



Aprender a Ser Professor: Ser verdadeiramente um aluno de si próprio

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Luísa Estriga

Ana Catarina Lobo Matos do Couto Magalhães

Porto, Setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Magalhães, A. C. L. (2014). *Aprender a Ser Professor: Ser verdadeiramente um aluno de si próprio*. Porto: A. Magalhães. 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: PROFESSOR INICIANTE; TOMADA DE DECISÃO; ESTRATÉGIAS; REFLEXÃO; MODELOS DE ENSINO.

“Entre os deveres do professor de educação física conta-se o de conduzir, durante toda a sua vida profissional, um combate permanente consigo próprio, a fim de desempenhar a incumbência social de educação da juventude com uma motivação elevada, concordante com o valor que atribui à sua profissão.”

(Bento, 2008, p.11)

DEDICATÓRIA

**À minha mãe, e ao meu pai, por terem principiado aquilo que
sou hoje.**

AGRADECIMENTOS

Ao Bi, por sempre me ter feito ver a força de que afinal sou capaz, e por sempre me orientar para o sucesso.

À professora Felismina, pelos conselhos, pela ajuda, pela orientação e pela disponibilidade, mesmo “fora de horas”.

À professora Luísa Estriga pela sua disponibilidade, e pelas suas indicações “agressivas” que me tornaram mais forte.

À Escola E.B. 2,3 de Rio Tinto, por me recordar os mais belos momentos ali passados. Aos seus professores, alunos e funcionários.

À Escola Desportiva e Cultural de Gondomar, e às “minhas parceiras” que dentro ou fora de campo me ajudaram a nunca desistir.

Ao David, pelos seus conselhos mágicos, e pela ajuda incondicional, mesmo tão longe.

Às migas Adília, Solange e Paulinha, pela compreensão e dose extra de motivação.

À Jinjas, por estar sempre comigo.

À Sid, pela ajuda e partilha.

Aos meus meninos, infantis, por me ensinarem a festejar as vitórias, mas também compreender as derrotas.

À Bárbara Coelho, pela confiança que em mim depositou.

Aos meus amigos e colegas da piscina de Valbom, por tudo o que me ensinaram, pela cooperação, pela ajuda, pelos conselhos e por todas as brincadeiras.

Aos meus alunos de Hidroginástica, por me mimarem com os seus elogios.

Ao Vitor, ao Barbosa, à Ana, ao Hélder, à Marta, à Isabel, e ao Paulo, pelos momentos de alegria que me proporcionaram, fazendo-me esquecer as preocupações.

Aos meus colegas de estágio, Ismael, Catarina, e Gustavo por todos os momentos partilhados.

Aos meus miúdos do 9ºA, pelos desafios que me criaram, e por tudo o que me fizeram crescer como pessoa e profissional.

A todos os meus amigos, que mais presentes ou mais distantes, direta ou indiretamente, me ajudaram a persistir.

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
Resumo	XV
Abstract.....	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIX
1. INTRODUÇÃO	3
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	7
2.1. REVIVER O PASSADO – COMPREENDER O PRESENTE – DESENHAR O FUTURO	7
2.2. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL	10
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	15
3.1. CONTEXTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL.....	15
3.2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	16
3.2.1. A PRÁTICA REFLEXIVA.....	16
3.2.2. A SUPERVISÃO	18
3.3. A ESCOLA COOPERANTE	20
3.4. A TURMA – A FONTE DE TODA A APRENDIZAGEM.....	23
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	31
4.1. ÁREA 1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	31
4.1.1. CONCEÇÃO	31
4.1.2. PLANEAMENTO – PREVER, ANTECIPAR E MATERIALIZAR ...	32
4.1.3. REALIZAÇÃO – OBSERVAR, INTERVIR E REFLETIR.....	38
4.1.4. AVALIAÇÃO – UM PROCESSO REGULADOR DA APRENDIZAGEM	71
5. A PROBLEMÁTICA DAS UNIDADES DIDÁTICAS DE CURTA DURAÇÃO 	85
5.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	85
5.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	87
5.3. OBJETIVOS DO ESTUDO.....	88
5.4. METODOLOGIA	88

5.4.1.	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	88
5.4.2.	INSTRUMENTOS	88
5.4.3.	RECOLHA DOS DADOS.....	89
5.4.4.	TRATAMENTO DOS DADOS.....	90
5.5.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	90
5.6.	DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	96
6.	RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E DESENVOLVIMENTO	
	PROFISSIONAL	103
6.1.	ÁREA 2 E 3: PARTICIPAÇÕES NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE.....	103
6.2.	ÁREA 4: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	110
7.	CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO.....	115
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

INDICE DE QUADROS

Quadro 1: Ficha 1.....	89
Quadro 2: Ficha 2.....	89
Quadro 3: Tempo real e previsto por aula	90
Quadro 4: Comparação entre percentagens de tempo e tipo de tarefas	91
Quadro 5: Comparação entre componentes críticas técnicas e componentes críticas táticas.....	91
Quadro 6: Resultados obtidos para cada aluno nas avaliações diagnóstico e sumativa, tendo por base a aplicação da ficha1.....	93
Quadro 7: Resultados obtidos para cada aluno nas avaliações diagnóstico e sumativa tendo por base a aplicação da ficha 2.....	94
Quadro 8: Resultados médios obtidos com base em diferentes fichas e na AD e AS	94

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desempenho dos alunos (somatório) para cada um dos comportamentos em avaliação, com base na ficha 1..... 95

Figura 2: Desempenho dos alunos (somatório) para cada um dos comportamentos em avaliação, com base na ficha 2..... 96

Resumo

O Estágio Profissional assume-se como o ponto auge da formação académica. É, portanto, um marco na minha formação enquanto professora de Educação Física, na medida em que, durante um ano letivo consecutivo, o estudante estagiário é confrontado com a realidade e “aplica”, na prática, os ensinamentos, frutíferos de 5 anos de formação. Nesta conformidade, todas as experiências vivenciadas ao longo deste período, entre as quais uma série de dificuldades decorrentes do contexto concreto onde foi realizada a nossa atuação, são descritas, em consonância com a procura do desenvolvimento de um conjunto de estratégias e tomadas de decisão, que foram experienciadas, suportadas no entanto, por uma panóplia de saberes, para que se conseguisse superar esses mesmos obstáculos. Contudo, o relato dessas vivências não faria sentido, se não estivesse implícito um carácter eminentemente reflexivo e crítico. De facto, este processo de reflexão torna-se um instrumento fulcral, e potenciador de aprendizagem. Permite, ao professor iniciante, superar essa mesma condição e aprimorar as suas capacidades, tornando-o num professor competente, detentor de uma cultura profissional, capaz de, acima de tudo, ensinar, e estar preparado e adaptado às adversidades, e igualmente a qualquer contexto de trabalho.

Refletindo o contexto da prática de ensino, o relatório de estágio, decorrido na Escola E.B 2,3 de Rio Tinto, num núcleo de estágio composto por quatro elementos, orientado pelas Professora Cooperante e Professora Orientadora, é composto por diversos capítulos e subcapítulos. Estes revertem-se à dimensão pessoal; ao enquadramento e realização da prática profissional, nomeadamente, a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação; à participação e relações na escola e na comunidade e, por fim, reporto-me à importância desta experiência e que relação poderá ter com o futuro e com as perspetivas do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSOR INICIANTE; TOMADA DE DECISÃO; ESTRATÉGIAS; REFLEXÃO; MODELOS DE ENSINO.

Abstract

The Professional Internship serves as the apex of academic education. It is, as such, a hallmark in my training as a professor of Physical Education, in the way that, for a period of a consecutive school year, the intern student is challenged with the reality and “applies” in practice the teachings born from 5 years of formation. In this conformity, every experience lived through this period, among them a series of difficulties brought on the specific context where our performance was made, are described in consonance with the searching for the development of a group of strategies and decisions. However, these were experienced and supported by a panoply of knowledge so those same challenges could be overcome.

Yet, the report of those experiences would not make sense if an eminently reflexive and critic character was not implicit. In fact, this reflexive process becomes a critical and learning empowering instrument. It permits the beginning professor to surpass that same condition and prime his or her capabilities, turning him or her into a competent professor, holder of a professional culture, capable of, above all, teaching, being prepared to adapt to adversities and likewise to any work context.

Reflecting over the teaching practice, the report of the internship which took place in E.B 2,3 School of Rio Tinto, in an internship core composed of four elements, guided by Cooperating Professor and Orientating Professor, is composed by several chapters and subchapters. These revert to a personal dimension; to the contextualization and fulfillment of the professional practice, including the conception, planning, making and evaluation; to the participation and relationship in school and the community and, finally, I report the importance of this experience and the relation it may have with the future and the expectancies of the same.

KEY-WORDS: INITIATING PROFESSOR; DECISION MAKING; STRATEGIES; REFLEXION; TEACHING MODELS.

LISTA DE ABREVIATURAS

RE – Relatório de Estágio

EP – Estágio Profissional

MEEFEBS – Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PO – Professora Orientadora

PC – Professora Cooperante

UC – Unidade Curricular

EF – Educação Física

UD – Unidade Didática

EE – Encarregado de Educação

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEJPC – Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NE – Núcleo de Estágio

PE – Professor Estagiário

FBJ – Formas Básicas de Jogo

FPJ – Formas Parciais de Jogo

TBJ – Tarefas Baseadas no Jogo

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

“Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo (...)

(Fernando Pessoa)

O documento que aqui se apresenta diz respeito ao Relatório de Estágio Profissional (RE), concebido no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade de Desporto (FADEUP). O EP foi desenvolvido numa Escola Básica de 2º e 3º Ciclo, na cidade de Rio Tinto, num núcleo de estágio constituído por 4 elementos, tendo sido orientado pelas Professora Orientadora (PO) Luísa Estriga, e a Professora Cooperante (PC), Felismina Pereira. Assim durante o ano letivo fiquei responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de uma turma do 9º Ano de escolaridade, que havia sido atribuída à PC. Neste sentido, ficaram ao meu encargo todas as tarefas relacionadas com a conceção, planeamento, realização e avaliação da referida turma, tendo estas sido supervisionadas e acompanhadas pela PC.

O EP assume-se simultaneamente como o ponto de partida e o culminar de um ciclo. De facto, se por um lado se revela o início de uma etapa, onde se experiencia variadíssimas estratégias, e conclusivamente se consegue perceber determinadas realidades, aliadas a uma vasta panóplia de aprendizagens, por outro lado, se redescobre as aprendizagens assimiladas durante toda a vida escolar, desde a pré-primária até ao ensino superior.

Neste sentido, é no EP que o professor estagiário (PE) se situa no centro do seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, desenvolvimento esse que numa fase inicial se encara conflituoso, face às diferentes realidades constatadas entre a formação inicial, e o EP que “ (...) oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes (...) ” (Batista & Queirós, 2013, p.33). Assim, o EP e a formação inicial de professores são marcados por algumas contradições, em

que simultaneamente somos aluno e professor e nos situamos entre a disciplina (U.C.) e profissão, num constante enredo entre teoria e prática. Nesta conformidade, as sensações e sentimentos que foram surgindo, oriundos, também, mas não só desta ambiguidade são na verdade o que constitui o meu RE. Por essa mesma razão, de recordação, reflexão e descrição, é que este documento se constitui como um trabalho exclusivamente de cunho pessoal e individual. A reflexão de todas as atividades planeadas, realizadas, adaptadas e readaptadas no âmbito do EP, ao longo de todo o ano letivo, estarão portanto presentes neste documento. Simultaneamente, estarão igualmente integradas todas as dificuldades sentidas desde o primeiro ao último dia, bem como o crescimento gradual, e as temáticas que considere mais significativas em termos de aprendizagem e construção do futuro professor.

Posto isto, o RE encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro “Introdução” é realizado um pequeno enquadramento do estágio e é referido o propósito do mesmo. No segundo capítulo “Enquadramento Pessoal” foi atribuído peso ao meu crescimento e percurso desde a infância até aos dias de hoje, e às expectativas relacionadas com o futuro. No terceiro capítulo “Enquadramento Profissional” reporto-me ao enquadramento legal e institucional, a escola cooperante e a turma que na verdade se afirmou como a matéria prima de toda este processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, surge o quarto capítulo “Realização da Prática Profissional” que englobará a Área 1, onde será destacado todas as questões e problemas que foram surgindo em termos do planeamento, realização e avaliação. O quinto capítulo corresponde à Área 2 e 3 que dizem respeito ao desenvolvimento profissional e as relações com a comunidade. Apresento ainda um estudo de investigação alusivo à temática "Problemática das Unidades Didáticas de curta duração".

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

“Brincava a criança
Com um carro de bois,
Sentiu-se brincando
E disse, eu sou dois!

Há um a brincar
E há outro a saber
Um vê-me a brincar
E outro vê-me a ver.”

(Fernando Pessoa cit. Por Bento, 2008, p.57)

2.1. REVIVER O PASSADO – COMPREENDER O PRESENTE – DESENHAR O FUTURO

Desde sempre o desporto e a educação física fazem parte da minha vida. Tudo começa quando, com apenas 18 meses de vida, contactei a piscina pela primeira vez. De uma forma pouco usual, o meu pai seguia um protocolo de adaptação aquática que chocava frequentemente o público – “lançar-me à água”. Mas, na verdade o contacto com a água proporcionava-me sensações de alegria e satisfação, comprovadas pelas fotografias daquele tempo. Após algum tempo, ficou confirmada a minha total adaptação a este meio.

Ainda pequena, entre os 4 e 6 anos de idade, a natação era o meu desporto de eleição, uma vez que o movimento na água proporcionava-me altas sensações de prazer, que se mantêm nos dias de hoje.

Simultaneamente à natação, e numa fase da experimentação, pratiquei outras modalidades, que me foram proporcionadas no infantário: Ballet, Karaté e Dança, até que certo dia a prática da natação terminou, quando tive uma Professora muito severa e rígida, que provocou uma alteração de sentimentos atribuídos à presença na água. Os sentimentos de prazer, liberdade e satisfação foram então substituídos por desconforto e frustração. Por esse mesmo motivo abandonei a natação. Chegou entretanto o 1º ano de

escolaridade, o primeiro dia de aulas. Logo neste dia, o “toque para fora” personificava o apito para início do jogo de futebol. E assim o Futebol passa a ocupar um lugar de eleição nas minhas preferências desportivas. As equipas já estavam criadas e os intervalos correspondiam às partes do jogo. Rapidamente fiquei conhecida na escola pela “maria rapaz”, atribuição essa que cada vez mais se justificou, pois para além da escola, existiam muitos outros “estádios” – nas ruas, nas quintas, nos parques, em todo o lado. Neste sentido, o gosto pela bola começou a tornar-se sério, em especial quando me apercebi que tinha bastante jeito e habilidade para manipular a bola com os pés, e quando os rapazes ficavam desanimados por não me terem na sua equipa. Ao mesmo tempo ingressei num clube de Capoeira onde permaneci durante 6 anos.

