-Wilson, 2002). Deste modo, o trabalho do professor deve ser o de atender ao desenvolvimento do aluno e procurar estratégias que conduzam à melhoria das suas capacidades físicas e sociais. Neste sentido, o presente estudo é uma análise, na primeira pessoa, das dificuldades e das estratégias encontradas, com vista à inclusão do Miguel, um aluno com Síndrome de Asperger integrado numa turma do 12º ano, nas aulas de Educação Física, durante as doze aulas das Unidades Didáticas de Voleibol e de Futebol. O aluno partiu de um perfil inicial de difícil comunicação e relação revelando, entre outras, atitudes como a de se relacionar apenas com um colega. Com vista a colmatar estes comportamentos e a integrá-lo nas aulas, recorreu-se à pesquisa de estratégias inclusivas, ao método de observação participativa, com o auxílio de listas de verificação, à utilização do Modelo de Educação Desportiva, e à elaboração de reflexões críticas individuais. Da análise efetuada, ficou evidente que as estratégias implementadas, como o recurso ao Modelo de Educação Desportiva, a alteração das regras e ambiente dos jogos, as modificações na instrução, a inclusão em atividades cooperativas e o informar antecipadamente de novas atividades, conduziram a uma atitude mais comunicativa e relacional do aluno, evidenciando, ainda, uma pequena melhoria a nível motor (Lieberman & Houston-Wilson, 2002; Siedentop, 1996; Silva, 2013; Williams, 1995).

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, SÍNDROME DE ASPERGER, ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

4.3.2 Introdução

Durante o EP, a decorrer no âmbito do 2º ano de Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, o EE depara-se com várias dificuldades na sua prática de ensino.

O presente estudo de investigação-ação integra-se na área 3, e tem como objetivo possibilitar uma reflexão sobre uma das dificuldades com que me deparei durante o EP, sendo mais um instrumento que me permite obter os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das minhas competências profissionais. Deste modo, uma das principais dificuldades por que passei, logo nos primeiros dias de aulas na EC, foi a de ter uma turma que integrava um aluno de NEE, mais concretamente, um aluno com Síndrome de Asperger. Como desconhecia a perturbação, comecei por procurar informação junto da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (2013). As primeiras informações recolhidas foram, desde logo, motivo de grande preocupação, uma vez que as dificuldades motoras aparecem associadas aos indivíduos com esta Síndrome, o que, entre outros fatores, dificulta a obtenção de sucesso nas aulas de EF (Correia, 2012).

O tema deste estudo emergiu da resposta espontânea do aluno a uma questão relacionada com as expectativas que o mesmo detinha sobre as aulas de EF: *“Ficar psicologicamente traumatizado”*. Deparei-me, desde logo, como ilustra a reflexão a seguir, com a necessidade de encontrar estratégias para incentivar a sua participação deste aluno nas aulas de EF, assim como a melhoria da sua condição física:

“O aluno mostrou o seu desagrado e o seu desinteresse pela disciplina, tendo até participado de uma forma incorreta na atividade”. (Reflexão nº 1, 18/09/2013, 12º ET)

Segundo Pieczkowsk (2003), foi a partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, que se passou a considerar a inclusão dos alunos de NEE em classes regulares. A inclusão de alunos de NEE na educação geral traz, segundo Henriques (2012), vantagens para os alunos com deficiência, nomeadamente: a

observação de modelos adequados nos colegas; a assistência por parte dos colegas; o desenvolvimento e a vivência em ambientes integrados; e a aprendizagem junto com os seus pares sem NEE, o que lhes proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas. No entanto, a mesma autora também reconhece vantagens para os alunos sem deficiência, como por exemplo, a percepção e a compreensão de que todos são diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, bem como, a possibilidade de participar e partilhar as aprendizagens.

A Síndrome de Asperger, segundo Correia (2012), é uma perturbação neuro-comportamental, incluída nas perturbações do espectro autista. Com uma forte componente genética, esta síndrome é diagnosticada através de um conjunto de critérios de avaliação comportamental e manifesta-se por alterações a três níveis: *interação social*, especialmente com indivíduos da mesma idade; *comunicação verbal e não-verbal*; e *comportamento*, apresentando interesses restritos e dificuldades na percepção e interpretação das emoções dos outros, assim como na demonstração das suas próprias emoções. Verifica-se, no entanto, que, para além destas três grandes áreas, o indivíduo com Síndrome de Asperger apresenta ainda características invulgares e dificuldades não menos importantes, que devem ser consideradas, porque alteram significativamente a sua qualidade de vida, em particular: a invulgar sensibilidade sensorial, a forma peculiar de pensar e aprender, as capacidades cognitivas e a disfunção motora.

Assim, no que concerne às características, que um aluno com esta deficiência apresenta, destacam-se as seguintes (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013; Correia, 2012; Lieberman & Houston-Wilson, 2002):

- *Défice de comportamento social* – Os alunos com esta deficiência tem dificuldades a nível do relacionamento com as pessoas, mostrando, por vezes, mais interesse na manipulação de um objeto do que propriamente em estabelecer um diálogo. Ademais, estes alunos possuem uma comunicação limitada e chegam até a dizer coisas que podem não fazer sentido;

- *Interesses limitados* – Nos alunos com esta deficiência é comum a existência de uma área à qual se dedicam a cem por cento e sobre a qual conseguem manter uma conversa coerente;

- *Descoordenação Motora* – A literatura refere que a maioria dos alunos com esta deficiência possui descoordenação motora. No entanto, existem exceções e há jovens que se tornam exímios na prática de algumas modalidades desportivas, geralmente modalidades individuais, como a Nataação, o Golfe, a Equitação e a Esgrima. Estes jovens nutrem um interesse especial pela modalidade, tentam obter um elevado nível de conhecimento e atingir a perfeição na sua execução.

Ainda segundo a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (2013) é essencial focalizar nas capacidades físicas afetadas nestes alunos, as quais interferem na sua prestação nas aulas de EF, como: *a locomoção*, pois na marcha e na corrida têm movimentos desajeitados, parecidos com os de uma “marioneta”; *os jogos de bola*, dado que a capacidade de receber e passar ou lançar uma bola com precisão está particularmente afetada, podendo ser uma das consequências desta falta de habilidade a exclusão da maioria dos jogos coletivos, por representarem um “estorvo” para a equipa; *o equilíbrio*, podendo afetar a capacidade de usar certos equipamentos/materiais ou de fazer determinados elementos da Ginástica; *a alteração do ritmo dos movimentos*, pois o facto de parecerem impulsivos e incapazes de executar a tarefa de forma refletida e dentro de um prazo razoável, poderá resultar num maior número de erros e na irritabilidade dos outros (colegas, pais e professores); *a falta de firmeza nas articulações*, que pode ser um problema estrutural ou pode dever-se a uma fraca tensão muscular; *o ritmo*, sendo-lhes extremamente difícil sincronizar os movimentos rítmicos com os de outra pessoa, por exemplo, durante o caminhar ou durante um acompanhamento musical; *a imitação de movimentos*, dado que durante um diálogo existe a tendência para reproduzirem meticulosamente a postura corporal da outra pessoa, ao ponto da sua postura se tornar “artificial”.

Face ao exposto, o trabalho do professor de EF deve procurar atender aos objetivos específicos seguintes (Lieberman & Houston-Wilson, 2002): desenvolver a competência social, procurando que o aluno adquira e adote para a sua vida certos valores que são transmitidos pelo desporto, como a entreajuda, a cooperação e o espírito de equipa; fomentar a participação ativa do aluno nas aulas, colaborando com a sua equipa; melhorar as capacidades físicas, o conhecimento a nível desportivo, o trabalho em grupo e a comunicação. Para conseguir atingir os objetivos propostos, Lieberman e Houston-Wilson (2002) consideram ser fulcral que o professor de EF adapte a aula às capacidades do aluno, não só a nível do planeamento das UD, como também: a recorrer à colaboração de um professor do ensino especial; a manter um contacto constante com outros profissionais da área; e a comunicar permanentemente com o aluno, a fim de compreender as suas necessidades e habilidades. Ademais, com as devidas adaptações, é da maior importância incluir o aluno em todas as atividades da aula, possibilitando-o a conseguir obter o sucesso, interagir com a turma e contactar com o maior número possível de atividades desportivas. Em particular, a literatura aponta para um conjunto de estratégias, às quais um professor de EF pode recorrer para a inclusão destes alunos nas suas aulas (Lieberman & Houston-Wilson, 2002):

- *A alteração dos materiais* – A alteração dos materiais pode fazer com que o aluno tenha uma participação mais bem-sucedida do que aquando da utilização de materiais já pré-definidos. É de salientar ainda que, por diferentes razões, o aluno com deficiência pode precisar de equipamento adaptado à falta de mobilidade, às forças limitadas ou à fraca função cognitiva, como por exemplo o uso de raquetes de maior tamanho e de bolas mais leves e de menor tamanho;

- *A adaptação das regras* – A remodelação das regras consiste no desvio das regras originais ou das culturalmente aceites do jogo. Os alunos com deficiência podem precisar de regras adaptadas para que possam e consigam ser incluídos nas atividades com sucesso. Destas alterações podem fazer parte, entre outras, o abrandamento do ritmo de jogo, que

proporciona ao aluno com deficiência uma maior oportunidade de jogo, ou a eliminação de certas regras, como a ausência de um defensor a fazer-lhe pressão ou a limitar-lhe o espaço de jogo;

- *A alteração do ambiente* – Pode também ser necessário modificar o ambiente da atividade para que o aluno com deficiência consiga obter um sucesso ainda maior. As autoras referem que estas modificações não são por vezes notadas e aumentam significativamente a quantidade de envolvimento destas crianças e jovens. Destas alterações podem constar, por exemplo, a diminuição de distrações, a diminuição do ruído, a alteração da iluminação e o aumento da acessibilidade à área de jogo;

- *As modificações instrucionais* – O cuidado a ter com a instrução é fulcral para que o aluno com deficiência consiga alcançar o sucesso pretendido nas aulas. Por este motivo é da maior importância ter cuidado com a verbalização e com a clareza da explicação, que deve ser específica e concisa e repetida de uma forma diferenciada, caso o aluno mostrar dificuldades na sua compreensão. A literatura sugere, ainda, a utilização da demonstração como um bom método para a aquisição e compreensão de conhecimentos, tendo sempre o cuidado de a realizar no campo de visão do aluno.