Mais tarde, por volta dos 13 anos de idade, após um dia dedicado ao Futsal, na Escola E.B. 2,3 de Rio Tinto, que frequentei como estudante, e que foi onde realizei o meu estágio, começou o meu percurso futebolístico. O dia do Futsal na escola foi dinamizado por pessoas pertencentes a um clube de Gondomar (Escola Desportiva e Cultural de Gondomar), e esses dinamizadores dirigiram-se a mim, aliciando-me a realizar um treino com as seniores femininas desse mesmo clube. A partir desse dia e ano (2003) tornei-me federada em futsal na Escola Desportiva e Cultural de Gondomar, clube esse que actualmente represento.

Assim sendo, nos dias de hoje, para além de praticar futsal, surgiu, a oportunidade de trabalhar nas Piscinas Municipais de Valbom, onde leciono aulas de Hidroginástica, bem como aulas de natação orientadas para a vertente da adaptação ao meio aquático, com crianças na faixa etária dos 4 e 5 anos de idade, permitindo-me enriquecer a nível profissional e pessoal.

Nesta conformidade, e como se pode constatar após o breve relato acima descrito, o Desporto sempre foi e será a minha vida, ao qual me mostrarei sempre recetiva, uma vez que é algo pelo qual me sinto verdadeiramente apaixonada. Assim, e uma vez surgida a pergunta: “O que queres ser quando fores grande?” Instantaneamente as palavras me saíram da boca “Professora de Educação Física”. Torna-se engraçado também recordar que se a Quarta-feira era o dia preferido para a generalidade dos meus amigos, pois a ementa

era constituída por batatas fritas, eu tinha ainda um segundo dia, o dia da Educação Física. Para além de aprendermos várias modalidades, o grande prazer era vivenciar o jogo. Assim e apesar da minha indecisão acerca do rumo a seguir em termos profissionais, claramente que seria algo ligado ao Desporto, com particular enfoque para a lecionação na Escola. Após várias considerações, segui o curso de Educação Física e Desporto, curso esse que sofreu grandes alterações aquando da minha entrada para o mesmo, por via de implementação do Tratado de Bolonha. Igualmente, eu e todos os meus colegas fomos também alertados para o excesso de pessoas na área, o que originou dois sentimentos ambíguos. Por um lado o sentimento de satisfação pela formação numa área que se gosta, por outra, a sensação de desmotivação pela perceção e aceitação da difícil empregabilidade na área. Todavia, considerei seguir a área de Professor, a fim de concretizar o meu sonho de criança, e quem sabe se algum dia, em Portugal ou além fronteiras, poderei exercer a minha atividade profissional. Não querendo fugir à realidade, mas sem perder a esperança, destaco algumas características e particularidades que me descrevem. E é aqui que retomo ao tempo de bebé e do lançamento à água, pois algumas situações antagónicas foram formando “o bebé”, com as suas qualidades e defeitos. Se por um lado, me eram incutidas situações personificadas de preparação para a vida, nomeadamente a resolução de problemas (na água não consigo respirar, o que tenho que fazer para poder respirar?) por outro lado, fui ensinada e habituada a aguardar pois alguém haveria de os resolver (o meu pai ia sempre buscar-me). Assim e consequentemente este pensamento surgiu ao longo de todos os anos, e permanece nos dias de hoje, uma vez que a dificuldade na resolução momentânea de problemas mantém-se, surgindo uma envolvente e nítida indecisão, tomando sempre como primeira opção a fuga. No entanto, e como potencialidade, sentindo-me confortável, a fazer o que realmente gosto e sem qualquer pressão consigo potenciar todas as minhas características e virtudes, e proporcionar um ótimo ambiente, motivando e proporcionando alegria a todas as pessoas que me rodeiam. Para além disto, considero ter boa capacidade relacional, nomeadamente com crianças e adolescentes, pois faço-os perceber

que tenho um espírito jovem, espírito esse que no ponto de vista dos alunos se considera semelhante ao deles.

Por outro lado, no que concerne às dificuldades, destaco a minha passividade associada ao receio de arriscar, que se torna prejudicial na medida em que não me permite constatar qual a estratégia a aplicar em determinado contexto. Ainda dentro desta temática, a referida dificuldade em solucionar imprevistos ou problemas, leva a que demore algum tempo a reagir, para ponderar que solução tomar, suscitando nesses momentos altas sensações de ansiedade.

2.2. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL

A nível profissional aquilo que mais pretendo é ser Professora e batalhar na realização da “possibilidade de fazer o Homem” (Bento, 2008, p. 41), convocando para a prática todos os conhecimentos que fui obtendo, quer na licenciatura, quer no presente mestrado. Assim, considero que as oportunidades vividas no ano passado se tornaram bastante enriquecedoras para este ano letivo. Porém, penso que a vivência da verdadeira realidade da escola e da aula de Educação Física ao longo deste ano letivo foi decisiva para (re)construir a minha identidade profissional, sendo uma espécie de catalisador na identificação daquilo que é e o que deve ser o ensino e do papel do professor, num contexto real, eliminando estereótipos e preconceções.

Tenciono assim poder dar a conhecer, aos alunos, o verdadeiro valor da Educação Física, e não aquele que atualmente é alimentado pela Sociedade, traduzido por aulas de descompressão e lazer, apenas existente para facilitar o processo de ensino-aprendizagem das restantes disciplinas. Neste sentido, o primordial objetivo foi ensinar os alunos a ganhar e a perder e a trabalhar em equipa, requisitos esses mais que fundamentais, uma vez que hoje em dia o trabalho em grupo e a socialização numa profissão é fundamental para o sucesso pessoal e profissional. Experimentei ainda novos métodos de trabalho, que garantissem que a aula de Educação Física, fosse uma aula que os alunos trabalhassem, e sobretudo, aprendessem com alegria, mantendo-os sempre motivados. Seria igualmente bom que pudesse continuar a vivenciar estas experiências, e encarar problemas e adversidades que pudessem advir em

variadíssimos contextos, para que cada vez mais os pudesse contornar com maior naturalidade e alargando o meu currículo, para chegar à maior expectativa que acima referi: Ser Professor, que se caracteriza como afirma Bento citando Desmond Morris (2008, p.41) “àquele que se esforça em realizar a epopeia de vestir com roupa e próteses humanas o macaco nu.”

A nível pessoal, este confronto com a realidade, quer no âmbito do EP, quer futuramente, vai ajudar-me muito a enfrentar os problemas e ter a obrigatoriedade de os resolver, e não apenas fugir deles. De facto, a coragem e a perseverança terão de se sobrepor à timidez e à passividade, tornando-me numa melhor profissional que consequentemente tornar-me-á numa melhor pessoa, ou na mesma pessoa com novas particularidades, mais maturidade capaz de se integrar da melhor forma, na sociedade.

Já no que diz respeito às expectativas relativas às relações com os meus colegas estagiários bem com a PC e restantes Professores da Escola, as expectativas anteriormente já eram elevadas. Se em relação aos estagiários já todos nos conhecíamos razoavelmente, e estávamos prontos a ajudar-nos mutuamente e ansiosos para que o trabalho chegasse, relativamente à PC e restantes professores, tudo era desconhecido. Não obstante, neste campo, não consegui imaginar algo de negativo, uma vez que acreditei que cada um de nós tinha características próprias, únicas e especiais para acrescentar a este núcleo de Estágio, características essas que serão cruciais para chegarmos ao sucesso que todos, tanto almejamos. Relativamente à PC, de facto pareceu-me ser uma ótima pessoa disposta a trabalhar e a ajudar, na qual tive o dever de encarar a mesma não como apenas um “elemento avaliativo”, apesar de reconhecer que o é, mas sim uma experiente profissional sempre presente na orientação deste estágio profissional. Esperei ainda que a mesma partilhasse os seus conhecimentos e pudesse escutar as minhas opiniões e apoiar as minhas decisões. Acreditei profundamente que seria uma Professora capaz de valorizar o trabalho e a dedicação, mas também que sinalizasse as ações com menor êxito. Ainda em relação à PC, inicialmente quando procedi à escolha das escolas onde estagiar detinha uma enorme dúvida entre escolher a Escola Secundária de Rio Tinto e a escola onde fiquei colocada – Escola Básica 2,3,

de Rio Tinto. Após vários contactos com amigos e estagiários do ano 2012/2013, estes aconselharam-me a escolher a presente escola pela PC que ali colabora, assim sendo, só veio confirmar as ótimas expectativas que tinha da mesma, e esperei que juntas pudéssemos contribuir para aperfeiçoar a nossa actuação enquanto cidadãos e profissionais.

Em relação aos restantes professores, fiquei igualmente com ótimas expectativas acerca dos mesmos, pois aquando da 1ª reunião que ocorreu na Escola, fomos muito bem recebidos, sendo que os mesmos proporcionaram um ambiente alegre e familiar, deixando-nos à vontade e dispostos a ajudarem sempre que precisarmos. Senti-me muito bem, e penso que o equilíbrio e o gosto pelo local de trabalho é um passo importante para podermos ensinar com qualidade. Foi igualmente agradável constatar que muitos Professores me reconheceram, uma vez que fui aluna da Escola, fazendo sentir-me “em casa”. De uma forma geral ansiei por conhecer a minha turma e tive elevadas expectativas no que diz respeito ao bom clima de trabalho, aprendizagem e relacionamento, no entanto aquilo que mais temi e aquilo que pensei várias vezes durante as férias foram dúvidas relacionadas com:

- Por onde começar?
- O que vou priorizar?
- Como proporcionar um bom ambiente nas aulas?
- Será que vou conseguir Ensinar?

Para terminar, se por um lado, todas as faces dos alunos direccionadas para mim e para a minha face, me atormentavam, por outro, ansiava rapidamente por conhecê-los, sendo eles, foram na verdade, a minha maior expectativa no EP.

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

"O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente"
(Nóvoa, 1992, p.25)

3.1. CONTEXTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL

O EP está estruturado na convergência de requisitos institucionais, legais e funcionais. Em termos formais é uma unidade curricular (UC) incluída no plano de estudos do 2º ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Este é dinamizado, especificamente no 2º ano, incorporando uma prática de ensino supervisionada, numa escola que estabelece protocolo com a FADEUP, e também o relatório de estágio que é igualmente orientado e supervisionado por um professor da Faculdade, nomeadamente o PO.

Em termos legais, a estrutura e funcionamento do mesmo, consideram alguns princípios, nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, e têm em conta o Regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física.

Segundo as Normas Orientadoras desta UC, o EP é considerado 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. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação” (Matos, 2012, p.3). Nesta conformidade, o objetivo é integrar o estudante de forma progressiva e orientada, na vida profissional e no meio escolar em contexto

real, orientando-o no desenvolvimento das suas competências. Igualmente pretende-se que o estudante-estagiário se auto-desenvolva “(...) numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação” (Batista & Queirós, 2013, p.39).

Na concretização do EP são contempladas quatro áreas de desempenho, que estão previstas no Regulamento do mesmo. Assim, o Estudante Estagiário deverá desempenhar funções tendo em conta: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” em que estão integradas todas as tarefas relacionadas com a conceção, planeamento, realização e avaliação, e neste sentido o estagiário terá que conduzir todo um processo de ensino/aprendizagem, atento às condições do espaço e dos seus alunos, promovendo e tornar-se parte integrante da formação dos alunos; Área 2 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” – englobando todas as atividades não letivas e que se tornam responsáveis pela integração e socialização do estagiário na comunidade educativa e envolvente, já que não é apenas a família o agente de educação, mas também a escola e a sociedade; e Área 3 – “Desenvolvimento Profissional” onde o objetivo principal é que se desenvolva a competência profissional assentadas no desenvolvimento de competências pedagógicas didáticas e científicas, através de práticas reflexivas, de acções e de investigação. Desta forma, sob a supervisão do PO da FADEUP e sob a tutela da PC, o Estudante Estagiário deverá cumprir todas as tarefas previstas nos documentos orientadores do EP.

3.2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

3.2.1. A PRÁTICA REFLEXIVA

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”

(Nias, citado por Nóvoa, 1992, p.25)

A formação de professores desempenha um papel importante na construção do desenvolvimento pessoal e de uma profissionalidade docente. Porém, tal construção e desenvolvimento destas características não seriam suportados sem uma “perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada” (Nóvoa, 1992, p.25).

Esta atitude crítica e reflexiva permite ao professor autonomamente pensar, reflectir e ponderar acerca de todas as acções que tenciona realizar ou que já realizou, chegando a pensamentos conclusivos acerca dessas mesmas acções. Por sua vez, essas conclusões permitirão obter crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido aos principais objetivos de uma formação inicial alicerçada numa “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p.25). Por estas razões, o EP e a formação, neste caso de professores e de acordo com Nóvoa (1992), não deve ser encarada como uma acumulação de conhecimentos na área, mas sim através de uma ação reflexiva e de um trabalho focado na “retrospecção” de todas as práticas. É então assim que ainda faz mais sentido as propostas de Schon (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, e reflexão sobre a reflexão na ação. Pois de acordo com Nóvoa (1992) este constante balanço de retrospecção permite a existência de consolidações e da produção da vida e da profissão. Mas então o que serão todas estas reflexões? De acordo com Alarcão (1996), o conhecimento na ação é “o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação” (Alarcão, 1996, p.16). Já a reflexão na ação e reflexão sobre a ação, apesar de obterem pontos distintos, não se reconhecem assim tão díspares, de acordo com a própria autora. O primeiro momento é como uma reflexão no decurso da própria ação, possibilitando uma reformulação daquilo que está a ser feito, enquanto está a ser realizado. Por outro lado, a reflexão sobre a ação é uma reconstrução mental da ação para tentar analisá-la retrospectivamente. Para finalizar surge a reflexão sobre a reflexão na ação que pode ser definida como a retrospectiva e reconstrução da atividade de pensar no momento em que ocorreu a ação, ou seja, um pensar sobre o que se pensou, que de acordo com a autora é um “(...)

processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1996, p.17).

Assim, e retomando à ideia inicial, é neste sentido que a ideia comum de que o EP se destaca como uma aplicação de todos os conhecimentos obtidos durante a formação, perde a sua força pois tal como afirma Nóvoa, citando Dominicé (1990) “ninguém recebe o saber como que se este fosse trazido do exterior” (Nóvoa, 1992, p.25) Da mesma forma, ninguém aplica o saber como se este viesse trazido do interior. O que me parece, de facto, existir é uma transformação dos conhecimentos e uma experimentação dos mesmos atentos às condições envolventes, seguido de um pensamento reflexivo, que Dewey denomina a melhor forma de pensar e como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959, p.13).

Assim sendo, e em jeito de conclusão, parece-me que, sendo a atividade de pensar própria do Homem, este pensamento constante e reflexivo deverá percorrer um caminho que alcance um fim, neste caso, educacional. De acordo com Alarcão (1996), um melhor desenvolvimento da capacidade de pensamento permite a formulação de bons juízos, e é neste sentido que se deve constituir um fim educativo. Pois se reflectimos para a promoção de progressão, servimos igualmente melhor quem investe e está interessado.

3.2.2. A SUPERVISÃO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”

(Paulo Freire)

A supervisão integra a formação inicial de professores, nomeadamente durante o ano de estágio, e é assim apelidada porque ocorre durante um determinado período de tempo e tem um papel determinante no desenvolvimento

profissional do professor. Por outro lado, face ao contexto em que nos integrámos, de orientação e de uma ação profissional, a supervisão é denominada de orientação para a prática pedagógica. Pareceu-me, assim, importante debater acerca desta temática que como iremos verificar não se pode eximir da formação inicial de professores, dada a sua importância. Neste sentido, importa destacar algumas definições, na qual considere a seguinte: “(...) o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p.16).