Ainda a respeito das estratégias inclusivas, Silva (2013) também se reporta a um conjunto de indicações gerais:

- *Comunicar de uma forma suave* – A comunicação com um aluno com deficiência deve ser feita sempre com um tom de voz agradável, pois um som mais agudo pode ferir a sua sensibilidade, pondo em causa a relação professor/aluno;

- *Exemplificar noutras pessoas comportamentos a seguir* – Mostrar nos atos e comportamentos positivos de outros colegas a postura correta a adotar;

- *Encorajar a integração em jogos e atividades cooperativas* - Em jogos competitivos poderá lutar pelo primeiro lugar, não querendo só demonstrar superioridade, mas também reconhecer a sua posição no grupo, alcançando assim a satisfação;

- *Modelar o relacionamento dos colegas* - Os colegas sentem-se, por vezes, inseguros perante o comportamento social do aluno com deficiência, e, por isso, procuram nos professores o modelo de comportamento a adotar;

- *Ensinar o aluno a pedir ajuda* - É importante ensiná-lo a solicitar ajuda aos colegas, para que o professor não seja a única figura a ser vista como fonte de conhecimento e segurança;

- *Encorajar as amizades* - De início, pode ser útil identificar e encorajar a interação com um número restrito de colegas que se mostrem dispostos a ajudar. Não interessa se é rapaz ou rapariga, mas sim que sejam potenciais amigos para que o envolvam nas atividades, dentro e fora da sala de aula e o ajudem, também, a lidar com situações de recriação.

No que respeita às estratégias específicas para a inclusão do aluno com Síndrome de Asperger nas aulas, Williams (1995) elenca: propiciar um ambiente regular e seguro; oferecer rotinas diárias consistentes, pois os indivíduos com esta Síndrome necessitam de entender as rotinas da aula, a fim de compreenderem o que podem esperar; evitar surpresas e afastar o medo do desconhecido, preparando o aluno previamente para atividades especiais, mudanças de horários ou qualquer outra alteração de rotina, prevenindo, assim, o medo obsessivo; proteger o aluno de ser incomodado; ensinar os colegas a lidar e a conviver com o aluno com Síndrome de Asperger; os indivíduos com esta Síndrome podem insultar os colegas sem querer, por imprudência ou insensibilidade, tornando-se necessário explicar-lhe o porquê da resposta inapropriada e dizer-lhe qual a resposta correta. Acresce que, muitas crianças com esta Síndrome desejam ter amigos, apesar de não saberem como interagir com eles, precisando de ser ensinados a reagir a situações sociais e a ter um repertório de respostas adaptado a diferentes situações sociais.

Por fim, transcrevo as palavras de Fonseca (1995, p. 44), referentes ao direito à igualdade de oportunidades no ensino, razão que me levou à elaboração deste trabalho, com o propósito central de aprender a compreender, a lidar e a trabalhar com alunos com deficiência, em particular com Síndrome de Asperger e, por conseguinte, incrementar a qualidade de

participação do aluno na aula de EF: *“(...) O direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados”.*

Deste modo, os objetivos específicos deste estudo são:

- Desenvolver a comunicação e a competência social do aluno;
- Fomentar a participação ativa do aluno nas aulas, a fim de desenvolver e melhorar as suas capacidades físicas e o seu conhecimento a nível desportivo;
- Procurar que o aluno adquira, entre outros, os seguintes valores: a entreajuda, a cooperação e o espírito de equipa, melhorando, assim, o seu trabalho em grupo.

Adicionalmente, este estudo tem também como propósito desenvolver e melhorar a minha formação, quer pessoal quer profissional, com vista a atuar de modo a integrar um aluno de NEE de forma ativa nas aulas de EF.

4.3.3. Metodologia

O presente estudo segue as orientações metodológicas da investigação-ação.

4.3.3.1 Grupo de Estudo

O meu grupo de estudo é composto pelo Miguel¹⁰, um aluno com Síndrome de Asperger, que frequentou o 12º ano de um curso técnico na EC, constituído por mais 23 alunos, onde realizei o meu EP no âmbito do 2º ano de Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. O Miguel era um aluno que apresentava um défice de comportamento social, e que revelava, entre outras, as seguintes atitudes: não cooperar com os colegas; relacionar-se apenas com um aluno da turma; isolar-se durante a aula sentando-se sempre no banco; rejeitar a ajuda dos seus companheiros de equipa; não falar com os outros ou falar de uma forma agressiva; sentar-se

¹⁰ O anonimato do aluno está garantido pela atribuição de um nome fictício: Miguel.

isolado e afastado da turma; não festejar com os colegas o sucesso da equipa. Acrescem ainda as limitações motoras reveladas pelo aluno, e, entre elas destaco: na corrida, a descoordenação da ação dos MI, a insuficiente elevação dos joelhos, e, conseqüentemente, o impedimento na transposição de obstáculos; nos jogos com bola, as dificuldades no lançamento e na receção das mesmas, o que o impossibilitava, frequentemente, de as conseguir receber à primeira.

4.3.3.2 Instrumentos e Recolha de Dados

Procedi desde logo a uma intensa pesquisa sobre a implementação de estratégias inclusivas na aula de EF com um aluno com Síndrome de Asperger. Lieberman e Houston-Wilson (2002), que consideram ser fulcral que o professor de EF adapte a aula às capacidades do aluno, não só a nível do planeamento das UD's, como também recorrendo à colaboração de um professor do ensino especial, destacam como estratégias primordiais as *alterações do ambiente, a adaptação das regras, a alteração dos materiais e as modificações na instrução*. Também Williams (1995) destaca como estratégias importantes propiciar um ambiente regular e seguro, oferecer rotinas diárias consistentes, evitar surpresas, afastar o medo do desconhecido, proteger o aluno de ser incomodado, ensinar os colegas a lidar e a conviver com o aluno com esta Síndrome, falar com o aluno quando este insulta os colegas sem querer, por imprudência ou insensibilidade, explicando-lhe o porquê da resposta. Ainda a respeito das estratégias inclusivas, Silva (2013) também se reporta a um conjunto de indicações gerais: *comunicar de uma forma suave, exemplificar noutras pessoas comportamentos a seguir, encorajar a integração em jogos e atividades cooperativas, modelar o relacionamento dos colegas, ensinar o aluno a pedir ajuda e encorajar as amizades*.

Siedentop (1996) destaca ainda a importância da implementação do MED, tendo recorrido à sua inclusão nas aulas de duas UD's: a de Voleibol, que decorreu de 8 de janeiro a 12 de fevereiro, perfazendo um total de 6 aulas de 90 minutos; e a de Futebol, que decorreu de 23 de abril a 28 de maio, perfazendo um total de 6 aulas de 90 minutos. A minha escolha nestas duas

UDs, onde em paralelo também utilizei o Treino Funcional no início de cada aula, baseou-se em dois critérios: o primeiro foi porque ambas representam jogos desportivos coletivos, que implicam um maior contacto social do aluno com os colegas ao invés das modalidades individuais; o segundo critério foi porque o Voleibol foi lecionado no 2º período e o Futebol no 3º, deixando assim um espaço de tempo significativo que permitisse ao aluno evoluir e melhorar as suas prestações. Durante todas as aulas destas duas UD's, procedi ao registo dos comportamentos sociais do aluno, com o objetivo de observar: se cooperava com a sua equipa; se se relacionava positivamente com as restantes equipas; se não se afastava nem se isolava da sua equipa; se estava integrado na equipa; se não rejeitava a ajuda dos colegas; e se festejava os pontos e comunicava corretamente com os elementos da sua equipa. Segundo Hastie (1998) este modelo visa a diminuição dos fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados. Ainda segundo Siedentop (1996) e Corbin (2002), quando as componentes afetivas e sociais são acauteladas, os níveis de motivação das crianças para as aprendizagens são incrementados, assim como o desenvolvimento do gosto por uma vida ativa que passe, inequivocamente, pela prática desportiva. Por fim, segundo Mesquita e Graça (2011), o MED tem como propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta.

A utilização destas estratégias teve o propósito de melhorar e desenvolver tanto o domínio social, fundamentalmente através do MED, como o domínio motor, mais especificamente com as estratégias apresentadas por Lieberman e Houston-Wilson (2002), Williams (1995) e Silva (2013) do aluno.

Utilizei também o Método de Observação Participativa, por recurso às listas de verificação respetivas para cada modalidade, (Quadros 3, 4, 5 e 6), elaboradas por mim e validadas por um professor de EF experiente, o PC, nas primeiras e penúltimas aulas das UD's de Voleibol e Futebol, aulas destinadas, respetivamente, à avaliação inicial e final. A utilização das listas de verificação

preendeu-se com o facto de representarem um instrumento que permite fazer uma avaliação quantitativa, mas também qualitativa, possibilitando, assim, a deteção quer das qualidades quer das dificuldades apresentadas pelo aluno. Nestas listas foram avaliadas as diferentes habilidades motoras das respetivas modalidades, como por exemplo o passe de frente em apoio, o serviço por baixo e a manchete, no Voleibol; e as atitudes em jogo, como a contenção, a penetração e a cobertura ofensiva, no Futebol. Sempre que o aluno conseguia realizar, sem dificuldade, um determinado conteúdo, registava um visto (✓), com algumas dificuldades, registava um “mais ou menos” (+/-), e se não o conseguisse realizar, registava uma cruz (X). Nas avaliações iniciais recorri a listas de verificação com vista a ficar a conhecer as habilidades motoras executadas pelo aluno, informações importantes para a planificação das restantes aulas dessa UD. Nestas aulas os alunos distribuíram-se por grupos de cinco a sete elementos, realizando jogo entre si, durante o qual observei as habilidades motoras realizadas, com ou sem dificuldade, por cada aluno, assim como a participação e atitude em jogo. Na avaliação final utilizei novamente uma lista de verificação com o objetivo de registar, individualmente, a qualidade de execução das diferentes habilidades e a atitude em jogo, permitindo-me assim apurar as evoluções, através da comparação da performance relativamente à primeira aula.

Recorri ainda à elaboração de reflexões descritivas e individuais após cada aula lecionada, focando-me tanto no comportamento social como no comportamento motor do aluno. A última aula de cada UD foi alvo de reflexão baseada na prestação social do aluno, pois destinou-se ao Evento Culminante. Este momento permitiu-me observar a relação do aluno com os colegas e a sua participação, possibilitando-me ainda detetar as alterações a nível social e os efeitos da inclusão do MED.

4.3.3.3. Procedimentos de análise

Numa primeira fase procedi à extração das observações e reflexões da informação relevante, para de seguida passar à análise, recorrendo aos pressupostos de uma análise de conteúdo com definição de categorias à

posteriori (Moraes, 1999; Patton, 2002), sob a égide da temática em foco: a inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger na aula de EF.

Em resultado da análise do conteúdo informativo, tornaram-se evidentes diferentes momentos, pelo que decidi introduzir a temporalidade de cada categoria, manifestando-se na definição de três momentos distintos:

- **O primeiro momento** destina-se à caracterização motora e comportamental do Miguel. Esta primeira fase diz respeito aos registos e pesquisas realizadas nos primeiros meses do EP, mais especificamente durante o 1º período do ano letivo, tendo como autores importantes deste momento Lieberman e Houston-Wilson (2002) e a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (2013). Deste momento também fazem parte as reflexões e os registos específicos das primeiras aulas de cada UD, destinadas à avaliação inicial do aluno.