O professor supervisor surge então, e de acordo com Alarcão (1996), como alguém que deve ajudar, supervisionar, monitorizar, desenvolver aptidões e criar condições de sucesso ao professor iniciante, inexperiente e menos informado. Assim, não poderia estar mais de acordo com a opinião da autora, na qual relata que a relação supervisor–professor iniciante revela-se semelhante à relação treinador–atleta, pois eles não dão apenas a conhecer os contextos e treinam capacidades, mas sim desenvolvem-nas, através da adequação de estratégias, e por sua vez acompanham o crescimento dos seus “atletas/professores inexperientes”, monitorizando-os e reflectindo acerca das estratégias que anteriormente montaram e desmontaram, sucessivamente. Prosseguindo então com esta relação, o supervisor não deve ser entendido como alguém recorrentemente crítico e sentenciador, que apresente um carácter exclusivamente avaliativo, mas sim como uma personagem existente para a facilitação de auto desenvolvimento pessoal e profissional do professor, e como uma guia da descoberta.

Destaco ainda a metáfora utilizada por Sergiovanni e Starratt, citados por Machado (2010), que afirmam que “os modelos de ensino na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar para nos obstruir a visão das outras percepções e de outras alternativas” (p.44).

É com isto que destaco a minha PC, que tão bem se assemelhou às definições acima referidas. Se por um lado, os meus pensamentos e por vezes as minhas ações se assumiam como os muros, por outro lado a PC se assumiu como as janelas, que como tão bem o autor referiu, ajudou a expandir a visão das coisas. Esta expansão, pode assim ser claramente recordada face os constantes incentivos a que fui sujeita durante a prática pedagógica, nomeadamente as evidentes palavras encorajadoras “experimenta, arrisca, faz e tira as tuas próprias conclusões”, que me permitiram ter outra percepção do erro, que usualmente é perspetivado por algo essencialmente negativo. Porém, apesar do erro criar sensações de frustração, de tristeza, ele poderá por outro lado, surpreendentemente, se destacar como algo positivo, pois com a experimentação constatei e descobri aquilo que é passível de ser repetido ou não, face ao contexto existente. É nesta visão e com tal juízo que chego à conclusão que somente vivenciando é que posso obter esse conhecimento.

Assim, em jeito de conclusão, considero e destaco a PC que tão bem desempenhou as suas tarefas e sempre se envolveu nesta autoformação participada. Podemos ainda comprovar que por via da investigação desenvolvida sobre atividade pedagógica (Glickman e Bey, 1990) um dos argumentos que advieram deste estudo foi que “(...) através da Supervisão, os professores menos experientes podem aumentar a sua capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino” (Onofre, 1990, p.87). Estas capacidades foram sem dúvida mais aprimoradas e retocadas pela presença assídua e participada da PC, que se revelou uma supervisora de excelência.

3.3. A ESCOLA COOPERANTE

“Reformemos as nossas escolas, e não teremos que reformar grande coisa nas
nossas prisões.”(John Ruskin)

A escola apresenta-se como uma “(...) invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal (...) que introduziu, como novidades, o

aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita (...)” Canário (2005, p.61).

Esta “relação social inédita” leva-nos então a reflectir que a escola não se pode definir, nem pode ser, apenas, encarada ao território da sala de aula ou da exclusiva relação professor-aluno. É muito mais que isso, pois como afirma Canário (2005), o estabelecimento de ensino deve ser considerado como um todo, e deve relacionar-se com o contexto onde está inserido, na qual realiza trocas permanentes com o meio que o rodeia. É então com estas trocas que concluímos que a escola “ (...) apesar de autónoma não é auto-suficiente (...)” (Ghilardi & Spallarossa, 1989, p.48). Esta relação escola – sociedade pode ser facilmente explicada por um conceito–cultura, pois a escola é responsável pela transmissão de uma cultura própria e da sua perpetuação, e não apenas de uma reprodução da cultura da sociedade onde está inserida. Isto porque a cada vez maior multiculturalidade existente na sociedade obriga a uma reformulação desta. Como afirma Cunha (2008), sendo as escolas lugares de trabalho com uma própria cultura, por mais dispersa que seja, influencia de algum jeito a ação do professor. Posto isto, a escolha da escola cooperante pelo PE, se revela como um marco importante pois é a primeira de todas as decisões, consciente de que é um local que determina de forma direta a qualidade desta fase da sua formação. A EC foi então não só apenas escolhida pela sua proximidade relativamente ao local onde resido, mas também pelo seu carácter especial, uma vez que tal como já anteriormente referido, foi a escola que me acolheu entre os 5º e 9º anos de escolaridade, e que em certa parte influenciou e continua a influenciar a construção do meu (Eu). Assim, a Escola E,B 2,3 de Rio Tinto situa-se na considerável cidade de Rio Tinto, freguesia do concelho de Gondomar, sendo atravessada por um ribeiro que originou o topónimo. Historicamente, Rio Tinto é um dos lugares mais assinalados das guerras e reza a lenda que o seu nome advém do seu rio tingido de sangue durante as guerras. A cidade de Rio Tinto comporta assim, face à sua historicidade, alguns lugares típicos, entre os quais destacamos “o Monte da Burra”, conceito este pelo qual esta escola é tradicionalmente conhecida. Apesar de poucos saberem o porquê deste nome, sabe-se que o ponto onde

se situa a EC foi, no tempo das grandes guerras, denominado o lugar do Monte da Burra, pois era um local de acampamento para os soldados, e é assim designado pois os burros eram lá enterrados.

Apesar de, recentemente, ter sido alvo de uma significativa renovação, passando de uma escola constituída por vários blocos, para uma escola com um único edifício, que suporta todos os serviços e onde se desenvolve todo o normal funcionamento da escola, o espaço exterior e pavilhão de Educação Física mantiveram-se intactos, quando seria possivelmente os espaços que necessitavam de uma intervenção com mais urgência. Possui um pavilhão com dimensões reduzidas que, frequentemente, é dividido em três espaços para que as turmas com aulas simultâneas possam usufruir de um espaço de aula. Possui um espaço exterior, que contrariamente ao pavilhão gimnodesportivo tem dimensões generosas, constituído por alcatrão, contendo dois campos adaptados de futsal, com linhas demarcadas para várias modalidades: futsal, basquetebol e andebol. À volta destes dois campos existe uma pista de atletismo com três corredores. Por fim, é constituinte do espaço exterior, uma caixa de areia com um corredor, em dois dos lados da referida caixa. Porém, com as remodelações da escola, este sofreu graves alterações, “penosas” para os nossos alunos, na qual se desfizeram de alguns acessórios, nomeadamente as balizas e cestos de basquetebol e a maioria das marcações dos campos e corredores encontram-se quase impercetíveis. No que diz respeito ao material, a escola encontra-se bem equipada, em termos de quantidade e diversidade de materiais, contudo necessita de uma manutenção mais frequente, para evitar a perda total dos referidos materiais, que infelizmente se verifica.

Em termos de atividades dinamizadas pelo corpo docente da escola, existem inúmeros projetos e clubes criados pelas diversas áreas disciplinares, nomeadamente na área da Educação Física, encontram-se em vigor dois clubes criados pelos professores estagiários do presente ano letivo – Clube de Futsal e Dança. Também, o Desporto Escolar (DE) integrado com a modalidade de Natação é uma atividade que se tem vindo a desenvolver, e que tem uma duração considerável, mas por razões externas no 2º período do referente ano letivo cessou. Neste sentido a EC, apesar de ter sofrido

remodelações de grande impacto, conseguiu manter a maioria das suas atividades e projetos, e funciona regulada pelos mesmos objetivos e princípios. A EC abrange, em termos de comunidade educativa, cerca de 99 docentes, sendo o departamento de EF (Educação Física) constituído por 8 professores e 4 professores estagiários (Núcleo de estágio da FADEUP). Quanto ao corpo não docente, a EC tem 26 assistentes operacionais e outro pessoal que desempenham as mais variadíssimas funções. Já o número de inscrições dos alunos nesta escola é de cerca de 911 alunos.

Considero assim o facto de a EC ser um espaço de longa tradição no âmbito do EP, da qual detinha óptimas expectativas, pois foi um espaço por mim trilhado na condição de aluna. Foi igualmente desafiador e entusiasmante percorrer todos os cantinhos que outrora se manifestaram tão especiais. Memorável recordar os sentimentos de regozijo e alegria ali passados, e rever as mesmas faces quer de professores, quer de funcionários, que se encontram no mesmo local nas mesmas funções e com as mesmas posturas, não obstante de se ter passado cerca de 14 anos. Pois só assim, neste ambiente tão familiar, se tornou possível o desenvolvimento de um bom trabalho, integrado e supervisionado, e concomitantemente a minha formação pessoal e profissional.

3.4. A TURMA – A FONTE DE TODA A APRENDIZAGEM

“Não há saber mais ou saber menos.

Há saberes diferentes.”

(Paulo Freire)

Com a citação de Paulo Freire, revemos a ideia de outra citação que tão comumente se ouve – “todos diferentes, todos iguais”. De facto, apesar de sermos todos fisicamente semelhantes, e de nos cingirmos pelos princípios da equidade e imparcialidade no seio de um grupo, a realidade é que somos todos diferentes uns dos outros, quer em pensamentos, objetivos, personalidades, educação, valores, entre outros. Na corrente deste pensamento, fazendo a

transferência para o meio escolar, e mais especificamente para uma turma, é sabido que num grupo entre 20 e 30 alunos, existe quase como “obrigatório” disparidades a todos os níveis, saberes/conhecimentos diferentes, opiniões diferentes, motivações diferentes, e mesmo aqueles que têm saberes comuns, frequentemente se encontram em pontos de partida distintos. Posto isto, “(...) a exercitação deve ser ajustada aos objetivos da aprendizagem e a cada um dos alunos” (Graça e Mesquita, 2006, p. 208), pois de acordo com os mesmos autores não é suficiente o acúmulo de tempo de exercitação. Tais factos implicam um conhecimento pormenorizado de todos os alunos, a compreensão das suas motivações, percepção, localização do nível e ponto de partida onde se encontram, pois só desta forma surgirá o início de um caminho de sucesso e aprendizagem. Porém, não nos podemos esquecer de todos os outros fatores que influenciam diretamente este sucesso. E é neste contrabalanço e lotaria de fatores, que se inicia então o primeiro sorteio na primeira reunião entre professores estagiários e professora cooperante – a atribuição de uma turma dentro de quatro possíveis, sendo três do sétimo ano e uma do nono. Assim, foi-me atribuída a turma do 9ºA.

“ (...) a atribuição da turma causou um pequeno enredo. Se por um lado senti independência, autonomia e alguma liberdade, por outro sentia-me desconfortável, isolada, sem ajuda! Ínfimas dúvidas iam surgindo e a concentração na reunião desvaneceu”

(Reunião nº1, 16 de Setembro)

Este foi então o ponto de partida das inquietações, dos pensamentos ambíguos, das expectativas, os receios e o anseio do primeiro contacto. Como seria a receção? Será que me iriam ver como a sua professora? Como será que a turma se iria comportar? Se as dúvidas nesta altura eram muitas, uma certeza se aclarava no meio de tanta confusão – a certeza de que queria ser o mais significativa possível na contribuição da formação pessoal e desportiva de todos os meus alunos. A certeza de que iria dar o meu melhor!

“Aquando da primeira reunião de conselho de Turma, os professores das outras disciplinas alertaram para a particularidade daquela turma, uma turma que sobressaia em relação a todas as outras, uma turma especial. Os professores diziam-me que os alunos eram trabalhadores, tinham boas notas, muito cooperantes quer nas relações que mantinham entre eles, quer com as relações com o professor, e que se manifestavam, um pouco contrariamente á generalidade da população escolar, muito interessados. De todas as turmas que tinham sido atribuídas aos mesmos professores, esta era aquela que afirmavam de forma não-verbal, ser a sua preferida.”

(Reunião nº1 de Conselho de Turma - 17 de Setembro)

Face a tais afirmações alguns receios começaram a dissipar-se. Pensava se iria encontrar uma turma brilhante, pouco problemática e neste sentido os problemas relacionados com o controlo da turma estariam em certa parte resolvidos. Assim, tentei entender melhor o perfil da turma e dos alunos que me haviam sido atribuídos. Para este efeito relatei os dados por mim obtidos por via da aplicação de um questionário inicial, de carácter mais pessoal e direccionado para a disciplina de EF, com informações facultadas pela Diretora de Turma, e que está na base das informações que em seguida se apresentam. A turma era constituída por vinte e um alunos, dos quais onze eram do sexo feminino e dez eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos. Apenas 14% dos alunos (três) obtiveram reprovações em anos anteriores, dois deles (9%) com retenções por duas vezes, e um (5%) com apenas uma retenção, unicamente na escolaridade primária, alunos esses que apresentam NEE (Necessidades Educativas Especiais) de carácter permanente. Um destes alunos apresenta défice cognitivo e perturbações de hiperatividade com défice de atenção; QI de nível inferior e défice no seu funcionamento adaptativo, ao nível da comunicação, aptidões sociais, autocontrolo e aptidões escolares. Outro destes alunos apresenta um currículo específico individual – Síndrome de Gilbert; debilidade mental, problemas de assiduidade e dificuldades de aprendizagem.

De salientar que ambos os alunos, no que diz respeito ao nível da Educação Física, não necessitam de grandes adaptações, a não ser diferenciar um pouco as atitudes a tomar por parte do Professor, face às atitudes tomadas pelos mesmos, como por exemplo maior tolerância. Por último, um aluno apresenta neurofibromatose tipo 1 (doença neurocutânea) e dificuldades de aprendizagem, sendo que também não carece de nenhuma adaptação ao nível da EF. Relativamente aos dados escolares do ano letivo transato, quatro alunos beneficiaram de aula de apoio pedagógico acrescido, sendo que nenhum dos alunos necessitou de tutoria, porém, 19% dos alunos (quatro) obtiveram apoio extracurricular fora da escola, nomeadamente apoio familiar e explicador particular. Neste sentido, as disciplinas que os alunos apresentaram ter mais dificuldades, e que decorreu em níveis negativos, inferiores a três, foram a Matemática e a Geografia, contudo apenas três e um aluno, respetivamente, alcançaram tais níveis. Focando as respostas relativamente à frequência com os alunos estudam e as suas perspetivas para o futuro, 65% dos alunos afirmou que apenas estudam “de vez em quando”, 30% afirmou que estuda “diariamente”, e 5% “nunca estudam”, na qual a maioria (69%) estuda sozinho. Assim, analisando os dados relativos aos níveis dos alunos e frequência de estudo podemos entender melhor as suas perspetivas futuras, na qual 90% dos alunos referiram ter pretensão de seguir o ensino superior, sendo que as profissões mais referenciadas fora a de investigador(a) criminal, professor e médico(a), porém a maioria dos alunos (26%) ainda não sabe que profissão seguir. Estes dados permitem, assim, tirar algumas ilações das quais se destaca o interesse e empenho dos alunos na escola, face às suas pretensões. Por outro lado, incidindo, na área de EF e nos dados desportivos, 100% dos alunos assume que gosta de EF, o que me parece ser extremamente positivo. Já no que diz respeito ao posicionamento em termos de níveis dos alunos no ano transato, verificamos que sete alunos alcançaram o nível 4 e outros sete alunos alcançaram o nível 5. Apenas três alunos alcançaram o nível 3 e nenhum dos alunos obteve nota negativa. Em termos de desempenho médio esta turma situava-se no nível 4. Em relação às modalidades que os alunos assumem ter mais dificuldade, destaca-se a

Ginástica. Já a modalidade mais apreciada é o Futebol e a menos apreciada é o Andebol. Esta informação foi fundamental para a preparação e planificação das aulas e das UD (Unidade Didática), pois face a postura dos alunos perante determinada modalidade, o Professor teria que ser capaz de os incentivar e motivar para a prática da mesma, logo estes fatores foram tidos em consideração aquando da realização das planificações iniciais. Igualmente, a prática desportiva extra e intra-curricular assume contornos bastante positivos, pois 48% dos alunos (10) afirmou realizar atividades extracurriculares, na qual 29% destes são federados em variadíssimas modalidades, sendo as mais praticadas o voleibol (30%), a natação (20%). Já as modalidades do surf, dança, ginásio (musculação), karaté e patinagem alcançam um valor de 10%. No que concerne às atividades propostas pela escola no ano letivo anterior, 82% dos alunos participaram nessas mesmas atividades. Em contrapartida, apenas 48% dos alunos assumiu interesse em participar nas atividades propostas do presente ano letivo.