- **O segundo momento** refere-se à implementação de estratégias inclusivas na aula de EF. Esta segunda fase menciona o recurso a diferentes estratégias de inclusão, entre elas as referenciadas por Lieberman e Houston-Wilson (2002), assim como à implementação do MED de Siedentop (1996), nas aulas das UD's de Voleibol e Futebol, que decorreram nos 2º e 3º períodos, respetivamente. Deste momento também fazem parte as reflexões das aulas que mediarão as avaliações iniciais e finais, assim como as reflexões das últimas aulas de cada UD, destinadas ao Evento Culminante, ponto forte da avaliação social do aluno.

- **O terceiro momento** está destinado à avaliação das conquistas, dos sucessos e das aprendizagens do Miguel. Esta última fase refere-se à recolha das informações das reflexões realizadas nas penúltimas aulas das UD's de Voleibol e Futebol, as aulas destinadas à avaliação final.

4.3.3.4 Apresentação e Discussão dos Resultados

O primeiro momento: Caracterização comportamental e motora do Miguel

No que concerne às características comportamentais, o Miguel apresenta (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013; Correia, 2012; Lieberman & Houston-Wilson, 2002):

- *Défice de comportamento social*, pois apesar de não demonstrar estar sempre ausente, como a generalidade dos autistas, não apresenta um contacto social comum aos adolescentes da sua idade e, por vezes, toma atitudes que afastam os colegas;

- *Interesses limitados*, dado ter um número reduzido de campos de interesse, comparativamente com os adolescentes da mesma faixa etária, entre os quais não se engloba a EF. Esta evidência constatou-se, facilmente, na convivência com ele e nas respostas dadas no preenchimento da sua ficha de caracterização, onde o aluno manifestou um elevado gosto pela fotografia. Quando tive conhecimento desta sua preferência, resolvi abordá-lo com o objetivo de começar a estabelecer um laço afetivo com ele. O Miguel reagiu de uma forma muito positiva e conversou comigo sobre fotografia muito entusiasmado e com à vontade;

- *Descoordenação Motora*. O Miguel apresenta uma manifesta descoordenação motora e o facto de não gostar de desporto nem praticar uma modalidade, não ajudou na melhoria nem no desenvolvimento desta capacidade. Tive a possibilidade de observar as suas dificuldades a nível de coordenação e da execução da corrida, através da transposição de obstáculos no Atletismo e do driblar, no Basquetebol.

O Miguel apresenta ainda algumas capacidades físicas afetadas, as quais podem interferir na sua prestação nas aulas de EF, como: *a locomoção, os jogos de bola, o equilíbrio, a alteração do ritmo dos movimentos, a falta de firmeza nas articulações, o ritmo, e a imitação de movimentos* (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013).

Em relação à prestação motora do aluno, e baseando-me nos dados recolhidos da sua avaliação inicial na modalidade de Voleibol, apresenta-se o seguinte quadro (Quadro 3):

Quadro 3 - Lista de Verificação – Avaliação Inicial de Voleibol

Passe	Manchete	Serviço por Baixo	Serviço por cima	Ajustamento	Tomada de Decisão	Eficácia
+-	X	+-	X	X	X	X

Da análise dos dados recolhidos resultou que o aluno: realizou alguns passes de frente em apoio, com algumas incorreções técnicas, entre elas a não extensão simultânea dos MS e MI durante o passe e a má colocação no momento do batimento na bola; realizou alguns serviços por baixo, mas com pouco sucesso, pois não bateu com a palma da mão no local correto da bola; demonstrou dificuldades na realização da manchete e do serviço por cima, resultantes da descoordenação motora nos movimentos simultâneos dos MS e dos MI (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013); no jogo 2x2, apenas participou em três jogadas, o que poderá ser resultado da sua limitação social em jogos de bola, assim como a sua falta de firmeza nas articulações (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013); revelou ainda não ter adquiridas as noções de transição, ajustamento, prosseguir, abrir espaço e de recebedor/não recebedor, pois permaneceu, a maior parte do tempo, de braços cruzados e ausente do jogo, levando a que os colegas, para não perderem o jogo, não lhe passassem a bola. Esta sua atitude em jogo, mais uma vez, pode resultar da sua limitação social e física em jogos de bola (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013).

Nesta primeira aula senti-me um pouco perdida, pois constatei o quão me iria ser difícil conseguir mudanças neste aluno, tanto motoras como sociais, atendendo à nossa ainda fraca relação tanto afetiva como de comunicação. Esta minha constatação foi registada na seguinte reflexão:

“Após a recolha das informações da avaliação inicial, posso dizer que nas próximas aulas, vou trabalhar com o Miguel, com vista à compreensão tática do jogo de Voleibol, para que ele apresente uma atitude mais participativa e colaborativa em jogo e até contribua com pontos para a sua equipa. Espero que com a inclusão do MED nas aulas, o aluno se empenhe mais, esteja mais motivado, realize, em jogo, o serviço por baixo, o passe e a manchete com eficácia e apresente uma atitude mais ativa”. (Reflexão nº 14: UD de Voleibol, 08/01/2014, 12º ET)

O facto de o aluno se mostrar pouco participativo em jogo e com uma atitude bastante ausente, poderá ter a ver com as características motoras e sociais dos indivíduos autistas, dado que possuem uma grande descoordenação motora, falta de firmeza nas articulações e um défice de comportamento social (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013; Correia, 2012; Lieberman & Houston-Wilson, 2002). A prestação do aluno foi mais inferior à conseguida pelos seus colegas de turma, principalmente pelos alunos do sexo masculino.

Ainda relativamente à prestação motora do aluno, e baseando-me nos dados recolhidos da sua avaliação inicial na modalidade de Futebol, apresenta-se o seguinte quadro (Quadro 4):

Quadro 4 - Lista de Verificação - Avaliação Inicial de Futebol

	Técnica – Relação com bola								Tática – Princípios								Jogo 5 x5
	Ofensiva				Defensiva				Ofensivos				Defensivos				
	Passe	Recepção	Condução de bola Drible/Finta	Remate	Posição Defensiva	Desarme	Intercepção	Penetração	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentração		
Miguel	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	
Níveis	1	Não Executa				2	Executa com dificuldade				3	Executa					

Da análise dos dados recolhidos resultou que o aluno: realizou, com dificuldade, o passe, a posição defensiva, o remate e a intercepção, não apresentando qualquer atitude ofensiva nem mostrando ter uma boa relação com a bola, talvez devido ao facto da sua descoordenação motora e falta de firmeza nas articulações (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013; Correia, 2012; Lieberman & Houston-Wilson, 2002); no jogo 5x5 adotou sempre uma postura defensiva, realizou algumas intervenções e interceitou, com sucesso, alguns passes dos adversários. Destaco na seguinte reflexão o comportamento e a atitude do aluno face à avaliação do treino funcional, atividade já sua conhecida, o que poderá ter influenciado a sua prestação mais positiva (Williams, 1995):

“O aluno teve de ser avaliado nos exercícios do treino funcional e apesar da sua descoordenação motora, efetuou, sem grandes contestações, o que lhe foi pedido, demonstrando uma atitude mais recetiva e menos agressiva” (Reflexão nº 26: UD de Futebol, 23/05/2014, 12º ET).

No entanto, os resultados obtidos no que concerne à sua prestação motora foram mais fracos do que os conseguidos pelos seus colegas, principalmente pelos do sexo masculino.

O segundo momento: Implementação de estratégias inclusivas na aula de EF

O objetivo da utilização do MED foi o de conseguir que o aluno apresentasse bons resultados a nível do comportamento social, uma vez que esteve inserido numa equipa, equipa essa que foi cuidadosamente formada, pois integrou os colegas com quem melhor se relacionava. Inicialmente, foi necessário prepará-lo para o novo modelo de aula, o MED, dado que, e segundo a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (2013), os indivíduos com esta deficiência prezam pelas rotinas e podem não reagir da melhor forma a alterações repentinas. Esta preparação consistiu em diálogos individuais, com vista a uma mentalização e preparação para o trabalho em equipa, que implicaria um maior relacionamento, uma maior abertura e confiança nos colegas. Sem dúvida que a utilização desta estratégia referida por Siedentop (1996), assim como o recurso às estratégias que Lieberman e Houston-Wilson (2002), Williams (1995) e Silva (2013) mencionam, especificamente, a alteração das regras dos jogos e do ambiente, o cuidado com a comunicação e a preocupação em, antecipadamente, informar o aluno de novas atividades, foram pontos fulcrais na conquista de certas vitórias que efetivamente conseguimos obter. Refiro que foram estratégias que puderam ter influenciado, de uma forma benéfica, o desenvolvimento deste aluno, como ilustram as reflexões seguintes:

“O Miguel contou sempre com a ajuda de um grupo de colegas que o incentivou na angariação do maior número de pontos para a equipa. Com isto, o aluno participou nos exercícios conseguindo realizar com sucesso, o serviço por baixo e o passe. No entanto, apresentou algumas dificuldades na manchete e tem de

melhorar a sua atitude em jogo. Julgo que, o facto de o aluno estar integrado numa equipa, devido ao MED, e ter sempre pessoas que o ajudam e que puxam por ele, faz com que melhore e desenvolva o seu comportamento social". (Reflexão nº 15: UD de Voleibol, 15/01/2014, 12º ET)

"Em relação à prestação motora do Miguel, mais uma vez refiro a ajuda prestada pelo seu grupo, que, com frequência, o incentivou na angariação do maior número de pontos para a equipa. Estes incentivos fizeram com que o aluno participasse, com bastante sucesso, nos exercícios e até permitiu registar-se, no exercício passe e vai, um reenvio correto da bola para o outro lado do campo. No entanto, este aluno ainda continua a apresentar dificuldades na manchete, exercício que requer coordenação dos MS e dos MI, e tem de continuar a esforçar-se para melhorar a sua postura em jogo. O facto de estar integrado numa equipa e ter sempre pessoas que o ajudam, comunicando-lhe de forma suave, tem-lhe permitido melhorar e desenvolver o seu comportamento social". (Reflexão nº 16: UD de Voleibol, 22/01/2014, 12ºET)

"Em relação à prestação motora do Miguel, tenho a referir, como já é costume, a ajuda prestada pelo seu grupo, que, com frequência, o incentiva para a sua participação mais ativa nos jogos. Julgo ainda que a implementação do MED também está a desenvolver e a melhorar a sua componente social, dado já observar com alguma frequência o aluno a falar com os elementos da sua equipa, notando-o um pouco mais solto e sociável nas aulas. Efetivamente a utilização deste modelo está a ser benéfico para o aluno, pois observo que já não se senta quando saio da beira dele, pois agora também tem a sua equipa e o seu capitão que o ajudam a integrar e a participar na aula. Na aula de hoje também pude observar que a relação do aluno comigo já está mais forte, talvez devido ao facto das conversas que tenho tido com ele no início das aulas, tendo cuidado com a comunicação, aproveitando por abordar o seu maior interesse, a fotografia, com vista a que se sinta mais à vontade comigo". (Reflexão nº17: UD de Voleibol, 29/01/2014, 12º ET)