Considera-se ainda que o contexto familiar é determinante no desempenho, sucesso e progresso dos alunos pelo que atendi a alguns dados, por forma a verificar diferenças de sucesso entre os alunos que são acompanhados pela família e os que não o são, ou que o são escassamente. Neste sentido, achei pertinente que a caracterização da turma englobasse os aspetos relativos aos EE (Encarregado de Educação). Assim, verifiquei que os EE dos alunos são o pai ou a mãe, sendo que este papel é maioritariamente assumido pelas mães (90%), correspondendo a 19 alunos, e que apenas em dois dos casos esse papel é desempenhado pelo pai. Foi igualmente constatado que a maioria dos alunos (76%) vive com ambos os pais e que 24% dos alunos apenas vive com a mãe. Relativamente à idade média dos pais, esta está dentro do escalão etário dos 40 anos, e existe uma discrepância entre o limite máximo de idade e o mínimo, respetivamente 55 e 35 anos. Já no que concerne às habilitações literárias dos mesmos, a licenciatura constitui o grau de habilitações mais elevado, sendo representativo de cinco, 3 pais e 2 mães. O 2º ciclo completo e o secundário completo são os graus de habilitações académicos que têm maior representatividade entre os pais dos alunos, com um total de nove elementos,

quatro pais e cinco mães, e oito elementos, cinco mães e três pais, respetivamente. No que diz respeito ao interesse nas atividades dinamizadas pela escola, 43% dos E.E. afirmou participar nas atividades, por outro lado, 57% não participa nas mesmas. Para finalizar, 81% dos E.E. comparece na escola sempre que necessário, por outro lado, 19% afirmou só recorre à escola quando chamado pelo Diretor de Turma ou Direção.

A caracterização da turma permitiu-me assim obter dados mais concretos acerca da “minha turma”, com o grande objetivo de conhecer e compreender todos os alunos, tendo em conta fatores externos adjacentes. Porém, sem subestimar ou descurar todos estes dados, o maior conhecimento que obtive e aquele que se revelou ser mais fidedigno, foi o conhecimento que foi potencializado durante as aulas, pois só aí o envolvimento e as relações professor-aluno começaram a ser criados. Obviamente que não foi uma tarefa fácil criar esta empatia ou ligação com os alunos, numa primeira fase, que com idades diferentes, assumem formas de ser, formas de estar e formas linguísticas dissemelhantes do Professor, mas que com o tempo, de parte a parte se foram mobilizando e confundindo, tornando um ambiente de aprendizagem não só enriquecedor para os alunos, mas como também para mim – a Professora.

“Uma vida de intenso relacionamento com os outros constitui um extenso rosário de situações de aprendizagem. Quem quiser – e souber! – aprende com tudo e com todos”

(Bento, 2006, p.5).

CAPÍTULO IV

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. ÁREA 1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

“O mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar e de correr o risco de viver os seus sonhos”

Paulo Coelho

4.1.1. CONCEÇÃO

Segundo as Normas Orientadoras do EP, a área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem “engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino” (Matos, 2012, p. 3). São, igualmente, assumidas como as principais tarefas da profissão docente, sendo o seu objetivo “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno” (Matos, 2012, p.3). Assim, a contribuição por um ensino eficaz, torna inerente o conceito do professor eficaz. Um Professor que entre todas as suas tarefas e incumbências, cria, idealiza, compreende, e que numa fase mais avançada, corporiza essas mesmas ideias. Pois bem, é nesta idealização que se cumpre um dos passos mais importantes da proficiência da aprendizagem – a conceção, que “projeta 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 Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos” (Matos, 2012, p.3). Esta projeção ocorre, de acordo com a mesma autora, através da análise dos planos curriculares, os programas de educação física, os saberes que fazem parte da Educação Física e da Educação em geral e ter sempre em conta o contexto cultural e social da escola e dos alunos para que se possa construir decisões que promovam o desenvolvimento e aprendizagem desejáveis. Nesta conformidade, a análise dos documentos influenciadores desta ação, o conhecimento dos contextos e

uma ideia definida daquilo que se pretende efetuar, são os primeiros passos da construção equilibrada do ensino. Ensino que deve primar por um planeamento organizado, atento a todas as componentes do processo do ensino e aprendizagem, nos diferentes níveis da sua realização, e de todos os fatores que possam conturbar ou alienar a direção que se pretende implementar. Deste modo, o professor deve ser capaz de planear com primazia o que ensinar, quando e como fazê-lo, tendo em conta os recursos que possui bem como o alvo da sua intervenção. É então nesta altura que nos situamos noutro passo da proficiência da aprendizagem – o planeamento.

4.1.2. PLANEAMENTO – PREVER, ANTECIPAR E MATERIALIZAR

“Toda a atividade
que se apresenta como sendo organizada deve orientar-se por princípios,
objetivos e metodologias claramente definidas, dependendo o bom ou mau
funcionamento de todo o processo do grau de concretização dos mesmos”
(Leith, citado por Mesquita, 1997, p.36)

O planeamento do processo de ensino aprendizagem processa-se como um conjunto de linhas orientadoras e funciona como um guião para o professor. Como afirma Bossle (2002), o planeamento do ensino é uma construção orientadora da ação docente, com o objetivo de organizar e direcionar a prática para que esta se torne coerente e com objetivos definidos. Já de acordo com Bento (2003), o planeamento significa uma reflexão pormenorizada da direção e controlo do processo de ensino. Assim planear, não será nada mais, nada menos do que antecipar a ação. Antecipação essa que, de acordo com Mesquita (1997), tem como foco, fixar objetivos e selecionar e estabelecer uma sequência lógica e estruturada da matéria. Para tal, foi necessário ter em conta o Programa Nacional de EF, as decisões do departamento de EF, as condições da escola e dos materiais e as características dos alunos. O planeamento faz ainda mais sentido se atentarmos à premissa de Mesquita e Graça (2009, p.51) que afirmam que “não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se

incorrer no risco de nada aprender”. Nesta conformidade, a preocupação primordial foi a de organizar o melhor possível toda a ação do professor, esmiuçando todos os pontos para que se pudessem evitar contrapartidas, ainda que estas sempre aconteçam, pois “o ensino real tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação” (Bento, 2003, p.16). Assim, “(...) para que o desenvolvimento desportivo do aluno seja otimizado é necessário organizar o processo de ensino aprendizagem de forma cuidada e refletida, no sentido de proporcionar situações de aprendizagem válidas, consistentes e duradouras” (Mesquita, 1997). Desta forma, concebendo o planeamento num todo harmonioso, contemplando os diferentes níveis de realização (Planeamento Anual, UD e Plano de Aula) estruturámos de forma organizada a nossa ação, e isto manifestar-se-á forçosamente na prática de ensino.

Assim, este processo de planeamento teve início a partir do momento em que o calendário escolar foi definido, bem como a atribuição do horário da turma pela qual fiquei responsável.

(...) a seleção das matérias a abordar nos diferentes anos letivos, a distribuição de regulamentos importantes para o funcionamento da disciplina, a escolha e revalidação das percentagens nos diferentes domínios de avaliação, a atribuição de horários para os Clubes e as conversas sobre o Desporto Escolar foram as principais tarefas realizadas na reunião do grupo disciplinar de E.F.”

(Reunião nº1 – grupo de E.F. – 18 de Setembro)

Obtidas todas as ferramentas, foi muito mais fácil planear as atividades, de forma individual e reflexiva, pois como afirma Bento (2003) o professor é o principal responsável pelas tarefas de planificação, as quais não podem ser incumbidas a outras pessoas. Neste sentido, ao ser-me atribuída toda a autonomia e obtendo numa das mãos todos os dados e na outra as ideias e as conceções, iniciei então um processo de autêntica estruturação e organização. Processo esse que se demonstrou auxiliador da minha ação, na medida em

que me ajudou a situar no tempo, face a distribuição do número de aulas e dos conteúdos pelas modalidades, bem como para poder refletir e reajustar, no sentido de criar uma sequência lógica e estruturada entre o planeamento e a sua concretização. Porém, a partir deste momento, as indecisões e as inseguranças começaram a surgir com maior vigor.

4.1.2.1. TOMADA DE DECISÃO

Veenman (1984) designa por “choque com a realidade” o impacto que é sofrido no início da profissão. Este impacto, segundo Braga (2001), é compreensível equacionando os aspetos pessoais, dos quais fazem parte a exibição de atitudes (im)próprias e de características pessoais (des)ajustadas para a docência. Pois bem, estas características pessoais foram o maior entrave da minha atuação, o medo de arriscar e errar, a enorme insegurança e os sentimentos de nervosismo estiveram na origem de algumas situações de bloqueio e de indecisão perante os problemas da aula com que era confrontada.

Estas minhas dificuldades revelaram-se, também, em várias tarefas, nomeadamente na elaboração do Planeamento Anual. Dividir o número total de aulas por todas as modalidades e distribuí-las de forma estratégica pelos períodos escolares foi a primeira tarefa que causou dúvida, incerteza e receio.

“(...) se pudesse distribuiria o mesmo número de aulas para todas as modalidades coletivas. (...) Qual será a mais importante? Atribuo mais aulas ao Voleibol e menos ao Basquetebol, ou será mais correto o contrário? E as modalidades individuais?”

(Reflexão da aula nº1 – 17 de Setembro)

Apesar das incertezas, esta tarefa foi realizada em conjunto com os restantes elementos do núcleo de estágio com o intuito de criar alguma coerência entre todas as turmas, destacando a entreaajuda que desde cedo se pretendia implementar. Foi então que nesta tarefa conjunta, se trocaram pontos de vista e estratégias, e a construção do planeamento anual da minha turma começou a

ser elaborada. Indubitavelmente se começou a pensar na concretização do planeamento, ou seja, pensar na prática aquilo que se planeou e claramente que a entre-ajuda foi influenciadora nas minhas decisões. Pude debater com os meus colegas do núcleo de estágio as várias hipóteses que iam aparecendo fruto da “(...) reflexão acerca da teoria e prática que teve como objeto e motivo precisamente as inseguranças da atuação letiva (...)” (Bento, 2003, p.9). Nitidamente que os resultados foram aparecendo, e o planeamento anual foi construído, que de acordo com Bento (2003) pode ser definido como um plano, sem pormenores projetado ao longo do ano que requer análise e balanço.

Finalizado um planeamento mais geral, surgiam outros, cada vez mais específicos, e neste sentido, após conhecer que modalidades iriam ser abordadas para cada período, e observação e avaliação da turma, senti a necessidade de estruturar os conhecimentos dessas mesmas modalidades. Nesta conformidade, a construção do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990) tornou-se preponderante, pois o seu principal objetivo foi o de formar uma estrutura que serviu de guião para o professor, durante todo o processo de ensino, destacando aquilo que pretendemos e o que é mais importante ensinar. Este modelo reflete um pensamento transdisciplinar onde se identifica as habilidades motoras, técnicas e táticas, a cultura desportiva, a fisiologia do treino e os conceitos fisiológicos, e por fim, mas não menos importante, os conceitos psicossociais. Só assim é possível estabelecer objetivos e formas de atuação e avaliação para cada uma delas, sendo que estas categorias agem em consonância e influenciam todo o processo de ensino – aprendizagem.

Integrado neste documento(MEC), está a Unidade Didática (UD) onde se desenvolve a extensão e sequência dos conteúdos a abordar. Estas UD de acordo com Bento (2003) são subdivisões do plano anual e que a duração destas depende da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem e da estruturação e organização do processo pedagógico. Esta afirmação relembra a minha dificuldade no que diz respeito à duração das mesmas.

“Será que 10 aulas, sendo que 2 delas são reservadas para avaliações, serão suficientes para ensinar os vários conteúdos de Voleibol, que nomeei?”

(Reflexão da aula nº4 – 24 de Setembro de 2013)

A UD funciona como um guião que nos ajuda a situar no tempo perante cada modalidade. Deste modo, estas são pensadas e construídas em função das características dos alunos, sendo muitas vezes necessário realizar adaptações ou ajustar aquilo que está presente no Programa Nacional de EF. Este programa, de acordo com as minhas vivências e experiências, encontra-se desajustado às realidades escolares pelo que urge planear de forma adequada e enquadrada.

“Segundo o Programa Nacional de EF relativamente à ginástica de solo, o aluno deve elaborar e realizar rodadas, cambalhotas à retaguarda com passagem por pino, roda a um braço, saltos de mãos à frente, entre outros. Todavia, os alunos encontram-se numa fase muito inicial, pelo que conclui que o programa se encontra desajustado a este contexto. Deste modo abordarei habilidades mais básicas como os rolamentos à frente e à retaguarda com os M.I. unidos e afastados, a roda, e o apoio facial invertido.”

(MEC de Ginástica – 1º período)

Atentemos que os planeamentos, e mais especificamente a UD, é passível de alterações e adaptações, uma vez que a construção destes planos parte de uma conceção teórica que na prática pode assumir diferentes contornos. Neste sentido, a observação e avaliação periódica dos alunos ajuda a compreender se esta se encontra ajustada à realidade com que nos deparamos. Seguindo este pensamento, face à possibilidade de progressão mais rápida dos alunos, os conteúdos da UD não devem apresentar-se rígidos. De uma forma geral, face esta alteração será fundamental estabelecer novos objetivos e novas

metas, priorizando sempre as características e os níveis dos alunos. Por essa mesma razão, a UD deve ter um carácter aberto e não fechado.

Assim, apesar de seleccionarmos a matéria de ensino a ensinar, devemos ter em conta que nem todos os alunos partem do mesmo nível. Podemos então encontrar estas evidências da adaptação e da diferenciação pedagógica aquando da realização e construção dos Planos de Aula, que se distingue pelo último nível de planeamento. Nestes planos podemos encontrar diferentes exercícios, para diferentes grupos de alunos, situados em níveis diferentes. Porém, nem sempre é fácil executar estas tarefas pelos constrangimentos que este trabalho por níveis pode causar. O próximo excerto reflete bem esta situação.