"Hoje o Miguel, com a justificação de estar doente, não jogou, mas esteve presente na aula. Devidamente equipado e identificado com a cor da sua equipa, inicialmente manteve-se sentado num canto, mas posteriormente acompanhou alguns jogos da sua equipa, mostrando-se também entusiasmado com toda a festividade da aula. Como o aluno não estava a fazer a aula, aproveitei esta

oportunidade para, inicialmente o abordar de forma suave e cuidada, sobre o seu maior interesse, a fotografia, e, posteriormente orientar a conversa para outros temas". (Reflexão nº 19: Evento Culminante de Voleibol, 12/02/2014, 12º ET)

"Quanto ao Miguel, no jogo de Futebol, o aluno demonstrou claramente uma maior e melhor prestação a nível motor, participando ativamente nas diferentes jogadas". (Reflexão nº 26: UD de Futebol, 23/04/2014, 12º ET)

"Quanto ao Miguel, hoje, após a já habitual conversa inicial, pediu-me desculpa por não trazer a cor devida da sua t-shirt pois não a tinha em casa. Falei com o grupo a fim de mudarmos a cor e como estava a ser complicado arranjar uma comum a todos, o aluno deu a sugestão de ele trazer uma amarela e os restantes ficarem com a cor que já estava definida. Foi um pequeno aspeto que, para mim, fez diferença e foi uma grande vitória, pois o aluno mostrou-se interessado em estar englobado no modelo das aulas". (Reflexão nº 27: UD de Futebol, 07/05/2014, 12º ET)

A vitória a que me refiro foi a de ter conseguido, com a ajuda do MED, atingir o objetivo a que me tinha proposto, o de integrar este aluno nas minhas aulas. Deste modo, pude vivenciar as vantagens da inclusão do MED, que segundo Hastie (1998) visa a diminuição dos fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados:

"Relativamente ao aluno Miguel, este continua a mostrar melhores atitudes nas aulas, participou em todos os jogos, defendeu, por várias vezes, o ataque do adversário, e integrou de uma forma empenhada o treino funcional, não tendo sido necessárias as chamadas de atenção do costume". (Reflexão nº 28: UD de Futebol, 14/05/2014, 12º ET)

Da participação no Evento Culminante registo que: como já vinha sendo hábito, o aluno apresentou-se devidamente identificado com a cor da sua equipa; participou em todos os jogos, não tendo sido necessárias quaisquer tipo de chamadas de atenção; participou de forma ativa nos vários jogos realizados; dirigiu-se, de imediato, para dentro do campo quando a sua equipa ia jogar; intercetou alguns passes dos adversários e impediu, com alguma

frequência que a equipa adversária finalizasse. Como a sua equipa se classificou em 2º lugar, o aluno, voluntariamente e de uma forma afável, recebeu um diploma e tirou uma fotografia de grupo, como se relata na seguinte reflexão:

“Hoje o Miguel mostrou-se bastante ativo em todos os jogos, juntando-se à equipa sempre que esta era chamada para jogar, sem necessidade das minhas chamadas para entrar em campo. O aluno apresentou ainda uma boa relação com os colegas de equipa festejando as vitórias que tiveram, participando ainda, voluntariamente e autonomamente, na entrega de prémios e na foto de turma”.

(Reflexão nº 30: UD Futebol Evento Culminante, 28/05/2014, 12º ET)

O terceiro momento: A avaliação das conquistas, dos sucessos e das aprendizagens do Miguel

Dos dados recolhidos, referentes à avaliação final de Voleibol, resultou o seguinte quadro (Quadro 5):

Quadro 5 - Lista de Verificação - Avaliação Final de Voleibol

Passe	Manchete	Serviço por Baixo	Serviço por cima	Ajustamento	Tomada de Decisão	Eficácia
✓	X	✓	X	X	X	X

Nesta avaliação registou-se que o aluno: já conseguiu realizar o passe de frente em apoio e o serviço por baixo, continuando, no entanto, com dificuldades na execução da manchete e no serviço por cima; no jogo 2x2 continuou a demonstrar não ter adquirido ainda as noções de transição, ajustamento, prosseguir, abrir espaço e recebedor/não recebedor, permanecendo a maior parte do tempo de braços cruzados e tocando na bola apenas quando esta se dirigia diretamente a ele. Deste modo, e ainda a nível motor, o aluno continuou a demonstrar grandes dificuldades, tendo apenas melhorado em dois parâmetros em relação à avaliação inicial. Estes dados poderão ser justificados pela falta de firmeza nas articulações e de algumas capacidades, necessárias para os jogos com bola, serem afetadas pela deficiência (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013). No entanto, destaco que já participou em sete jogadas da sua equipa e que, numa

delas, conseguiu mesmo finalizar o ponto. Da prestação social do aluno registei o seguinte:

"(...) com alguma frequência, já observo o aluno a falar com os elementos da sua equipa, notando-o um pouco mais solto e sociável nas aulas, destacando ainda que já não se sentou num canto quando esteve como substituto, já festejou com a equipa a conquista de um ponto e tem vindo sempre com a t-shirt da equipa". (Reflexão nº 18: UD de Voleibol, 05/02/2014, 12º ET)

Dos dados recolhidos referentes à avaliação final de Futebol, resultou o apresentado no seguinte quadro (Quadro 6):

Quadro 6 - Lista de Verificação - Avaliação Final de Futebol

	Técnica – Relação com bola									Tática - Princípios							
	Ofensiva					Defensiva				Ofensivos				Defensivos			
	Passe	Receção	Condução de bola	Drible/Finta	Remate	Posição Defensiva	Desarme	Interceção	Penetração	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Espaço	Contenção	Cobertura Defensiva	Equilíbrio	Concentração	Jogo 5x5
Miguel	3	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Níveis	1	Não Executa					2	Executa com dificuldade					3	Executa			

Da análise dos dados recolhidos resultou que o aluno: já evidenciou melhorias na realização do passe, na posição defensiva, na interceção e no desarme; demonstrou no jogo 5x5 apenas uma atitude defensiva, pois, frequentemente, intercetou os passes dos adversários e retirou-lhes a bola impedindo-os, assim, de finalizar; teve uma participação mais ativa e empenhada; esteve mais atento ao jogo e não permaneceu, como era seu costume, de braços cruzados, como o ilustrado na reflexão seguinte:

"O Miguel mostrou uma atitude de certo modo ativa, intercetando por várias vezes os seus adversários, mostrando um sentimento de felicidade e satisfação por conseguir fazê-lo, festejando-o com a equipa, que de imediato lhe tecia grandes elogios. Quanto à prestação social, o Miguel mais uma vez mostrou estar inserido na equipa, assim como na turma, que o acolhe bem e compreende as regras diferenciadas para este aluno, como não haver um defesa sempre à sua beira e a

sua equipa jogar com mais um elemento”. (Reflexão nº 29: UD de Futebol, 21/05/2014, 12º ET)

Todas estas alterações de comportamentos e atitudes em jogo, poderão ter sido resultado das estratégias implementadas com vista à inclusão do aluno nas aulas de EF, e das quais se destacam: a alteração do ambiente de jogo e de algumas regras oficiais; e o cuidado no relacionamento e na comunicação, com vista a evitar surpresas e modificações na sua rotina (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013; Correia, 2012; Lieberman & Houston-Wilson, 2002).

4.3.3.5. Conclusões

Começo por referir que o aluno partiu de um perfil inicial de difícil comunicação e relação, tanto com os colegas como comigo, dificultando a aceitação para com as situações de aprendizagem que eu propunha na aula. Hoje, e após todas as estratégias definidas e implementadas nas aulas para a sua inclusão e participação, com vista a uma melhoria a nível motor e social, posso referir que o aluno termina este período de estudo apresentando: uma atitude mais comunicativa, aceitando, mais facilmente, interagir com os outros, e mais relacional, pois já não mostra, tão regularmente, comportamentos agressivos e comentários inapropriados para com os colegas e para comigo; uma melhoria a nível motor, pois apesar destes resultados terem ficado aquém das minhas expectativas, as estratégias implementadas contribuíram para uma maior exercitação motora, que poderá ter sido benéfica tanto para a sua descoordenação motora como para a sua condição física e falta de firmeza nas articulações (Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, 2013).

Deste modo, menciono que todas as estratégias de inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger nas aulas de EF, referidas por Siedentop (1996), Lieberman e Houston-Wilson (2002), Williams (1995) e Silva (2013) foram fulcrais para a obtenção dos resultados pretendidos. Para além da utilização do MED, as estratégias que, mais utilizei, foram a alteração das regras dos jogos e do ambiente, o cuidado com a comunicação e a preocupação em, antecipadamente, informar o aluno de novas atividades. A implementação

destas estratégias resultaram de uma forma muito positiva, não só nas prestações semanais do aluno como também nos seus momentos de avaliação. O seu maior entusiasmo, empenho e participação foram sempre visíveis, mas tiveram maior realce na UD de Futebol, pois, e como o aluno inicialmente referiu, é a modalidade de que “*menos desgosta*”.

Como as melhorias mais significativas foram visíveis a nível da prestação social do aluno, menciono de seguida os pontos fortes da contribuição do MED para tais resultados: a maior integração do aluno nas aulas de EF; a sua disponibilidade para o diálogo com os colegas e para comigo; a assiduidade e a pontualidade registadas (100%), mostrando o seu interesse pois, mesmo no dia em que esteve doente e não fez a aula, apresentou-se a horas e equipado com a t-shirt da cor da sua equipa, demonstrando assim a sua preocupação em não prejudicar a pontuação do grupo; a maior cooperação e o melhor relacionamento com os colegas e com a equipa; a melhor aceitação da ajuda dos colegas e minha; a forma correta de comunicação utilizada para com os colegas e as mudanças de atitudes, deixando de se sentar no banco no final das aulas e passando a permanecer junto ao campo e à sua equipa, mesmo quando estava como substituto. As mudanças de atitudes que o aluno foi revelando foram da maior importância e deram origem a um momento, para mim dos mais gratificantes, que foi o de ter presenciado a satisfação com que ele festejou a conquista de um ponto finalizado.

No entanto, após o término do estudo, também tenho de referir alguns pontos fracos, tais como: os resultados a nível da prestação motora, que ficaram muito aquém do que pretendia, pois as poucas melhorias registadas foram apenas a nível do passe e do serviço por baixo, no Voleibol, e na atitude defensiva, no Futebol; a grande dificuldade em conseguir melhorar a descoordenação motora e a fraca condição física do aluno.

Como conclusão posso referir que a implementação do MED e a alteração de algumas regras nos jogos e do ambiente de jogo, permitiram uma melhor integração e uma maior participação do aluno nas aulas de EF, contribuindo ainda para uma melhoria na sua prestação social. Esta experiência foi muito benéfica para a minha formação, na medida em que

reconheci as vantagens da implementação de estratégias diversificadas para uma inserção e uma integração, mais eficaz, de alunos de NEE nas aulas de EF. Constatei também que, com empenho e dedicação, o professor consegue que estes alunos registem melhorias significativas na sua condição física e esqueçam, por momentos, a sua diferença. Esta experiência fez-me sentir a necessidade de me contextualizar devidamente com as dificuldades de cada aluno para se conseguir obter o sucesso pretendido. A busca de informação, a procura de diferentes estratégias, a troca de conhecimentos e de informações e o contacto com o aluno foram ajudas imprescindíveis e essenciais para o meu desempenho como professora e fizeram com que este aluno seja um dos alunos de que nunca me irei esquecer, terminando este EP concordando ainda mais com o referido por Tammet (2007, p. 226):

“Não é preciso ter uma deficiência para se ser diferente, porque todas as pessoas são diferentes!”

Como todos os alunos são diferentes, é dever de um professor, conhecer e contextualizar-se com cada um, de modo a que todos consigam alcançar o sucesso pretendido! Deste modo, penso ser da maior relevância a realização de investigações futuras desta natureza, pois, como pude constatar, é possível conseguirem-se melhorias, tanto a nível motor como social, de alunos de NEE.

4.3.3.6. Referências Bibliográficas

- Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger. (2013). Síndrome [Versão eletrónica]. Consult. 26 outubro 2013, disponível em <http://www.apsa.org.pt/download.php?src=Sindrome.pdf>.
- Corbin, S. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of teaching in physical education*, 21(2), 128-144.
- Correia, E. (2012). *Proficiência Motora em Crianças e Jovens com Síndrome de Asperger*. Lisboa: E. Correia. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana.
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial. Programa de estimulação precoce, uma introdução às idéias de Feuerstein* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Hastie, P. (1998). The participation and perception of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157-171.
- Henriques, J. (2012). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo*. Lisboa: J. Henriques. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus.
- Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion - A handbook for physical educators*. Brockport: Human Kinetics.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3ª ed.). California: SAGE Publications.
- Pieczkowsk, T. (2003). *O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó-SC*. Passo Fundo: T. Pieczkowsk. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Passo Fundo.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: the case of sport education In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, M. (2013). Síndrome de Asperger. Guia para Pais e Professores [Versão eletrónica]. Consult. 26 outubro 2013, disponível em <http://www.apsa.org.pt/download.php?src=Guiao%20SA.pdf>.
- Tammet, D. (2007). *Nascido num dia azul*. Cruz Quebrada: Estrela Polar.
- Williams, K. (1995). Entendendo estudantes com Síndrome de Asperger - Guia para professores. *Autismo: Síndrome de Asperger*, 10(2), 29-40.

5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro

“Os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes”.

(Bento, 2008, p. 77)

E chegou ao fim o ano letivo e com ele o EP. Esta formação profissional, de qualidade mais prática, complementou a formação teórica e técnica que recebi no ensino secundário e no ensino superior e constituirá a base do meu percurso profissional que, estará sempre recetivo a novas aprendizagens.

A contextualização na escola permitiu-me: a aquisição de conhecimentos e competências de ensino; a apreensão dos problemas da vida escolar; a possibilidade de reforçar os meus sentimentos de competência e de desenvolver a capacidade de encarar as eventualidades da vida profissional; o desenvolvimento, nomeadamente, o meu potencial relacional com os parceiros educativos, a confiança em mim mesma, a minha identidade moral e ética e ainda a autonomia e o sentido de responsabilidade (Albuquerque et al., 2005).

O EP superou todas as minhas expectativas! Nos primeiros dias fui invadida pelo medo do desconhecido e pelo receio de errar mas, com a recolha de informações e a troca de experiências, esta sensação foi desaparecendo, começando a surgir um sentimento de alívio, que me ajudou a ultrapassar esta primeira fase de uma forma bem mais positiva do que aquela que eu imaginara. Inicialmente, a postura de professora também não me foi fácil de assumir, pois o papel de aluna ainda estava bastante interiorizado e o de treinadora sempre presente. Aqui, entre outros, destaco os meus alunos e a empatia, tão gratificante entre nós criada, que aos poucos me ajudaram a conseguir diferenciar as atitudes. O volume das tarefas diferenciadas que inicialmente me foram propostas, foi também um fator de alguma instabilidade. Deparei-me com algumas dificuldades na sua gestão, pois tive de as realizar num curto espaço de tempo. Contudo, foi um processo que consegui terminar com sucesso e me permitiu vivenciar as etapas iniciais que um professor tem de ultrapassar.

Hoje, após o término do EP, menciono alguns aspetos importantes que retive, entre eles as diferenças e mudanças, como por exemplo ao nível da maleabilidade da planificação, que observei em mim durante esta longa caminhada.

Dado ser uma pessoa bastante rigorosa, esta precisão foi também dirigida para o EP trazendo-me algumas dificuldades em compreender as vantagens de se ser flexível quanto a um planeamento. Apesar de um planeamento não ser algo independente, já que lhe estão inerentes vários fatores, é importante que um professor consiga alterar um determinado plano inserido no contexto que lhe é apresentado. Em algumas aulas, senti a necessidade de remodelar ou pôr um pouco de parte o plano elaborado, pois os alunos não estavam a corresponder com as expectativas, e a aula não estava a ter a rentabilidade desejada. Posso dizer que a minha inflexibilidade fez-me cometer erros, tendo aprendido muito com isso, pois permitiu-me observar e sentir a importância de se focar no momento.

Outra alteração sentida foi a de ser capaz de gerir e de encarar uma turma de alunos heterogéneos, na qual consegui pôr de parte a figura branda e sensível e mostrar outra, mais rigorosa e inflexível. Para a rentabilização do tempo de aula e para a eficácia do meu ensino, foi da maior importância a criação de hábitos rigorosos e de rotinas de aula.

Compreendi também a importância de ser inovadora. A realidade escolar já não é a mesma de quando fui aluna, pois houve uma grande evolução dos materiais e até uma alteração na própria predisposição dos alunos para algumas atividades. Pude então constatar a relevância de se alterar um modelo ou método de ensino, pois no meu caso, a utilização do MED e do Treino Funcional, permitiram-me reconhecer as vantagens dessa mudança e os benefícios de se trazer algo de novo para os alunos, criando um maior interesse e uma maior motivação na aula de EF. Assim, atingi um dos objetivos principais de um professor de EF: conseguir que os alunos apreciem e pratiquem o desporto, incutindo a criação de hábitos de vida saudáveis e ativos. Aproveito para mencionar Falkenbach (2002, p. 41), corroborando mais uma vez com as suas afirmações no que concerne às finalidades do professor

de EF: *“uma das finalidades do professor é ensinar a obter o prazer em múltiplas atividades e não em apenas uma ou duas. O professor favorece o educar para a disponibilidade de aprender, de estar aberto às descobertas, à sensibilidade, ao uso plástico da atividade corporal e dos objetos. É importante salientar que tal proeza, de educar para o prazer, somente pode ser ensinada quando o professor que a educa também o tenha como um comportamento pessoal”*. Tive ainda a oportunidade de me aperceber que o professor não tem apenas a função de lecionar as aulas, como também tem de: estar presente e participar nas variadas reuniões; integrar os diferentes eventos da escola; elaborar um plano de atividades e inserir-se nas mesmas; interagir e intervir na comunidade escolar; envolver-se nas visitas de estudo. O professor pode ainda ter um dos cargos que mais me fascinou no meu EP, o cargo de DT. Na direção de turma vivenciei a importância de se criar um laço afetivo com cada aluno, com vista a compreender os seus maiores problemas e a conhecê-lo mais pormenorizadamente, facilitando assim a perceção e a resolução dos mesmos.

A minha vivência com um aluno com Síndrome de Asperger foi uma experiência muito benéfica para a minha formação, pois a necessidade de me contextualizar devidamente com as dificuldades do aluno, permitiu que eu alargasse os meus conhecimentos, na medida em que tive de procurar informações e estratégias para interagir e integrar o mesmo nas minhas aulas.

O EP foi um momento de grande aprendizagem a todos os níveis, pois possibilitou o meu desenvolvimento tanto a nível pessoal, como teórico, técnico e social. Agora termino o meu EP reconhecendo que um professor de EF, para além de ter de ser flexível, inovador, um bom gestor, e capaz de exercer multifunções, tem também de abarcar um conhecimento específico e de encerrar uma dimensão humana. Nesta altura detenho um misto de sentimentos: a gratidão para com os meus alunos, a PO, o PC, os colegas de estágio, o corpo docente da EC e os funcionários, que tanto me ajudaram a ultrapassar os obstáculos e a criar relações de carinho e de amizade neste início do meu percurso profissional; o prazer de um dever cumprido, pois consegui adaptar a teoria apreendida na formação à realidade, transmitindo os

conhecimentos e as atitudes aos meus alunos, para que se pudesse registar a sua evolução e até um certo gosto pela prática do exercício físico; a esperança de poder continuar a partilhar e a complementar, com outros colegas de profissão, todos os ensinamentos recebidos.

Assim, como Farias e Nascimento (2012) afirmam, a profissão docente demanda um conjunto de saberes originados na sua própria intervenção ou em momentos distintos anteriores à mesma. Segundo os mesmos autores, durante a formação inicial devem ser absorvidos os saberes e as competências para que o professor venha a estabelecer uma relação harmoniosa com a sua profissão. Durante todo o meu EP tive o cuidado de reter o maior número de indicações e sugestões que me eram dadas com vista a conseguir posteriormente uma relação harmoniosa com a profissão.

Faço um balanço muito positivo do meu EP, pois certifiquei-me do meu gosto pela educação e da esperança que tenho na mesma. A educação é o instrumento para lutar contra a fatalidade, contra o destino, pois as fatalidades de que o filho de um pobre seja sempre pobre, de que o filho de uma pessoa ignorante seja sempre ignorante e de que o filho de um fanático seja sempre um fanático são combatidas com a educação (Savater, 1997).

Quanto às perspetivas para o futuro, um futuro muito incerto, espero poder continuar ligada aos treinos de Ginástica Acrobática, continuando a competir como atleta de competição e a trabalhar como treinadora, e enriquecer a minha formação profissional com o curso de *Personal Training*!

O gosto pelo ensino da EF continuará presente, ficando à espera de uma oportunidade para exercer a profissão docente, pois os alunos são a verdadeira razão da minha escolha profissional. Contudo, estarei sempre pronta para novos desafios, nunca esquecendo a mensagem que os meus pais me inculcaram, *“Trabalha que um dia vais ser recompensada”*!

E assim ficarei a aguardar...

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física. A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Arfwedson, G., Magland, S., Lima, M., & Malpique, M. (1981). *Dentro e fora da aula*. Porto: Brasília Editora.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Jersey City: Prentice-Hall.
- Barros, I. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de Educação Física* Porto. Porto: I. Barros. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional*

- do desporto*. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física* (pp. 81-112). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2006). Learning to teach in the field. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 407-425). London: SAGE Publications.
- Bento, J. (1982). *Dialética da Educação Física*. Porto: Associação de estudantes do I.S.E.F.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1991). *Desporto, Saúde, Vida - Em defesa do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Desporto e humanismo: o campo do possível*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física (3ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

- Birkinshaw, J., & Crainer, S. (2005). *Liderança ao estilo de Sven-Göran Eriksson* (1ª ed.). Lisboa: Monitor.
- Birzea, C. (1984). *A pedagogia do sucesso* (A. Adão, trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123-138). Lisboa: Dom Quixote.
- Carvalho, L. (1996). A formação inicial de professores revisitada: Contributos de investigação sobre a socialização dos professores. In F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores de Educação Física. Conceção, investigação, práticas - ciências da educação* (pp. 37-56). Lisboa: Edição FMH.
- Coménio, J. (2006). *Didáctica Magna* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Corbin, S. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of teaching in physical education*, 21(2), 128-144.
- Costa, L., & Nascimento, J. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física*, 15(2), 49-56.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Massachusetts: D.C. Heath.
- Falkenbach, A. (2002). *A educação física na escola: uma experiência como professor*. Lajeado: UNIVATES.
- Farias, G., & Nascimento, J. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em educação física. In G. Farias & J.