“Relativamente à modalidade de Voleibol, foi fácil verificar que alguns alunos se encontravam na 1ª etapa de aprendizagem, e contrariamente outros alunos se encontravam na 4ª etapa. Neste sentido os conteúdos e os objetivos não poderiam ser iguais para todos os alunos. Contudo não me pareceu ser o mais correto separar os alunos por níveis, pois eles acabariam por perceber os que seriam “mais aptos ou menos aptos”. Obviamente que os “menos aptos” se sentiriam desmotivados. Neste sentido a estratégia que optei, teve excelentes resultados. O tão conhecido “campo do rei” permitiu que esta separação fosse efetuada mas de forma não perceptível pelos alunos, mantendo os alunos de níveis semelhantes a competir entre si, e assim foi mantido o bom clima da aula”

(Reflexão da Aula nº7 – 1 de Outubro de 2013)

Esta estratégia revelou os seus resultados, todavia, acredito que apenas a experiência poderá dotar o professor de capacidade de “melhor optar”, por forma a tornar a aprendizagem mais significativa para todos os alunos. Da mesma forma, considero que o conhecimento da turma é um fator que pode pesar na eleição de uma estratégia em detrimento de outra.

Para finalizar, é possível concluir que qualquer que seja o nível de planeamento este “(...) assume-se como o elo decisivo da ligação das exigências programáticas à situação concreta” (Bento, 2003, p.58). Porém, esta ligação não pode ser formada sem se ter em conta as indicações programáticas e as condições locais e as características da turma. Não obstante, as tomadas de decisão do professor são preponderantes para a construção do planeamento, pois sem estas as ideias não passam de isso mesmo – ideias, ideias não materializadas e pouco consistentes. Por outro lado, são as tomadas de decisão do professor e a reflexão sobre essas mesmas tomadas de decisão, que o permitem crescer pessoal e profissionalmente. A tomada de consciência das ações, mais ou menos conseguidas, permite a redução do número de ações “menos boas” e o alargamento das estratégias com melhores resultados. Seguindo este pensamento facilmente se compreende a razão que nos leva a afirmar que o planeamento do processo de ensino e aprendizagem, não deve ser encarado como algo estanque e imutável. Deve, contrariamente, ser dotado de uma enorme flexibilidade, permitindo a sua adaptação às necessidades dos alunos. Por essa mesma razão, “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p.101).

4.1.3. REALIZAÇÃO – OBSERVAR, INTERVIR E REFLETIR

“O método soberano de aprendizagem é sempre o exercício”
(Rieder, citado por Mesquita, 1997, p.67)

De facto a citação acima transcrita permite enquadrar muito bem aquilo que foi o meu EP. Se nos colocarmos no papel do aluno, é fácil perceber que a frase tem uma íntima relação com as temáticas relacionadas com o tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem. E se nos colocarmos no papel do professor? Será que a frase deixa de fazer sentido? Claramente que não. Tal como os seus alunos, o professor aprende, e aprende muito, fruto da exercitação de ideias, de estratégias, de métodos e de diversos

instrumentos. Por outro lado, e de vez, colocando-me naquilo que sou ou pretendo ser - Professora -, também não é possível falar de “exercício” sem o complementar com o conceito -reflexão. Neste sentido, desenvolveria um pouco mais a citação acima transcrita, e afirmaria que o método soberano de aprendizagem é sempre o exercício e a reflexão sobre este, antes, durante e após o mesmo. Posto isto, estes foram sempre os princípios que regularam o meu EP. O exercício e a reflexão, conceitos esses que parecem tão simples, mas que na realidade, se complementaram com diversas dificuldades, obstáculos, e principalmente indecisões.

4.1.3.1. DIFICULDADES INICIAIS – O PROFESSOR INICIANTE

“Tu precisas de fazer aquilo que pensas que não és capaz de fazer.”

Eleanor Roosevelt

“Começo a ver alunos a entrar no pavilhão, o barulho e a confusão instalou-se, e num momento, tenho 21 alunos a olhar para mim à espera que inicie a tão treinada apresentação. Confesso que imediatamente antes de separar os meus lábios para falar, o nervosismo, os tremores e a insegurança voltaram a instalarem-se no meu corpo, mas após a comum frase “Boa Tarde, o meu nome é Ana Magalhães, e irei ser a vossa Professora (...)”, senti-me no local certo, com uma vontade enorme de falar com todos eles, conhecer as suas características, e ansiosa por vê-los jogar.”

(Reflexão da Aula nº1 – 17 de Setembro de 2013)

O primeiro contacto com os alunos foi de facto um momento de grande tensão, mas também de alívio. O desejo de os conhecer era imenso, mas as sensações de insegurança também se faziam sentir. Assim, considerei importante relatar acerca das dificuldades iniciais do professor iniciante, e confrontá-las com a opinião de alguns autores. É, então, neste sentido que recordo que nas primeiras aulas que lecionei me sentia extremamente nervosa,

com uma ambiguidade de sentimentos. As sensações de incapacidade e insegurança eram atormentadoras, mas por outro lado, o entusiasmo para começar a ensinar era animador. Porém, sentia uma espécie de descontrolo emocional que contrariava a minha vontade de ensinar, de tal maneira que na maior parte das vezes, bloqueava, não conseguia reagir, nem sequer raciocinar. Claramente que as consequências deste bloqueio eram penalizadoras, já que aquando da evidência de que algo não estaria a correr bem, nenhuma posição/atitude era tomada. Igualmente, esta consciência me reportava a sentimentos de insegurança e inferioridade que me fizeram sentir incapaz, sendo estas algumas das características do professor iniciante, enunciadas por Vila (1988).

Estas emoções e perceções marcaram o início do meu EP, tendo conduzido a uma certa desmotivação. Com efeito, e como afirma Siedentop (1998), é difícil e inquietante quando os professores sabem ensinar mas não estão motivados para fazê-lo. Do mesmo modo, e talvez mais difícil se tornará quando não estamos motivados para ensinar e contudo estamos a aprender a fazê-lo.

“(...) Esse nervosismo conseguiu interferir com a minha intervenção na aula em vários aspetos (...) Não consegui reagir, nem raciocinar, pois ao verificar que a aula e a logística da aula não estava a correr bem, seria fundamental pensar de forma tranquila e adotar uma estratégia. Porém, surgiram os sentimentos de pânico e bloqueio, impedindo-me de tomar uma atitude.”

(Reflexão da Aula nº 2 e 3 – 19 de Setembro de 2013)

Alves (1997) refere que relativamente às situações de desconforto dos professores iniciantes, se observam dois grupos com características distintas. De forma positiva, temos os professores que quando são sujeitos a situações desconfortantes assumem atitudes de otimismo e superação, enquanto no outro grupo se denota diminuição do esforço, refúgio no seguro, inibição e rotina pedagógicas. Claramente que me situava no segundo grupo. Estes sentimentos ainda foram mais enfatizados com a presença assídua dos

Professores Estagiários e PC, que reforçou os meus sentimentos de incapacidade. De facto não lidava bem com essa situação, pois tinha receio do julgamento por parte dos mesmos. Seria natural encarar essa presença de forma positiva e auxiliadora da minha ação, contudo emergiram sentimentos de dependência e alienação que provocaram a sensação de não poder decidir por mim mesma, tal como realça Vila (1988). O seguinte excerto demonstra bem esta dificuldade de lidar com essa presença, que foi ultrapassada com alguma dificuldade.

“A presença assídua da PC e dos Professores Estagiários fez-me sentir demasiado tensa e comecei a ficar bastante ansiosa, tendo provisoriamente me esquecido da sequência dos exercícios e do tempo destinado para os mesmos. (...) Para me sentir à vontade e fugindo da provável observação e avaliação da minha postura e discurso inicial, resolvi afastar-me do local onde se encontravam os Professores Estagiários e Professora Cooperante, para prosseguir a aula.”

(Reflexão da Aula nº 8 e 9 – 3 de Outubro de 2013)

Todos estes sentimentos negativos me levavam a pensar na desistência, na fuga. De facto, retomando ao balanço realizado no enquadramento pessoal, nomeadamente na resolução momentânea dos problemas, foi precisamente neste momento que estes começaram a surgir, mas desta vez não tinha o meu pai a solucionar-los, pelo que teria de ser eu própria, a resolvê-los. Obviamente que com muito esforço e superação consegui enfrentar alguns deles, o que por si só se traduz numa melhoria, porém não nos podemos esquecer que é uma característica pessoal enraizada, e que por isso leva o seu tempo a ser ultrapassada. Acredito veementemente que as experiências, tais como o EP, a maturidade e a própria vida, encarregar-se-ão certamente de me ajudar nesse sentido.

“ (...) na verdade tenho me sentido um pouco desmoralizada em relação aos restantes Professores Estagiários. A constante insegurança, e o pensamento de que os outros são sempre melhor do que eu, são frequentes e comuns.”

(Reflexão da aula nº10 – 8 de Outubro de 2013)

Mas, nem tudo estava mal neste início tão turbulento de pensamentos, pois iniciava sempre as aulas com uma dose extra de motivação. Partia sempre de um ponto de partida caracterizado pelo bem-estar, mas que decrescia com o decorrer da aula, face aos problemas com que me ia defrontando. Uma vez que estava a começar o ano letivo, muitas dúvidas surgiam em catadupa – a avaliação, o controlo da turma, a gestão da aula, as modalidades a abordar, entre outras. Características essas que são naturais dos professores iniciantes, já que estes se preocupam concomitantemente com a avaliação e controlo dos alunos. Distinguem-se portanto dos professores experientes que se preocupam com os seus alunos, com as suas capacidades e na adequação dos objetivos face as mesmas (Braga, 2001).

De uma forma geral, todas estas sensações e sentimentos que me acompanharam durante o E.P. foram sendo ultrapassados de aula para aula. As ilações e reflexões decorrentes de cada aula e a própria maturidade profissional que se vai desenvolvendo ao longo do EP, foram decisivas para que de forma progressiva fossem ultrapassadas as dificuldades e desafios que me ia confrontando. Não posso deixar de pensar numa possível relação entre estes pontos de partidas dos problemas do professor, e do tempo necessário para a sua superação, com os pontos de partida ou os diferentes níveis em que se encontram os nossos alunos e as suas necessidades e ritmos de aprendizagem. E chego a uma conclusão, que coincide com a forma como dei início a este capítulo: ambos, professor e alunos, só conseguirão atingir aos seus objetivos e, fundamentalmente, aprender através da exercitação, tendo em conta que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem inclusive da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (Dewey, 1938, p. 27).

4.1.3.2. CONTROLO DA TURMA E A TOMADA DE DECISÃO

“Uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolvendo a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante, é crucial.”

(Rosado, citado por Rosado e Ferreira, 2009, p.189)

O controlo da turma foi sempre um dos fatores que me preocupou desde o início do EP. O receio da incapacidade do controlo da turma era inquietante, já que este pode predizer um bom clima de aprendizagem, ressaltando que com certeza não é suficiente, mas é influenciador.

Sabia que o primeiro contacto era extremamente importante, pelo que uma atitude passiva não era de todo aquilo que pretendia transmitir. Assim, nas aulas iniciais, apesar dos receios e inseguranças, assumi uma atitude assertiva de segurança e liderança, talvez até um pouco agressiva, revelando pouca tolerância às conversações, olhares repreendedores às brincadeiras entre os alunos e “rosto fechado”.

“No decorrer da aula, consegui manter uma postura de líder. De certa forma consegui dar a entender aos alunos que não teriam muito espaço para brincar e subjacente a esta – abusar”

(Reflexão da aula nº 10 – 1 de Outubro de 2014)

O primeiro objetivo estaria concretizado, mas o que estaria para vir, seria muito mais desafiante. Conseguir manter o clima de aprendizagem harmonioso da aula para o desenvolvimento de um bom processo de ensino – aprendizagem. Pois, de acordo com Siedentop e Tannehill (2000), mesmo não sendo condição exclusiva da eficiência do professor, uma boa capacidade de gestão, providencia, logo à partida, uma forte oportunidade de nos tornarmos professores eficazes, bastando para isso recorrermos às nossas habilidades e motivações de forma consistente.

Nesta conformidade, a nossa postura é na maioria das vezes determinada pela nossa personalidade, e assim as atitudes de assertividade e de liderança foram sendo substituídas por atitudes como tranquilidade, compreensão e clemência.

“Percebi, que algum fator externo deveria estar subjacente ao geral comportamento dos alunos, e (...) fui alertada pelos mesmos, que na aula anterior teriam tido teste, o que possivelmente originou todo aquele aparato. Na minha opinião, a aula de Educação Física tornou-se a aula de descompressão, após toda a tensão acumulada pelos alunos, durante a realização de uma prova que tem sempre muita importância, uma vez que é grande influenciadora na pauta final do período.”

(Reflexão da Aula nº 13 – 15 de Outubro de 2014)

Esta posição compreensiva marcou a minha postura, pois apelando sempre à compreensão, tentei criar uma negociação entre os meus alunos. Compreendia os seus motivos, e tentava perceber o que os levava a adotar determinadas atitudes, mas apelava à sensatez dos mesmos e dos comportamentos apropriados na aula, esperando que os mesmos cumprissem com a sua parte. Acreditava, que desta forma seria possível evitar os comportamentos inapropriados e conduzir o processo de ensino aprendizagem de forma adequada.

Todavia, com o decorrer das aulas, os alunos foram revelando a sua personalidade e as suas ótimas capacidades de negociação. Passaram a ser eles a negociar comigo. Sabiam que face a minha compreensão e tolerância, poderiam adotar determinados comportamentos pois sabiam que não seriam sancionados, mesmo sabendo que em circunstâncias normais o seriam. Assim, se o controlo da turma foi uma dificuldade assumida desde o início do ano, a partir deste momento ainda mais difícil se tornou. Era quase impossível estar atenta a tudo e todos. O próximo excerto demonstra bem esta incapacidade e dificuldade no controlo e gestão da turma.

“Com a colocação de costas para uma estação (saltos e espaldar) enquanto ajudo um aluno, torna de facto propício que os alunos sintam falta de supervisão, e consequentemente realizem tarefas desadequadas ao objetivo da aula (...) Acredito que se conseguir estar atenta a todos os alunos e consequentemente chamar a atenção dos mesmos sempre que realizem uma tarefa desajustada à aula, e estar mais dinâmica na aula, constantemente a dar feedbacks e simultaneamente a supervisionar, os alunos vão sentir que não têm muito espaço para fugir das tarefas propostas, e com o tempo vão começar a perceber que têm que realizar apenas e só aquilo que foi pedido. A dinâmica da turma alterar-se-á, sendo que os alunos vão estar mais envolvidos e eu irei sentir-me mais confortável e mais confiante.”

(Reflexão da Aula nº 35 e 36 – 5 de Dezembro de 2013)

A gestão da organização, nomeadamente a regulação da ordem e da disciplina é crucial na manutenção de ambientes positivos de aprendizagem (Doyle citado por Rosado e Ferreira, 2009). Porém, esta regulação da ordem e da disciplina era ainda dificultada pela indecisão na tomada de decisão em determinado momento. Após formulação de várias estratégias a implementar, não sabia qual delas seria mais viável. O receio de arriscar pela hipótese menos adequada e consequente julgamento dos “meus observadores” levava a que, na maioria das vezes não agisse, deixando passar em claro algumas das situações. Obviamente que esta atitude era prejudicial, e neste momento aquilo que seria de realizar, com os alunos, de acordo com Graça e Mesquita (2006), como a desdramatização do erro e do insucesso, e a criação de um clima de confiança face o risco do insucesso no início da aprendizagem, era agora transportado a mim – a sua Professora.

“ (...) a adaptação no contexto de aula, isto é, estar preparada para alterar o planeado, quando algo não está a correr do melhor modo, tomando decisões, foi e é um aspeto que ainda tem que vir sendo

melhorado, uma vez que é um aspeto que tem uma grande relação com a minha personalidade, caracterizada por um medo de errar e arriscar, que se traduziu na minha principal dificuldade – controlo da turma.”

(Reflexão Final do 1º Período – 3 de Janeiro de 2014)

Neste sentido só apenas nas férias entre o 1º e 2º período consegui refletir acerca da minha postura e decidir que não apenas o comportamento dos alunos teria que ser alterado, mas também o meu. Se até ao momento os alunos percecionaram alguma descontração por parte do professor, havia chegado o momento em que isso lhes seria retirado. Igualmente o sistema de gestão das tarefas teria que ser pensado de forma meticulosa. Este sistema corresponderia a um plano de ação que teria por objetivo a gestão do tempo e dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados índices de envolvimento, e simultaneamente reduzir a indisciplina e usar de forma eficaz o tempo (Mesquita e Rosado, 2009).

Iniciado então o 2º período, a minha postura diferenciou-se. Resolvi apresentar-me mais dinâmica e, tal como afirma Graça e Mesquita (2006), adequar as tarefas aos alunos de modo a impedir a adoção de distrações, interrupções, desinteresse, perturbação do ritmo e da harmonia da aula. Isto é, realizar “tarefas ajustadas, pertinentes relativamente aos objetivos e com níveis de dificuldade desafiantes (assumindo-se que uma tarefa é desafiante quando representa uma dificuldade e um desafio em que o sucesso é muito provável)” (Rosado e Ferreira, 2009, p. 189). Só desta forma, seria possível obter mais confiança, e estar mais atenta ao dinamismo da aula.

“ (...) senti-me mais à vontade na lecionação da aula, por se tratar de um jogo desportivo coletivo, (...) e por isso a minha atitude e postura na aula foi claramente diferente da postura da modalidade lecionada anteriormente (Ginástica). (...) tentei criar exercícios que implicassem movimento, em que os alunos tivessem como objetivo estar em constante movimento, procurando sempre realizar passes

e criar espaços para os receber, bem como finalizar nas balizas adaptadas, porém senti uma enorme dificuldade e de certa forma um entrave para trabalhar certos conteúdos, que foi a questão do espaço.

(Reflexão da Aula nº 41 – 7 de Janeiro de 2014)

A partir deste momento, os problemas relacionados com o controlo da turma foram, gradualmente, melhorados, e sincronizados com a coragem de enfrentar as dificuldades relativas à tomada de decisão. De facto, foi um início de mudança, em que aquilo que anteriormente era indiferente, pois outras questões se priorizaram, passou a ser tido em conta, isto é, as ações e decisões começaram a ser tomadas, independentemente da indecisão acerca da tomada das mesmas.

(...) Com esta constatação, decidi tomar a decisão de diminuir a área, significativamente, o que obviamente aumentou a área de espaço para drible por parte do aluno (...)

(Reflexão da Aula nº 41 – 7 de Janeiro de 2014)

Com isto comecei a construir um processo de crescimento, na medida em que pude refletir acerca das decisões tomadas na aula. Só dessa forma saberia o que manter, o que alterar totalmente, e o que pudesse, apenas, requerer de pequenos ajustes.

4.1.3.3. A INSTRUÇÃO E AS ESTRATÉGIAS INSTRUCCIONAIS

“A capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas”

(Mesquita e Rosado, 2009, p.69)

A comunicação é um processo essencial para o decorrer de qualquer processo de ensino–aprendizagem, na qual a transmissão de informação se destaca

como uma competência fundamental dos professores (Mesquita e Rosado, 2009). Assim, é a partir da comunicação, que a informação é transferida, pois de nada servirá ter conhecimento, se não se conseguir transmiti-lo. Já a instrução não se dissocia completamente da comunicação, pois a instrução, é parte integrante da comunicação, e de acordo com Siedentop (1991) dela fazem parte comportamentos de ensino do repertório do professor/treinador, para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino. De acordo com o mesmo autor, e por outras palavras, a instrução tem por âmbito todos os comportamentos para comunicar de forma efectiva. Neste sentido, será tão importante que os alunos percebam a informação, como a transmissão por parte do professor, tendo em conta que dela fazem parte todas as componentes verbais e não-verbais. Dentro das componentes não-verbais, destaco o comportamento dos alunos como resposta à instrução previamente providenciada. Através da análise deste comportamento, o professor poderá identificar se aquilo que transmitiu foi compreendido e perceptível aos alunos, uma vez que “ (...) a realidade é filtrada por cada um, de acordo com as suas experiências e com a sua representação no mundo (...) (Mesquita e Rosado, 2009, p.71). De acordo com os mesmos autores, a informação pode assim estar sujeita a várias distorções. Tais distorções poderão estar sujeitas ao nível de atenção dos alunos, pelo que importa controlar ou evitar distrações do ambiente, já que se reconhece que será uma estratégia decisiva na optimização das condições de ensino.

Pois bem, esta dificuldade na manutenção do nível de atenção dos alunos, aquando da instrução inicial, foi uma das dificuldades sentidas durante o EP, com maior prevalência na parte inicial da aula, já que os alunos se apresentavam desconcentrados. No entanto, como realça Arends (citado por Mesquita e Rosado, 2009), no que se refere ao momento da introdução da aula, este período é marcado por alguma instabilidade emocional e desconcentração, uma vez que os alunos vêm de diferentes contextos, onde se aplicam normas comportamentais diferentes. Por essa mesma razão torna-se crucial começar rapidamente e com segurança.

Assim, surgia a necessidade de agir e após a implementação de algumas estratégias, este comportamento foi rapidamente alterado em consonância com as estratégias relativas à melhoria das capacidades de gestão da aula.

“ (...) na fase inicial da aula, nomeadamente na instrução inicial, senti que os alunos, de uma forma geral, estavam excessivamente exaltados e desatentos. Rapidamente verifiquei que estavam atentos a alguns colegas de escola de outras turmas, que se encontravam a jogar futsal nas minhas costas. Porém a estratégia não foi a melhor. Ordenei que ouvissem atentamente o que queria transmitir, designadamente a explicação do exercício inicial e o objetivo do mesmo (instrução inicial) e por breves momentos captei a atenção dos alunos, mas poucos minutos depois, desvaneceu-se (...) pelo que não conseguia ter tempo suficiente de atenção dos alunos e por isso mesmo, tempo suficiente para transmitir toda a informação.”

(Reflexão da Aula nº 42 e 43 – 9 de Janeiro de 2014)

A desatenção geral dos alunos, que acima relato, não raras as vezes, era verificada. Com frequência os alunos estavam desatentos e agitados no início das aulas. Contudo, e talvez como consequência do meu estado de ansiedade, iniciava a instrução sem garantir que os alunos estivessem devidamente atentos e concentrados, esquecendo que “um dos fatores que ajuda a melhorar a atenção e a comunicação entre os agentes de ensino e os praticantes é a clareza da apresentação” (Rink, 1993). Como consequência, as situações de aprendizagem iniciavam-se sem ter garantido que os alunos estavam bem informados sobre as tarefas a realizar, o que levou a alguma confusão e anarquia entre eles e inevitavelmente perda de tempo potencial de aprendizagem. Face a esta situação, não raras as vezes, tive que interromper novamente a atividade para voltar a explicar, e assim era perdido tempo de empenhamento motor que se poderia ter traduzido, ou não, em tempo potencial de aprendizagem.

Acresce que era também necessário aumentar os níveis de atenção dos alunos, pelo que algumas estratégias foram adoptadas.

“ (...) como ocupava, quase sempre um dos espaços laterais, decidi colocar-me de frente para o restante pavilhão, e por isso de frente para as outras turmas. Consequentemente, os meus alunos ao olharem para mim, estariam de costas para as outras turmas, o que impedia sucessivas distrações.”

(Reflexão da Aula nº 44 – 14 de Janeiro de 2014)

A estratégia acima relatada teve consequências positivas, uma vez que se notaram melhorias nos níveis de atenção dos alunos. Contudo, a partir deste momento vieram ao de cima outro tipo de dificuldades no domínio da instrução inicial. Isto é, apesar de os alunos estarem mais atentos, não eram capazes de iniciar o exercício de forma adequada. Isto levou-me a questionar o conteúdo da mensagem e a forma de exposição da mesma.

“ (...) no momento de iniciar o exercício de aquecimento, era notável a indecisão dos alunos acerca do que fazer e como fazer, (...) tal aconteceu pois ao tentar tornar a explicação rápida, acabei por não me apoiar nos pontos fulcrais da instrução.”

(Reflexão da Aula nº 44 – 14 de Janeiro de 2014)

Deste modo foi necessário alterar a minha intervenção neste momento específico da instrução, passando a nortear-se pelas seguintes linhas: “orientar o praticante para o objetivo da tarefa; dispor a informação numa sequência lógica; apresentar exemplos corretos e errados; personalizar a apresentação, repetir assuntos difíceis de compreender; recorrer a expressões pessoais dos atletas; utilizar o questionamento e apresentar a tarefa de forma dinâmica” (Mesquita e Rosado, 2009, p. 74).

Sabia que cumprindo com as linhas supracitadas poderia contribuir para aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Comecei realmente

a perceber a importância da definição de objetivos claros, e do foco naquilo que é essencial. Teria então que decidir aquilo que seria mais importante destacar, seguindo uma hierarquia lógica e estruturada, em consonância com o nível dos praticantes, e com os objetivos estabelecidos para o exercício naquele momento, e para a aula, em geral. No entanto, nunca me poderia esquecer de que aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que efectivamente diz, poderá não ser igual, tal como aquilo que o praticante ouve, não é necessariamente aquilo que compreende, e aquilo que compreende, não é, também, muitas vezes, retido ou, finalmente executado (Mesquita e Rosado, 2009).

- **FEEDBACK**

A transmissão do *feedback* entende-se como um campo importantíssimo na ação do professor. É, por isso, comum ouvirmos dizer que o *feedback* se destaca como um trunfo para o professor, distinguindo-se como uma das variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem (Costa, 1988; Piéron e Graham, 1984).

Assim, o *feedback* é um conjunto de informações que são recebidas pelos alunos, acerca da realização de determinada tarefa motora, com o intuito de melhorar o seu desempenho (Rosado e Ferreira, 2009). Têm por isso uma íntima relação com a instrução, interligando-se, já que da mesma fazem parte os comportamentos verbais, na qual agrupamos o *feedback*, e os comportamentos não-verbais.

Consciente de que o *feedback* deve estar ao serviço da formação do aluno, é decisivo proporcionar *feedbacks* significativos e com conteúdo. Pois bem, este foi um dos problemas encontrados na realização do meu EP.

“ (...) fui alertada pela PC, de que os feedbacks que providenciava eram ausentes de conteúdo. As palavras que usualmente utilizava eram experiências como: “boa”, “excelente”, “estás quase lá”, o que para os alunos se revelava escasso, pois provavelmente ficavam

sem perceber quais dos aspetos estaria bem ou que seriam passíveis de melhorar.”

(Reflexão da Aula nº 45 e 46 – 16 de Janeiro de 2014)

Primava-se a alteração do tipo de *feedback*, deslocando o foco do *feedback*. Privilegiava, então, o *feedback* centrado no conteúdo informativo, em detrimento do *feedback* centrado no resultado, já que a importância do *feedback* centrado no conteúdo, na fase inicial de aprendizagem das habilidades, é acrescida pelo facto de os praticantes necessitarem de referências concretas acerca da forma como executam os movimentos (Schmidth, citado por Mesquita e Rosado, 2009).

Neste sentido, existe uma sequência de comportamentos para emitir um *feedback*: a observação e identificação do erro; a tomada de decisão (reagir ou não reagir); fornecer um *feedback* pedagógico informativo; observar as mudanças do comportamento do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo *feedback* pedagógico (Pierón e Delmelle (citado por Mesquita e Rosado, 2009).

No que diz respeito à primeira fase da emissão do *feedback* - observação e identificação do erro- senti algumas dificuldades na medida em que não dominava muito bem algumas modalidades. Obviamente que, como consequência desta dificuldade em identificar o erro, as fases seguintes de emissão do *feedback*, ficavam em certa medida hipotecadas. Assim, as dificuldades que sentia em perceber a origem dos erros leva-me a não actuar, não emitir qualquer *feedback*. Esta dificuldade é bem evidenciada por Mesquita (2012) que nos diz que uma das maiores lacunas na qualificação do *feedback*, está relacionada com a dificuldade em diagnosticar as insuficiências dos praticantes. Por sua vez, a esta falta de domínio de conteúdo acresce a necessidade de ser capaz de observar e focar a atenção nos indicadores certos. Neste sentido, para se otimizar o processo de ensino-aprendizagem, urge que o Professor domine com clareza os conteúdos, para que facilmente capte qual o erro, bem como qual a sua natureza, importância e causas. Desta forma, em poucos segundos se diagnosticará o erro, e a prescrição será

igualmente, mais fácil e orientada, diretamente com aquilo que se pretende modificar.

Para além de modificar o tipo de *feedback* a utilizar, outros fatores também foram tidos em conta, com particular evidência para o ciclo do *feedback*.

“(...) apesar do fornecimento dos feedbacks ser mais frequente, outro parâmetro foi esquecido, nomeadamente o ciclo do feedback. Desta forma constatei que o simples fornecimento do feedback não garante por si só uma melhoria no nível de desempenho do aluno, pelo que surge a necessidade de verificar a resposta do aluno após feedback, e se necessário intervir novamente”

(Reflexão da Aula nº 47 – 21 de Janeiro de 2014)

Foi então nesta conformidade que outras preocupações se alicerçavam, no sentido de contribuir para a eficácia pedagógica. Assim, o ciclo do *feedback* fazia sentido para contrariar a repetição dos erros por parte dos alunos, tendo sempre em atenção de que é a errar que se aprende. Assim, em jeito de conclusão, os erros não devem ser olhados como um sinal de fracasso, pois podem ser passíveis de levar a sentimentos de frustração ou até mesmo medo por parte dos alunos, pelo que se deve atentar à mensagem que é transmitida.

Não foi o praticante que falhou, mas a ação que realizou.

Mesquita (2005)

- **DEMONSTRAÇÃO**

Quando se debate acerca do processo instrucional não se pode negligenciar a demonstração, pois esta “em parceria com a explicação, assume no âmbito das atividades desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do(s) movimento(s) a efectuar” (Darden, Rink, citado por Graça e Mesquita, 2006, p. 212).