- Nascimento (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 61-80). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.
- Fazenda, I. (2008). *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (15ª ed.). São Paulo: Papirus Editora.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 107-146). Porto: Editora FADEUP.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garganta, J., & Pinto, J. (1994). O ensino do futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 97-137). Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Gee, J. (2000). Identity as an Analytic lens for research in education. *Review of research in education* (pp. 99-125). Itasca: American Educational Research Association.
- Graça, A. (2013). Formar professores de Educação Física: Notas breves sobre o nosso percurso institucional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). Porto: Editora FADEUP.
- Hastie, P. (1998). The participation and perception of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157-171.

- J. Bento (comunicação pessoal, 20 Jun 2012).
- J. Lourenço & M. Onofre (comunicação pessoal, 28 Mai 2012).
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios. In C. Freitas, C. Leite, J. Morgado & M. Valente (Eds.), *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 29-37). Porto: Edições ASA.
- Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion - A handbook for physical educators*. Brockport: Human Kinetics.
- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Melo, F. (2006). *Uma reflexão crítica sobre a prática da avaliação*. São Geraldo: Uniaraxá.
- Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2003). *Elogiar para formar e treinar melhor: a importância da intervenção do treinador*. Lisboa: Horizonte.
- Mesquita, I. (2012). Didática do Desporto - Avaliação das Aprendizagens em Educação Física [Documento Power Point].

- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Miallaret, G. (1999). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, nº 38, 1320-1328
- Morris, D. (2005). *The Naked Ape: A Zoologist's Study of the Human Animal*. London: Vintage Books.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-42). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista Educacion* (350), 203-218.
- Nóvoa, A. (2014). O passado e o presente dos professores In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, H. (2009). *Relação entre a atividade física e o rendimento escolar*. Porto: H. Oliveira. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Patrício, M. (1993). *A Escola Cultural - Horizonte decisivo da reforma educativa* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, F. (2010). Mensagem. In F. Martins (Ed.), *Obras de Fernando Pessoa* (8ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (2013). Odes escolhidas de Ricardo Reis. In F. Martins & R. Zenith (Eds.), *Pessoa breve* (1ª ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pimenta, S. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. São Paulo: Cortez.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). Tipos de avaliação. In A. Ribeiro & L. Ribeiro (Eds.), *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem* (pp. 333-374). Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (2001). Investigation the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rosado, A. (2007). Sport and Personal and Social Development. In M. Silva & C. Gonçalves (Eds.), *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (p.185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.

- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho S.A.
- Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Perceções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 193-206). Porto: Editora FADEUP.
- Sarmiento, P. (Ed.). (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto* (2ª ed.). Lisboa: Edições FMH.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial presença.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome - Da importância da afetividade na educação da adolescência* (1ª ed.). Oeiras: Instituto de Inovação Educacional.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: the case of sport education In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª ed.). California: Mayfield Publishing Company.

- Silva, A., Maio, C., Guia, M., & Sardoeira, T. (2006). *Despertar para a igualdade: Mais desporto na escola*. Lisboa: Associação Portuguesa Mulheres e Desporto.
- Silva, E. (2012). *Formação Inicial de Professores - Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Coimbra: E. Silva. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Sousa, J., & Magalhães, J. (2006). *Desporto Escolar - Um retrato*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, 26, 455-465.
- Valente, B. (1990). *Educador ou Professor?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Vilas-Boas, M. (2000). *Reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do Diretor de Turma na colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

Anexo 1- Ficha de Informações Individuais

DADOS PESSOAIS			
Nome:			
Morada:		Código Postal: -	
Data de Nascimento: / /		Naturalidade:	
Telefone:	Telemóvel:	E-mail:	@
Eu sou...			
☐ Sociável	☐ Simpático	☐ Confiante	
☐ Generoso	☐ Sincero	☐ Respeitador	
☐ Aplicado	☐ Amigo	☐ Autoconfiante	
☐ Ansioso	☐ Teimoso	☐ Tímido	
☐ Inseguro	☐ Organizado	☐ Trabalhador	
FILIAÇÃO			
Nome da Mãe:			
Habilitações Literárias:		Profissão:	
Nome do Pai:		Telemóvel:	
Habilitações Literárias:		Profissão:	
Nº de irmãos:		Habilitações literárias:	
Tens irmãos a estudar no Colégio? Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que anos?			
Estado civil dos teus pais: Casados ☐ Divorciados ☐ Outro ☐ Qual?			
Com quem vives?			
Em caso de urgência, quem contactar? Mãe ☐ Pai ☐ Outro ☐ Quem e contacto?			
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO			
Nome:			
Grau de Parentesco:		Profissão:	
Telefone:	Telemóvel:	E-mail:	@
P.S.: Caso o E.E. seja o Pai ou Mãe, basta indicá-lo no Grau de Parentesco			
PERCURSO ESCOLAR			
Escola frequentada anteriormente:			
Já reprovaste algum ano? Sim ☐ Não ☐		Se sim, em que ano(s) escolar(es) reprovaste?	
Se sim, indica o motivo:			
Disciplinas preferidas:			
Disciplinas que menos gostas:			
Disciplinas com mais dificuldades:			

Disciplinas com menos dificuldades:

Qual é a tua motivação para as aulas de Educação Física (E.F.)?

☐ Nenhuma ☐ Pouca ☐ Suficiente ☐ Bastante ☐ Total

Consideras que a E.F. devia contar para a média? Sim ☐ Não ☐

Achas a E.F. importante para a tua formação pessoal? Sim ☐ Não ☐

Porquê?

O que mais gostas no Colégio?

O que menos gostas no Colégio?

O que mais gostas do Curso?

O que menos gostas do Curso?

Pretendes chegar a que grau académico? Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Que profissão gostarias exercer no futuro?

PERCURSO DESPORTIVO

Praticas alguma modalidade? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

És federado? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, há quantos anos?**

Quantas vezes treinas por semana?

Duração de cada treino?

Quanto tempo levas a chegar ao treino (em média)?

E a chegar a casa depois do treino?

A modalidade que praticas está inserida:

Clube ☐ Ginásio/Academia ☐ Escola ☐ Não está inserido em qualquer instituição ☐ Outra ☐

Refere três modalidades que já praticaste, indicando o tempo que passaste nela:

1. _____

2. _____

3. _____

Já participaste no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

Tencionas participar no Desporto Escolar neste ano letivo? Sim ☐ Não ☐

Se sim, indica a modalidade:

☐ Andebol ☐ Badminton ☐ Basquetebol ☐ Danças Modernas ☐ Desporto Aventura

☐ Patins em linha ☐ Futsal ☐ Ginástica de Grupo ☐ Ginástica Acrobática ☐ Natação

☐ Ténis de Mesa ☐ Triatlo ☐ Voleibol ☐ Xadrez

Modalidades preferidas:

Modalidades que menos gostas:

Modalidades que nunca praticaste, mas gostarias:

Modalidades que gostarias ter nas aulas de E.F.:

HISTORIAL MÉDICO

Peso:

Altura:

És alérgico(a)? Sim ☐ Não ☐ **Se sim, qual?**

Já foste operado(a)? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual?

Tens alguma doença crónica? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual?

Ouves bem? Sim ☐ Não ☐

Vês bem? Sim ☐ Não ☐

Tens algum problema de saúde? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual?

Tens algum fator que condicione a prática de E.F.? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual?

Tomas alguma medicação? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual?

HÁBITOS DIÁRIOS

Qual escolherias? Escadas ☐ Escadas rolantes ou elevador ☐

Número de refeições diárias:

Tomas todos os dias o pequeno-almoço? Sim ☐ Não ☐ O quê?

Consideras que praticas bons hábitos alimentares? Sim ☐ Não ☐

Por semana (de 2ª a 6ª), quantas vezes almoças nestes locais?

Casa	1	2	3	4	5	Nunca
Cantina do Colégio	1	2	3	4	5	Nunca
Bar do Colégio	1	2	3	4	5	Nunca
Fora do Colégio	1	2	3	4	5	Nunca

Média do nº de horas de sono diárias:

Média do nº de horas de estudo:

Local:

Com quem?

Tens acesso à internet em casa? Sim ☐ Não ☐

Quantas horas passas na internet por dia?

☐ menos de 1h ☐ 1h a 2h ☐ 2h a 3h ☐ 3h a 4h ☐ 4h a 5h ☐ mais de 5h

Qual o meio de transporte que usas para te deslocares até ao Colégio?

☐ A pé ☐ Carro ☐ Autocarro ☐ Metro ☐ Comboio ☐ Táxi ☐ Bicicleta

Quantos minutos demoras a chegar ao Colégio? (aproximadamente)

☐ 10 ☐ 20 ☐ 30 ☐ 40 ☐ 50 ☐ 60 (ou +)

Indica a(s) atividade(s) favorita(s) nos teus tempos livres?

☐ Caminhar ☐ Ler ☐ Navegar na Internet
☐ Fazer Desporto ☐ Ouvir música ☐ Jogar computador
☐ Fazer compras ☐ Ver TV ☐ Outros
☐ Cinema ☐ Estar com os(as) amigos(as) ☐ Quais?