De facto, a demonstração exerce um papel preponderante na medida em que possibilita a captação do movimento de forma muito eficaz. Posto isto, a

demonstração foi sempre uma das medidas para que tive particular atenção, pois assumi desde logo que a demonstração se tornaria para os alunos mais facilmente captável do que a explicação verbal. Porém, uma das estratégias que utilizei foi o foco apenas numa parte do exercício, nomeadamente aquela que considerava pertinente, pois não me sentia à vontade com tempos prolongados de explicação. Deste modo e como refere Kwark (citado por Mesquita e Rosado, 2009) o recurso a demonstrações completas do movimento tem-se revelado mais eficaz do que a utilização de demonstrações parciais, na medida em que a totalidade do movimento é captada de uma só vez. No entanto, eu utilizava as demonstrações parciais, pelo cuidado da correção das dificuldades implícitas de gestão da aula e controlo da turma. Por sua vez as demonstrações completas implicavam, por vezes, a colocação de costas ou distante dos alunos, e a elevação do tom de voz, devido ao barulho existente fruto da simultaneidade de turmas no pavilhão. Não obstante, apesar destes aspetos estarem implícitos à demonstração, por outro lado, distanciam um pouco o professor da turma.

“ (...) após ter apresentado o exercício de forma verbal, decidi demonstrar, no entanto apenas demonstrei algumas partes do exercício, o que não se revelou produtivo. Ao demonstrar certas partes do exercício e outras não, de certa forma quebrei a visualização e captação de como o exercício teria que ser feito na totalidade. Provavelmente por essa razão, quando os alunos começaram o exercício ainda detinham algumas dúvidas.”

(Reflexão da Aula nº 54 e 55 – 6 de Fevereiro de 2014)

“ (...) tive dificuldade em manter os alunos atentos ao que eu transmitia, pois enquanto demonstrava perdia a colocação estratégica no espaço, aspeto que tenho todas as aulas prestado atenção e que não queria agora perder.”

(Reflexão da Aula nº 51 e 52 – 30 de Janeiro de 2014)

Com este acontecimento, atentei aos dois modelos de demonstração prevaletentes, designadamente o modelo “correto” e o “modelo de aprendizagem” (Rosado e Mesquita, 2009). O primeiro porque proporciona ao aluno a visualização do movimento completo (global) pelo que transporta informação precisa e correta. Neste sentido os alunos poderiam imitar aquilo que foi demonstrado, já que a imitação, e de acordo com Cunha (2008), constitui a natureza de toda a educação, de toda a formação e de toda a aprendizagem. Por outro lado o segundo modelo, atenta aos erros de execução, portanto permite aos alunos saber que erros são cometidos (Mesquita e Rosado, 2009).

Neste sentido, importava conciliar os aspetos da optimização entre a demonstração e controlo da turma. A estratégia que considerei pertinente foi a escolha de alguns alunos para demonstrar, tendo em conta os critérios didácticos gerais formulados que aconselham que “ (...) a demonstração seja, sempre que possível, feita pelos praticantes (evitando-se investir sempre o mesmo praticante nessa tarefa) ” (Mesquita e Rosado, 2009, p. 98).

Esta escolha aleatória dos alunos permitia manter o clima positivo na aula e a maior atenção dos alunos, já que estes permaneciam permanentemente na indecisão de quem seria a demonstrar, mas por outro lado, verifiquei que devia ter mais atenção ao critério de escolha dos alunos, para evitar a humilhação dos menos competentes.

“ Para evitar os problemas de gestão que têm surgido com a demonstração, realizada por mim, nesta aula decidi escolher os alunos para o fazerem, e dessa forma consegui manter-me focada nos aspetos da gestão da aula. Por outro lado surgiu outro entrave – o aluno escolhido para demonstrar não foi na realidade um bom modelo (...) ”

(Reflexão da Aula nº 59 – 18 de Fevereiro de 2014)

Rapidamente percebi que teria que ter particular atenção na escolha dos alunos, já que quando incidia na demonstração correcta das tarefas não poderia escolher praticantes com dificuldades, evitando assim situações de humilhação perante a turma. Assim, apesar da escolha aleatória ter

demonstrado resultados positivos, pois pude orientar-me para o foco da minha atenção para outros aspetos, nomeadamente a gestão e controlo da turma, tive que ter, também, algum cuidado na escolha de determinado aluno em detrimento de outro. Claramente que isto foi sendo uma tarefa mais fácil, pois o conhecimento dos alunos aumentava de aula para aula, e tornava-se mais fácil antecipar problemas.

- **PALAVRAS-CHAVE**

No seguimento do que foi exposto importa salientar que “a eficácia dos dois modelos de demonstração não se confina à pertinência da sua utilização *per se*. O suporte verbal que os acompanha surge como um fator que interfere nos efeitos da demonstração em relação aos ganhos de aprendizagem” (Mesquita e Rosado, 2009, p.98). É então este suporte verbal que comumente se apelida de palavras-chave, que não são nada menos do que palavras, usualmente uma ou duas, que permitem de uma forma geral sintetizar os vários aspetos críticos implícitos em determinada tarefa. Porém as palavras-chave não devem ser apenas referenciadas no seguimento da abordagem da demonstração, pois apesar das mesmas se interligarem, nem sempre aparecem em simultâneo. Um exemplo disto, é o recurso às palavras-chave durante as correcções proferidas aos alunos. Assim, e apesar de tal ação fazer parte do meu relatório, durante o EP, estive longe de ser optimizado, porém foi melhorado de aula para aula, porque alguns problemas relacionados com a ambição, nomeadamente querer focar ou corrigir várias coisas, excessivamente, me desviaram do foco no essencial.

“ Apesar de ter realizado sucessivas correcções aos alunos, penso que as correcções verbais que constituídas por frases extensas. Provavelmente por essa razão os alunos não conseguiram sintetizar ou processar o que efectivamente foi dito, e isso traduziu-se em nenhuma ou pouca melhoria da atividade que estavam a realizar.”

(Reflexão da Aula nº 16 – 22 de Outubro de 2013)

Tornava-se necessário sintetizar as palavras a providenciar aos alunos. Assim, palavras curtas, e diretamente relacionadas com o objetivo, seriam mais fáceis de os alunos memorizar.

“(...) apresentei dinamismo no fornecimento de feedbacks, reforçando as palavras chave que considere mais corretas e mais orientadas para o objetivo. Pude então verificar que os alunos logo após a minha intervenção, rapidamente corrigiam o movimento. Denota-se interessante a influência que o dinamismo do professor exerce na aula.”

(Reflexão da Aula nº 71 e 72 – 20 de Março de 2014)

Podemos então verificar uma estreita ligação entre três conceitos, entre os quais *feedback*, demonstração e palavras-chave, na qual o comprometimento de um deles influencia de certa forma a eficácia de outro ou dos outros. Surge então, por essa razão, a necessidade de realizar um trabalho intensivo diagnosticando os principais erros, prever que palavras-chave referenciar e que tipo de demonstração será mais propícia realizar, face o nível de desempenho dos alunos e as características das tarefas. Obviamente que a tarefa de conciliação não se tornou fácil, mas com a implementação de algumas estratégias pude verificar significantes melhorias.

• **QUESTIONAMENTO**

Com a melhoria das tarefas instrucionais acima descritas, surgia a necessidade de “complicar” a minha ação. “No processo de ensino-aprendizagem, a optimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento” (Mesquita e Rosado, 2009, p.101). Nesta conformidade, surgiu um dos métodos importantíssimos da base do método de ensino – o questionamento, que finalizava este ciclo de estratégias. O questionamento permite então verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida pelo professor (Mesquita e Rosado, 2009). Todavia, o questionamento não se cingia apenas à verificação do grau de conhecimento

da matéria, mas era também utilizado para saber se os alunos tinham compreendido a explicação de determinada tarefa. Assim, podemos questionar os alunos diretamente acerca de determinados aspetos da informação transmitida, ou simplesmente perguntar-lhes se perceberam ou se tiveram dúvidas. Ambos os tipos de questionamento obtiveram sucesso nas minhas aulas, na medida em que permitiam uma maior concentração dos alunos, pois estes para responderem inerentemente tratavam a informação recebida, realizando uma “visualização mental” da mesma. Dessa forma era possibilitada “a consolidação de aspetos cognitivos, auxiliando, concomitantemente, na estruturação dos planos motores subjacentes às execuções” (Mesquita e Rosado, 2009, p.102).

“O questionamento foi utilizado, significativamente, na abordagem da modalidade de Badminton. É uma modalidade com que me sinto à vontade e igualmente domino o conteúdo da mesma. Dessa forma, o caminho que diz respeito a todo o processo que engloba o diagnóstico do erro, a iniciação a determinada habilidade, entre outras, se tornou mais fácil. (...) Eles sentiam necessidade de um batimento para fundo do campo. Com a introdução deste, e através do questionamento, possibilitei aos alunos uma aprendizagem firme, que assentava num processo estimulador para os alunos”

(Reflexão da Aula nº 54 e 55 – 6 de Fevereiro de 2014)

Porém, não me interessava que verbalmente os alunos soubessem responder, pois o essencial era que o executassem, todavia, para tal era necessário saberem como se faz. Foi então assim, que através do questionamento e de outras estratégias foi possibilitado aos alunos, de certa forma, aprender de uma forma mais contextualizada ou “adequada”. Por outro lado, este não foi realizado apenas durante as tarefas de instrução realizadas na parte inicial ou fundamental da aula. O questionamento é também crucial na parte final da aula, na medida em que permite avaliar a forma como as situações foram vividas pelos alunos, e por essa mesma razão foi utilizado em todas as aulas.

Desta forma, o questionamento, pode ser um elemento avaliador dos alunos, mas também do professor e do ensino que este pratica (Mesquita e Rosado, 2009). Por outro lado, o questionamento revelou-se igualmente uma tarefa instrucional extremamente auxiliador para a melhoria do principal problema encontrado no meu EP e que também já foi abordado – o controlo da turma. De acordo com Mesquita e Rosado, (2009), a gestão do tempo, dos espaços e dos materiais pode ser otimizada recorrendo a técnicas de questionamento. Já Siedentop, (1991) afirma que pode economizar-se tempo, se, de uma forma sistemática, os professores entregarem materiais sobre os objetivos e conteúdos de ensino aos alunos, e verificarem a sua compreensão através do questionamento. Assim, pode substituir os longos períodos de instrução, por momentos que envolviam os alunos em momentos de aprendizagem e reflexão. Tal envolvimento pode ser traduzido no excerto seguinte.

“Por forma a tornar a aula de Ginástica mais motivante para os alunos, e igualmente ajudar-me com os problemas de gestão e controlo da turma algumas estratégias foram realizadas. Realizei dossiers que explicitavam o que fazer e como fazer no circuito previamente montado. Esta estratégia, por ser nova estimulou os alunos que se mantiveram extremamente empenhados e dedicados nas tarefas. Porém, após certo tempo na realização desta tarefa, o interesse dos alunos ia diminuindo, pelo que surgiu a necessidade de trocar a tarefa. Assim, rapidamente a disposição e os exercícios foram alterados pois a aula passou a dinamizar-se por exercícios por estações. Em cada estação, cada grupo e cada aluno se responsabilizava pelo seu “treino”, pois cada estação comportava uns cartões que foram realizados pelo professor, onde tinham imagens, aspetos críticos e palavras-chave das habilidades a realizar.”

(Reflexão da Aula 38 e 39 – 5 de Dezembro de 2013)

Com a melhoria das dificuldades de gestão da aula, ia por outro lado percebendo as vantagens deste tipo de aprendizagem, definido por Mosston (citado por Mesquita e Rosado, 2009) por “Descoberta Guiada”. Através desta “descoberta guiada” pretende-se que o aluno descubra, investigue e desenvolva as suas próprias aprendizagens, adotando, de entre várias, uma estratégia de ensino baseado no questionamento.

4.1.3.4. MODELOS DE ENSINO NOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – AJUDAR A APRENDER

“Os modelos de instrução para o ensino do jogo desempenham um papel crucial, porque obedecem uma estrutura que permite conjugar o conhecimento do conteúdo com uma perspetiva pedagógica de propósitos e processos de ensino e aprendizagem, papéis do professor e praticantes, características das tarefas e das relações sociais na aula.”
(Mesquita e Graça, 2006, p 136)

O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) suscitou quase sempre enormes dúvidas no desenvolvimento do seu ensino, na medida em que existiu sempre uma confusão sobre que modelo, que estilo, que estratégia adotar em função da modalidade a ensinar. Posto isto, importa referir que os JDC ocupam um lugar de elevada importância na cultura desportiva da atualidade, bem como nos programas de educação física, já que dão uma legitimidade acrescida à EF. Estes destacam-se como um meio de excelência já que possibilitam o desenvolvimento de competências de cariz técnico e tático, cognitivo e sócio afetivo apelando à cooperação, à capacidade de adaptação no surgimento de novas situações, à inteligência, tomada de decisão e *fair-play*. Nesta linha de pensamento, após estudo exaustivo, durante o 1º ano do MEEFEBS, dos modelos prevaletentes, não me pareceu correto aplicar apenas um modelo durante todo o EP. Contrariamente, sempre tentei “pegar” nas melhores e mais produtivas características de cada um, utilizando por isso, uma espécie de “modelo híbrido”. Siedentop (1991) sugere que o ensino é mais

eficiente quando os professores adaptam as estratégias instrucionais aos contextos em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Pois bem, essas estratégias devem estar em conformidade com as características do professor e dos alunos, do contexto em que decorre, e igualmente das modalidades e respectivos conteúdos que se encontram a ser leccionados. Metzler (2000, p.18) afirma que seleccionar e utilizar o “modelo certo, para o propósito certo, da maneira correta” pode levar a um ensino eficaz em todos os momentos, independentemente dos conteúdos e da turma. Neste sentido, é importante reforçar que as estratégias e modelos nem sempre foram preconizados na íntegra. Pelo contrário, foram seleccionadas partes ou características dos mesmos, tendo sido adaptadas em função das circunstâncias de cada momento. Isto vai de encontro ao postulado de que nenhum modelo faz tudo, pois se isso fosse verdade seria necessário apenas um modelo (Metzler, 2000). O mesmo autor defende que um professor que deseja ter alunos a tornarem-se pessoas fisicamente educadas, terá que usar mais do que um modelo no seu programa. Do mesmo modo, Rink (2001) destaca que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem, pois, em jeito de exemplo, perante alunos de baixo nível de desempenho, a ausência de indicações objetivas e referenciadas a critérios de realização das tarefas, pode comprometer a aprendizagem. Todavia, entre os modelos de instrução mais centrados na direcção do professor e modelos que proporcionam mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, é fundamental definir um equilíbrio entre as ações de direcção e apoio e as ações de estímulo da autonomia, de forma a garantir uma vinculação prolongada com a prática desportiva (Mesquita e Graça, 2009). Neste sentido, irei destacar os modelos e abordagens que com mais impacto se evidenciaram na prática, no EP.