EXPECTATIVAS

Quais são as tuas expectativas referentes à disciplina de E.F., neste ano letivo:

Esperas que o teu Professor de E.F. ... (seleciona 5 opções)

- | | | |
|--|---|--|
| ☐ Conheça a matéria de ensino | ☐ Seja respeitador | ☐ Seja educador |
| ☐ Seja criativo | ☐ Goste do que faz | ☐ Seja profissional |
| ☐ Seja justo | ☐ Seja dinâmico | ☐ Seja incentivador |
| ☐ Seja exigente | ☐ Seja amigo | ☐ Seja comunicativo |
| ☐ Seja compreensivo | ☐ Seja atencioso | ☐ Seja honesto |
| ☐ Seja consciente | ☐ Seja objetivo | ☐ Seja eficiente |

Esperas que o teu Diretor de Turma seja... (seleciona 5 opções)

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Simpático | ☐ Compreensivo | ☐ Amigo |
| ☐ Justo | ☐ Respeitador | ☐ Organizado |
| ☐ Rigoroso | ☐ Exigente | ☐ Trabalhador |
| ☐ Competente | ☐ Honesto | ☐ Boa pessoa |
| ☐ Maturo | ☐ Digno | ☐ Carismático |
| ☐ Responsável | ☐ Paciente | ☐ Preocupado |
| ☐ Atento | ☐ Tolerante | |
-

Anexo 2 - Unidade Didática de Atletismo, 3º Período, 11º AGD e respetiva justificação

Professora: Filipa Correia			Pavilhão: Pavilhão A		Material necessário: 3 colchões de queda, 1 conjunto de salto em altura, sinalizadores, cronómetros e apito.	
Ano/Turma: 11º AGD 2 – APD			Nº Alunos: 29 alunos			
Duração das aulas:			60'	60'	60'	60'
Datas:			9 de maio 2014	16 de maio de 2014	23 de maio 2014	30 de maio 2014
Aulas:			1	2	3	4
Objetivo Geral da Aula			Adquirir os principais aspetos técnicos referentes às habilidades correspondentes ao salto em altura.	Adquirir os principais aspetos técnicos referentes às habilidades correspondentes ao salto em altura.	Adquirir os principais aspetos técnicos referentes às habilidades correspondentes ao salto em altura.	Apresentar de forma clara a aquisição e a compreensão da técnica do salto em altura
Objetivos Comportamentais			Os alunos adquirem, através de exercícios analíticos, a correta execução do salto em altura.	Os alunos adquirem, através de exercícios analíticos, a correta execução do salto em altura.	Os alunos adquirem, através de exercícios analíticos, a correta execução do salto em altura.	O aluno executa o salto em altura.
Habilidades Motoras	Treino Funcional		E	E	E/C	AF
	Salto em Altura		I/E	E	E/C	AF
Cultura Desportiva	História		E	E	E	E
	Rotinas e Regras de Segurança		E	E	E	E
	Regulamento		E	E	E	E
Fisiologia do Treino e Condição Física	Capacidades Condicionais	Velocidade	E	E	E/C	AF
		Força de MI	E	E	E/C	AF
		Flexibilidade	E	E	E/C	AF
	Capacidades Coordenativas	Orientação Espacial	E	E	E/C	AF
		Coordenação	E	E	E/C	AF
		Equilíbrio	E	E	E/C	AF
		Ritmo	E	E	E/C	AF
		Diferenciação Cinestésica	E	E	E/C	AF
Conceitos Psicossociais	Sócio Afetivos	Respeito	E	E	E/C	AF
		Fairplay	E	E	E/C	AF
		Cooperação	E	E	E/C	AF
		Entreajuda	E	E	E/C	AF
	Psicológicos	Autonomia	E	E	E/C	AF
		Empenho	E	E	E/C	AF
		Responsabilidade	E	E	E/C	AF

Justificação

Este planeamento foi distribuído ao longo de cinco aulas de 60 minutos e teve como base a análise do Programa do 11º ano da disciplina de Animação e Práticas Desportiva e a análise das condições físicas e temporais disponíveis para a realização das aulas.

Como este período é constituído por sete semanas de aulas, sendo uma a semana da “Expocolgaia” e como estas aulas são lecionadas às sextas-feiras, ficam destinadas quatro aulas, apenas ao turno dos rapazes. Ficou decidido entre mim e o professor que leciona comigo esta disciplina, que este período, ficaríamos apenas com um turno cada.

Posto isto, e ao contrário do que consta no planeamento da disciplina de Animação e Práticas Desportivas elaborado e implementado nesta instituição e homologado pelo Ministério da Educação, os professores decidiram-se pelo último conteúdo de Atletismo, que inicialmente estava planeado para o 2º período mas que, por falta de tempo, não foi abordado. Embora seja de prever

uma consolidação deficiente da matéria, pois o número reduzido de aulas assim o justifica, julgo que a abordagem desta matéria é muito proveitosa para estes alunos de desporto, pois trata-se de uma matéria que não é habitualmente lecionada e o colégio oferece boas condições para a sua prática.

Atendendo, mais uma vez, ao reduzido número de aulas previstas não se pode pretender uma aquisição e uma consolidação profundas de todos os aspetos técnicos. Pode-se sim, trabalhar para se conseguir a compreensão e execução correta de alguns deles, como por exemplo, a execução do salto a uma altura razoável. Com a abordagem deste tema pretende-se também alargar o leque de conhecimentos dos alunos na modalidade de Atletismo, para além de desenvolver e melhorar a condição física dos seus comportamentos desportivos.

A primeira aula não se destinará à avaliação inicial pois, esta foi realizada na última aula do período passado. A análise dos resultados obtidos permitiu-me definir grupos de trabalho de níveis distintos, com os quais começarei desde logo a trabalhar. O turno dos rapazes ficou dividido em três níveis: o nível avançado, que inclui cinco alunos que executam corretamente o salto a uma altura bastante razoável, o nível intermédio, onde estão inseridos nove alunos que executam o salto com alguns erros técnicos e o nível básico com três alunos que apresentam grandes dificuldades não conseguindo, por vezes, mesmo executá-lo.

Segundo Rolim e Garcia (2013) o salto em altura é a disciplina do Atletismo que, apesar de conter características que o tornam muitas vezes inexecutável nas escolas, também contém múltiplos aspetos que são motivadores e, facilmente atraem os jovens para a sua prática. Como dispomos de um conjunto de salto em altura, de dois colchões de queda e de vários colchões normais torna-se possível a sua abordagem, exercitando-o na variante *fosbury*.

As segunda e terceira aulas estão destinadas à exercitação da habilidade através de exercícios analíticos, preparando os alunos, da melhor forma, para a aula da avaliação final.

A quarta aula será destinada à avaliação para a qual utilizarei uma escala de apreciação com cinco níveis.

Quanto ao treino funcional, realizado às quartas-feiras em Ginástica e às sextas-feiras em Atletismo, a avaliação diagnóstica terá lugar na primeira aula de Ginástica e a avaliação final na última aula de Atletismo.

A história, as rotinas, as regras de segurança e o regulamento do Atletismo são temas inseridos na Cultura Desportiva e que estão sempre presentes, e que, mais uma vez, também serão alvo de um teste teórico.

A Fisiologia do Treino e a Condição Física são conteúdos abordados em todas as aulas, pois a exercitação desta matéria requer força dos MI, flexibilidade, velocidade, equilíbrio, diferenciação cinestésica, ritmo, coordenação e orientação espacial. A sua avaliação será feita na última aula e em simultâneo com a realização das habilidades.

Os conceitos Psicossociais também estão presentes em todas as aulas, pois o Atletismo, como modalidade desportiva que é, engloba valores como a entreajuda, a cooperação, o respeito pelos outros, a autonomia, a responsabilidade e o empenho. A última aula também servirá para avaliar os comportamentos dos alunos que, neste caso, estarão em situação de *stress*. Em todas as aulas serão elaborados registos pormenorizados dos comportamentos desportivos de todos os alunos.

No decorrer da unidade didática, o planeamento poderá ser alvo de alguns ajustes decorrentes da evolução dos alunos, da dinâmica das aulas e da necessidade de possíveis adaptações ao ambiente envolvente. Não nos devemos fixar na sequência dos conteúdos da Unidade Didática nem com ela construir receitas. Também na prática é possível que surjam situações híbridas, que necessitem de atenção especial e de um reajustamento didático-pedagógico (Mesquita, 1998).

Referências bibliográficas:

- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino do Voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Colorir o Atletismo - Desafios. O Atletismo em idades púberes, pós-púberes*. Porto: Editorial.

Anexo 3 - Plano de aula nº 59, 11º AGD

Professor: Filipa Correia	Ano: 11º ano Turma: AGD 2	Data: 30/05/2014 Nº de alunos: 17 alunos	Unidade Didática: Atletismo Função Didática: Exercitação do Salto em Altura. Aula de Atletismo nº: 3 de 4
Material: Sinalizadores, conjunto de salto em altura, colchões, cronómetro e apito.	Local: Colégio de Gaia Espaço: Pavilhão A.	Hora: 10h25 Duração: 60 min	Aula nº: 91 de 97

Objetivo da Aula	Adquirir os principais aspetos técnicos referentes à habilidade correspondentes ao salto em altura.
Habilidades Motoras	Aprender o Salto em Altura (executando a chamada a um apoio e realizando a impulsão vertical com elevação dos MS).
Conceitos Psicossociais	Promover o Respeito, <i>Fairplay</i> , Cooperação, Espírito de Equipa, Autonomia, Empenho e Responsabilidade.
Cultura Desportiva	Conhecer a História, Regulamento, Terminologia, Regras e Rotinas.
Fisiologia do treino e Condição Física	Desenvolver a Velocidade, força MI, coordenação, diferenciação cinestésica, ritmo, flexibilidade e equilíbrio.

Parte		Conteúdos	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Organização	Palavras-Chave
Inicial	5'	- Ativação Geral	- O aluno: participa no exercício realizando a corrida sem paragens, o afundo longo e uma grande rotação de pulsos, tornozelos e joelhos.	Os alunos realizam: - 3 Voltas ao pavilhão a correr; - Afundo com ambos os MI; - A rotação dos pulsos, tornozelos e joelhos.	- Espalhados pelo espaço delimitado.	- "Corram sem paragens!" - "Realizem a mudança rápida entre a corrida e os exercícios seguintes!"
Fundamental	10'	- Condição Física	- O aluno: participa no exercício com um bom ritmo tanto nos <i>skippings</i> como na prancha com corrida e em manter o corpo reto durante as extensões de MS e a manutenção em prancha ventral.	Treino Funcional: - Os alunos realizam os diferentes exercícios de cada estação durante o tempo definido pela professora.	- Os alunos distribuem-se pelas cinco estações, ficando quatro em duas estações e três alunos nas restantes três.	- "Não para antes do tempo terminar!" - "Mantém o corpo reto na posição de prancha ventral!" - "Não deixa de manter o corpo reto durante toda a extensão dos MS!" - "Mantém o tronco na vertical no exercício de MI!"

Fundamental	25'	- Salto em Altura	- Os alunos: participam ativamente nos diferentes exercícios, realizando a corrida em curva e ½ pirueta antes do salto, a impulsão, auxiliada pelo movimento do MI livre e pela elevação dos MS.	Os alunos realizam os seguintes exercícios, com vista à melhoria da velocidade, força dos MI, coordenação, flexibilidade, ritmo, equilíbrio e diferenciação cinestésica. 1º - A corrida por entre os sinalizadores, acabando para o colchão, de costas. Variante 1: 2º- Correr e saltar de lado tocando o mais em cima da parede; Variante 2: 3º - O Salto completo. - Objetivos em relação à Cultura Desportiva: Os colegas terão a função de juízes, pois tem de observar, se: - O colega faz a chamada com um único pé; - O salto é considerado nulo. O salto é nulo quando: - Após o salto, a fasquia não se mantiver nos suportes devido à ação do atleta durante o salto; - O atleta tocar no solo, com qualquer parte do corpo, incluindo a área de queda, para além do plano vertical definido pela margem dos postes que se situa mais próxima dos atletas em competição, quer o faça entre os postes ou no seu prolongamento, sem primeiro ter transposto a fasquia. No entanto se o atleta durante o salto tocar com o pé na zona de queda sem daí tirar vantagem, o juiz pode considerar o salto válido. - Objetivos em relação aos conceitos Psicossociais: Respeitar os colegas que estão a realizar o salto e os que estão à espera, ter <i>Fairplay</i>, Cooperar com os que tem mais dificuldades, auxiliando-os, promover o Espírito de Equipa, assim como a Autonomia, o Empenho e a Responsabilidade.	- Os alunos formam uma fila e realizam os exercícios, saindo um de cada vez, ao sinal da professora.	- "Inclina os segmentos corporais em bloco para o interior da curva!" - "Realiza ½ pirueta após chamada a um pé!" - "Realiza chamada e salto vertical, elevando MI livre e rodando para o interior da curva!" - "Aproveita o movimento de impulsão vertical, bloqueando os MI livre e MS!" - "Acelera a corrida nos últimos 3 a 5 apoios em curva!" - "Salta na vertical, com ajuda da ação dos MS realizando chamada a um pé e rotação do corpo em 180º, elevando o joelho do MI livre!"
	5'	- Retorno à calma	- Os alunos: colaboram na arrumação do material.	Os alunos arrumam o material utilizado na aula e a professora transmite os últimos feedback(s), importantes e para terem em conta na aula seguinte, aula destinada à avaliação final.	- Espalhados pelo espaço de aula.	- "Chegar atempadamente à aula seguinte!"

Justificação do Plano de Aula nº 58 – 11º ano AGD 2 – APD – 23/05/2013

Este plano de aula refere-se à terceira de quatro aulas do turno B da turma de 11º ano do curso secundário de Animação e Gestão Desportiva 2, do Colégio de Gaia e insere-se na unidade didática de Atletismo.

Nesta turma, e devido a fatores externos como feriados e visitas de estudo, no segundo período não foi abordado, na totalidade, o salto em altura, vertente do Atletismo e que consta no planeamento anual da disciplina de Animação e Práticas Desportivas, definido pelo Colégio. Por tal facto, eu e o professor que comigo leciona esta disciplina, decidimos que eu ficaria com o turno dos rapazes em todas as aulas de sexta-feira até ao fim do ano letivo, para poder lecionar esta modalidade.

No entanto, julgo que quatro aulas, sendo que uma delas está destinada à avaliação final, não são o suficiente para se conseguir uma consolidação da matéria que, para a maioria dos alunos, é novidade e também tem alguma complexidade.

O objetivo deste plano de aula é consolidar os principais aspetos técnicos da modalidade e para esta aula, de 45 minutos, foram planeados 25 minutos para a exercitação e consolidação dos seus conteúdos.

De seguida justifico a inserção de todos os exercícios que englobam este plano de aula:

- O primeiro exercício está inserido, intencionalmente, no início da aula, pois tem os objetivos de ativar os principais grupos musculares e de preparar as articulações, principalmente as dos joelhos e tornozelos. Ir-se-á exercitar uma modalidade que engloba alguns impactos com o solo sendo, por isso, fulcral que se prepare o corpo para se prevenir lesões.

- O segundo exercício consta do treino funcional que, seguindo as orientações acordadas com a professora orientadora em sede de núcleo de estágio, será implementado no início das aulas, logo após um breve aquecimento. Na primeira aula deste período realizei uma avaliação inicial no que concerne a esta matéria e em todas as reflexões fui registando os aspetos mais relevantes observados nos alunos, com vista à recolha de dados para proceder à avaliação final. Os alunos já têm vindo a realizar vinte e cinco segundos de exercitação em cada estação, com dez segundos de descanso,

rodando de estações e realizando duas voltas completas às mesmas. Esta metodologia tem-se mostrado contextualizada com este turno.

- O terceiro exercício é constituído por duas variantes, servindo de aquecimento e relembrando os aspetos técnicos onde os alunos apresentam mais dificuldades, como a aceleração da corrida preparatória ligada com a chamada/impulsão. Quanto à leção do salto em altura optei por seguir as indicações de Rolim e Garcia (2013), elegendo a técnica de *fosbury*.

- Atendendo à importância da ação dos MS e à necessidade de uma corrida rápida antes do salto, inclui a corrida por entre os sinalizadores acabando de costas para o colchão, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para a inclinação do tronco, para a dinâmica dos apoios e para a passada.

- A primeira variante corresponde ao exercício de correr e saltar de lado, tocando na parede o mais acima possível. Este exercício tem como objetivo visar a chamada *fosbury*, desencadeando a impulsão durante uma corrida em curva. Para além disso, e segundo indicações de Rolim e Garcia (2013), obriga a que o aluno realize uma chamada essencialmente para cima e menos para à frente, pois tem de evitar ir contra a parede.

- A segunda variante corresponde ao salto completo. Serão destinados 15 minutos para a sua execução, pois é a última aula antes da avaliação final e tenho como objetivo o de tentar corrigir a maioria dos erros cometidos, com vista a uma boa prestação dos alunos na avaliação final.

Apesar de incluir dois exercícios de progressão, a execução englobará a técnica completa da habilidade, pois têm-se mostrado importante e contextualizada, na medida em que os alunos compreendem melhor as diferentes ações. Após a realização de todos os exercícios, e já na parte final da aula, os alunos irão usufruir de um momento de descontração, que inclui o levantamento de questões e de dúvidas ainda existentes. Costumo utilizar os últimos cinco minutos da aula para dar *feedbacks* gerais, referindo os principais aspetos técnicos tentando, assim, contribuir para uma melhoria na prestação dos alunos.

Referência Bibliográfica: Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Colorir o Atletismo - Desafios. O Atletismo em idades púberes, pós-púberes*. Porto: Editorial.

Anexo 4 - Lista de Verificação - Avaliação Inicial Ginástica, 11º AGD

Nomes: Elementos:	Espargatas (laterais e frontal)	Posição de fecho	Posição de sapo	Avião	Bandeira	Ponte	Rolamento à frente com MI juntos e fletidos	Rolamento à frente com MI estendidos e esticados	Rolamento à retaguarda com MI juntos e fletidos	Rolamento à retaguarda com MI estendidos e alastados	AFI de cabeça	AFI	Roda	Rondada	Salto de mãos
1	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	✓	X	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X
3	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X
4	✓ X ✓ D E F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X	✓	X	X
6	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
7	✓ ✓ X D E F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
8	✓ ✓ X D E F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X
9	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
10	X	X	X	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X
11	✓ X D E F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X
12	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	X

Legenda

Nas espargatas:

D – Espargata Lateral com MI direito à frente.

E – Espargata Lateral com MI esquerdo à frente.

F – Espargata Frontal.

Observações:

- No avião, as alunas executam o elemento, mas nenhuma ultrapassa o ângulo de 180º entre o tronco e o MI que é elevado.

- Na bandeira, as alunas esticam o MI que elevam mas não se conseguem equilibrar durante alguns segundos.

- As alunas 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 11 conseguem fazer a ponte e a descida de pé para a ponte.

- No rolamento à retaguarda com MI fletidos e unidos classifiquei com um X a performance de todas as alunas que tocaram com a cabeça no chão ou deixaram os joelhos cair no final do rolamento não o finalizando de forma correta.

- No AFI classifiquei com um X a performance das alunas que não realizam o AFI sozinhas, precisando de ajuda para travar o lançamento do MI livre.

Anexo 5 - Escala de Apreciação, Avaliação Final Ginástica, 11º AGD

<u>Nome da Aluna</u>	<u>Número</u>	<u>Conteúdo</u>	<u>Nota</u>	<u>Observações</u>
1	1	Roda		
2	2	Roda		
3	3	Roda		
4	5	Roda		
5	6	Roda		
6	7	Roda		
7	11	Roda		
8	13	Roda		
9	14	Roda		
10	19	Roda		
11	20	Roda		
12	27	Roda		

Níveis	CrITÉrios de Avaliação
1	Não realiza o elemento.
2	- Elevação e passo do MI que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos MS.
3	- Elevação e passo do MI que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos MS; - Enérgico lançamento do MI livre.
4	- Elevação e passo do MI que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos MS; - Enérgico lançamento do MI livre; - Apoio alternados das mãos no solo na mesma linha de movimento.
5	- Elevação e passo do MI que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos MS; - Enérgico lançamento do MI livre; - Apoio alternados das mãos no solo na mesma linha de movimento; - Passagem do corpo em extensão pela vertical dos apoios das mãos.

Anexo 6 - Regulamento Específico do Torneio de Futebol 5x5, 7º, 8º e 9ºs anos

29 e 30 de Abril de 2014 e 2 de Maio de 2014 - Expocolgaia

- **Inscrições:**

As inscrições deverão ser feitas até ao final do dia 28 de Abril, junto do núcleo de estágio de Educação Física.

- **Equipa:**

No boletim de inscrição, devem constar:

- ✓ Mínimo 5 jogadores;
- ✓ 1 Capitão de equipa;
- ✓ Nome da Equipa.

- **Antes do Jogo:**

- Antes do jogo o capitão deve confirmar os jogadores presentes.

- **Jogo:**

- No torneio todas as equipas vão jogar umas contra as outras.
- O torneio será disputado em jogos de 5x5 (5 contra 5).
- Os jogos terão a duração de 12+12 minutos.
- Cada equipa deverá estar devidamente identificada apresentando-se com todos os elementos com uma cor igual ou com um colete.

- A pontuação atribuída será:

- Vitória – 3 pontos
- Empate – 2 pontos
- Derrota – 1 ponto
- Falta de comparência – 0 pontos

- **Desempate:**

- ✓ Será pelo nº de golos marcados, seguido do nº de golos sofridos;
- ✓ Final – Será pela marcação de 2 grandes penalidades, seguido de “morte súbita”.

- As equipas deverão equipar-se 15 minutos antes da hora do seu jogo, tendo de se apresentar em campo 5 minutos antes.

- Caso as equipas não se apresentem ou não estejam prontas à hora do jogo será marcada falta de comparência.

- **Desclassificação:**

- Qualquer aluno que revele falta de “fairplay” terá que ser imediatamente substituído, caso contrário toda a equipa será desclassificada.

- Qualquer equipa que manifeste uma atitude menos própria (dentro e fora do campo) será desclassificada.

- Qualquer caso omissos será resolvido pelos professores responsáveis pelo torneio.

Anexo 7 - Quadro Competitivo, Torneio de Futebol 7x7, 5º e 6ºs anos

1ª Jornada – 29 de abril de 2014

Jogo 1	5A		vs		5B
Jogo 2	6A		vs		6B

2ª Jornada – 30 de abril de 2014

Jogo 1	6A		vs		5ª
Jogo 2	6B		vs		5B

3ª Jornada – 2 de maio de 2014

Jogo 1	5A		vs		6B
Jogo 2	6A		vs		5B

Classificação

Ranking	Equipa	Pontos
1º lugar		
2º lugar		
3º lugar		
4º lugar		

Pontuação:

- Vitória – 3 pontos
- Empate – 2 pontos
- Derrota – 1 ponto
- Falta de comparência – 0 pontos