- **MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA**

“ (...) embora o termo “Instrução Direta” sugestione alguma passividade, a eficácia deste modelo está associada à participação ativa, empenhada e responsabilizada dos alunos.”
(Mesquita e Graça, 2009, p.51)

O modelo de Instrução Direta (MID) foi o mais recorrente durante a minha prática. De facto, apesar de por vezes implantar algumas características de outros modelos, o MID foi o que se destacou durante o meu EP. De acordo com Mesquita e Graça (2009) este modelo é recorrentemente utilizado no ensino da EF e do treino desportivo por evidenciar eficácia no ensino das habilidades em contextos de baixa interferência contextual. Segundo os mesmos autores e Siedentop (1991), neste modelo são privilegiadas estratégias instrucionais de carácter claro, explícito e formal, e todas as decisões acerca do processo de ensino aprendizagem são realizadas pelo professor. Este realiza um controlo administrativo da aula e estabelece as regras, rotinas, ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pela turma. Por essa mesma razão, segundo Baumann (citado por Mesquita e Graça, 2009), o actual MID teve três designações distintas, entre elas: instrução explícita, ensino ativo e instrução dirigida pelo professor. Porém, apesar de todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem se centrarem no professor, “ é determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo para tal a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas” (Mesquita e Graça, 2009, p. 48). Neste sentido, para a ocorrência do MID durante uma aula de EF, algumas tarefas e decisões didáticas terão que ser obrigatoriamente executadas, nomeadamente a revisão da matéria aprendida, reincidindo nos conceitos e habilidades anteriormente aprendidos, auxiliando por um lado o professor a compreender o que os alunos retiveram, e por outro lado, auxilia os alunos na medida em que recordam aquilo que foi aprendido, podendo nesse

sentido estabelecer relações entre o que já aprendeu e o que irá aprender. A apresentação de uma nova habilidade ou conteúdo em geral que é explicada e demonstrada aos alunos pelo professor, esclarece o aluno relativamente aos objetivos a alcançar, gestão de espaços, formação de grupos, e tempos de prática. Contudo, para uma apresentação eficaz, o professor deve concorrer a várias estratégias instrucionais que anteriormente foram mencionadas. A monitorização elevada da atividade motora dos alunos constitui por sua vez outra tarefa de aplicação do MID onde é pretendido que se assegure que os alunos possuam competências básicas na busca da proficiência desejada, através de práticas altamente estruturadas. Para tal o aluno deve manter-se em atividade motora, porém altamente controlada pelo professor. Por último, mas não menos importante, a avaliação e correções sistemáticas em referência aos objetivos traçados, em que o professor deve emitir um elevado número de *feedbacks* e correções aos alunos durante o tempo de prática. Privilegia-se igualmente que estes sejam positivos e corretivos e que o reforço se realize com o intuito de motivar o aluno para desempenhos superiores e promover o incremento da atenção e persistência na tarefa (Mesquita e Graça, 2009).

Assim, podemos dizer que o MID decompõe-se numa abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de algumas habilidades desportivas. Porém, tal como tudo, tem as suas vantagens e desvantagens, pelo que o MID não consegue ajustar-se a todas as matérias, nem aos mesmos resultados perante alunos de níveis distintos, nomeadamente alunos com níveis de desempenho altos. Assim, a sua eficácia assume maior relevância quando é aplicado em contextos de aprendizagem com alunos mais novos, e que apresentem ritmos de aprendizagem lentos (Rosenshine & Stevens, 1986). Assim, algumas das vezes os alunos apresentavam níveis de desempenho altos, e que provavelmente a abordagem de outro modelo seria o passo mais viável, porém a insegurança e a necessidade de obtenção da gestão e controlo da turma mais efetivo, fez com que, este modelo, fosse sem dúvida, predominante.

Importa ainda destacar que a aplicação do MID não pretende constituir-se uma intervenção rígida e imutável. Este modelo não tem o intuito de prescrever

comportamentos mas antes traçar princípios genéricos da atuação que professor deve concretizar atendendo às circunstâncias em que se insere, (Mesquita e Graça, 2009).

- **MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA**

“ (...) implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas.”

(Mesquita e Graça, 2009, p. 59)

O Modelo de Educação Desportiva (MED) aparece no sentido de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens. Por sua vez, o MED critica as abordagens descontextualizadas e define-se como uma forma de educação mais lúdica. Neste sentido, ao sustentar-se na aprendizagem cooperativa e filiar-se nas ideias construtivistas, afasta-se claramente do MID, privilegiando a adoção de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-aprendizagem (Mesquita e Graça, 2009). Assim, com este modelo, pretende-se que nas aulas se estabeleça “um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica” (Mesquita e Graça, 2009, p. 59). Nesta linha de pensamento, de acordo com Curnow & Macdonald (citado por Mesquita e Graça, 2009), o MED aposta ainda na democratização e humanização do Desporto, evitando assim problemas associados a uma cultura desportiva enviesada.

Posto isto, este modelo comporta a inclusão de três eixos importantíssimos que não podem ser esquecidos quando se debate acerca deste. Igualmente são três eixos que se revêem nos objetivos da reforma educativa e da Educação Física actual. São eles o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo que o seu objetivo é formar a pessoa “desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita e Graça, 2009, p. 59). Na qual quando nos referimos a competente quer dizer que os alunos dominam as habilidades, por forma a participar satisfatoriamente na competição. Já o culto significa que conhece e

respeita os rituais e as tradições associados ao Desporto e desta forma distingue a boa da má prática desportiva. Para finalizar, o entusiasmo pretende desenvolver a motivação e manutenção pela prática desportiva.

Assim, no que se reporta à aplicação deste modelo, apenas algumas partes e características do mesmo foram preconizadas, pelo que o MED nunca foi aplicado na sua totalidade. Neste sentido a sua aplicação foi visível na abordagem de algumas modalidades, com maior prevalência para o Badminton. Na abordagem do Badminton privilegiou-se algumas características estruturais do MED, nomeadamente a filiação, com a integração dos alunos em grupos de trabalho (equipas) que se mantiveram até ao final da UD. Esta integração permitiu melhorar um problema que por vezes era evidente, como se ilustra no seguinte excerto de uma das inúmeras reflexões, realizadas antes da aplicação do MED.

“ Os alunos com mais facilidades para jogar, ficaram desmotivados por terem alunos que integravam as suas equipas, com dificuldades em dar continuidade ao jogo, que originariam perda de pontos, ou falha no objetivo que foi proposto para o exercício em questão. Esta atitude que estes alunos demonstraram, para além de revelar uma falta de solidariedade e respeito pelos colegas, faz com que esses mesmos alunos, cientes das suas dificuldades, ampliem o seu sentimento de inferioridade perante outros, fiquem cabisbaixos, desmotivados e sem alegria para praticar Educação Física ou algum Desporto, com medo de errar e de serem constantemente julgados pelas suas acções. Obviamente é tudo o que não se pretende desenvolver na aula de Educação Física. Desta forma torna-se muito difícil fazê-los gostar do jogo, e ensinar-lhe as mais-valias e as lições que um jogo proporciona.”

(Reflexão da Aula nº 14 e 15 – 17 de Outubro de 2013)

Desta forma, e no sentido de melhorar este problema, ressalvo que os grupos de trabalho foram previamente pensados e analisados, por forma a existir um

equilíbrio entre todos. Desta forma não existiam grandes discrepâncias entre as equipas, reforçando “ as vantagens da aprendizagem cooperativa em pequenos grupos heterogêneos e duradouros” (Graça e Mesquita, 2013, p. 15). Por outro lado, este tipo de organização, englobando todos os alunos com níveis de desempenho diferentes, de acordo com Hastie (citado por Mesquita e Graça, 2009) assume-se como uma característica do MED, já que este enuncia uma preocupação extrema em diminuir os fatores de exclusão. Desta forma, “através de uma prática desportiva, na qual é conferida ao aluno iniciativa e valorização do seu desempenho, independentemente do seu nível de habilidade, são criados os pressupostos para que o aluno se sinta confiante, o que, conseqüentemente, se reflete no gosto pela prática” (Mesquita e Rosado, 2009, p. 62).

Contudo, a ausência de cooperação entre os alunos de nível elevado de habilidade para com os alunos de nível de habilidade mais baixo eram uma constante, na qual foi reconhecido pelo professor que teria de ser uma atitude a modificar. Não foi, no entanto, uma tarefa fácil. Foi uma dificuldade constatada na aplicabilidade do MED. Dificuldades essas que de acordo com Graça e Mesquita (2013), são inerentes a um processo de mudança de perspetivas de ensino, de papéis do professor e de alunos, que os obriga a desenvolver novas competências e atitudes, assim como reformularem os seus valores relativos à cultura desportiva. Posto isto, privilegiei sempre a aprendizagem cooperativa e o entendimento de que o funcionamento de todo o grupo para um objetivo comum, seria o primeiro passo para alcançarem o sucesso. Assim na aplicação do MED, tive de realizar um esforço extra, no sentido de reforçar a identidade do grupo, e o sentimento de fazer parte de um grupo que trabalha para um objetivo comum e que se ajuda mutuamente para o alcançar. Deste modo, os conflitos sociais e interpessoais foram tratados através do diálogo, tentando primar não apenas a justiça, mas também a equidade e consideração pelo outro, tal como realça Graça e Mesquita (2013). Só dessa forma se poderia harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduzisse ao desempenho de

papéis menores por parte dos alunos menos dotados (Hastie, 1998, citado por Mesquita e Graça 2009).

Face a necessidade de um processo de mudança nas perspectivas de ensino, para contrariar as dificuldades acima enunciadas, outra característica do MED, foi aplicada. A variedade de papéis assumida pelos alunos entre jogadores, árbitros e por vezes treinadores, fê-los, de certa forma, perceber, que se seriam melhores jogadores, por outro lado, assumindo os restantes papéis, poderiam ter mais dificuldades. Assim, a compreensão e cooperação começava a ser implementada.

Neste sentido, e no enredo de todas as dificuldades inerentes ao MED, outras características do modelo em questão, foram sendo utilizadas e experienciadas. O quadro competitivo formal foi uma das características verificadas, e realizada logo no início da UD da modalidade referida. Foi a partir deste que os alunos puderam constatar a constituição das equipas e verificar que as oportunidades para participar eram iguais. O evento culminante, foi igualmente realizado, porém, de forma minimizada, na medida em que na última aula deu-se o torneio final, e foram entregues medalhas e diplomas para os premiados.

Assim como conclusão, apesar da aplicação do MED não ter sido total, pois isso exigia boas competências de gestão e organização por parte do professor, foi possível observar alguns resultados no combate de alguns problemas que surgiram durante a minha prática, nomeadamente os de ausência de cooperação e respeito pelos outros. Na qual, por vezes, não encontrava nenhuma solução para combater os mesmos, pelo que inesperadamente o MED pôde colaborar nesse sentido, já que concorre para a socialização desportiva. Nesta conformidade, verificamos que o MED não se pode destituir do conceito da cooperação. O MED tem uma ínfima relação com um modelo didático mais indireto e interativo, como é o caso da Aprendizagem Cooperativa em que se privilegia a participação e a cooperação, atribuindo-se uma valorização social. Assim, o fracasso ou sucesso de todos é da responsabilidade de todos, e não apenas de um.

- **O MODELO DE ENSINO DOS JOGOS PARA A SUA COMPREENSÃO**

“ (...) desenvolver a capacidade de jogo e aumentar o gosto e a participação no jogo, o que pode conduzir a um estilo de vida ativo”
(Werner at al, citado por Mesquita e Graça, 2009, p. 138)

O Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão (MEJPC), teve como grande propósito a capacidade de jogar e perceber o jogo através da compreensão tática deste. Deste modo opõe-se ao ensino das habilidades técnicas básicas, de forma isolada. Este modelo adere bem a um estilo de ensino de “descoberta guiada” (Mesquita e Graça, 2009). Neste sentido, quando falamos em “descoberta” transpomo-nos para uma situação em que o praticante quando exposto a uma situação-problema é incitado a procurar e implementar soluções, verbalizá-las e explicá-las. Por outro lado quando nos referimos a “guiada”, tal definição sugere-nos que alguém, neste caso o professor, encaminha o aluno na procura dessas soluções, através de tarefas menos complexas, reportadas no entanto aos problemas que ocorrem no jogo. A escolha de determinada solução em detrimento de outra é influenciada pelas questões estratégicas do professor que conduzem o aluno para a procura da melhor solução. Neste sentido, quando iniciava a abordagem a determinado JDC tinha em conta este modelo e tentei sempre que desta forma pudesse ensinar os meus alunos, compreendendo que só assim estes iriam perceber o objetivo do jogo, bem como as melhores soluções para alcançá-lo. A utilização dos métodos tradicionais, nomeadamente centradas no ensino da técnica de forma isolada e longínqua daquilo que acontecia no jogo, contrariava tudo aquilo que foi aprendido durante a MEEFEBS, apesar de no entanto ter sido por mim vivenciado aquando da escolaridade básica e secundária. Assim, este foi um dos modelos que foi preconizado por mim, no ensino dos JDC, sem contudo esquecer os modelos instrucionais anteriormente referenciados. Segundo Turner e Martinek (1999), o papel do professor consubstancia-se nas seguintes funções: (a) o professor estabelece a forma de jogo; (b) o professor observa o jogo ou a exercitação; (c) o professor e os alunos investigam o

problema tático e as potenciais soluções (exercitação referenciada ao jogo); (d) o professor observa o jogo; (e) o professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário); (f) o professor observa o jogo e intervém para ensinar. Nesta linha de pensamento, são percorridas 6 fases de 1 ciclo: 1 – forma de jogo vs. Alunos; 2 – apreciação do jogo; 3 – consciência tática; 4 – tomada de decisão; 5 – habilidades de jogo; 6 – performance (Mesquita e Graça, 2009). A primeira fase corresponde à adequação de uma forma de jogo consoante o nível e a idade dos alunos. A segunda fase enfatiza a apreciação do jogo bem como o seu regulamento, podendo haver igualmente adaptações. Já na terceira fase, o aluno toma consciência dos problemas táticos, e por isso é privilegiado o ensino das táticas elementares. A quarta fase preconiza a tomada de decisão. Nesta fase o aluno é confrontado com a resolução de questões (o que fazer? Como fazer?). Assim o aluno na procura da resolução das questões, consegue conferir significado à técnica, isto é, se a melhor solução é esta, eu tenho que ser capaz de executar eficazmente determinada técnica, pois só assim resolvo os constrangimentos do jogo. Por sua vez a sexta fase corresponde à consolidação do jogo praticado, numa integração de todas as fases anteriores. A última fase corresponde à melhoria dos procedimentos cognitivos e das técnicas mais elaboradas, que por sua vez pede a inserção de uma forma de jogo mais complexa, até se chegar ao jogo formal.

Porém, há que ter atenção que a aplicação das formas de jogo simplificadas, por si só não garante aprendizagem. Nesta perspetiva “ (...) é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as conceções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos alunos como forma de jogo credíveis e autênticas (Mesquita & Graça, 2009). Se os alunos não alcançarem a versão formal do jogo, não faz diminuir em nada a importância das aprendizagens conquistadas pelos praticantes, já que a forma de jogo escolhida corresponde ao nível dos alunos. Será importante ainda ressaltar que no decurso da forma básica de jogo escolhida, em particular para o andebol, foram introduzidas adaptações estruturais, tais como o terreno de

jogo, o número de jogadores, as balizas, entre outras, pela questão do espaço e material. Nesta conformidade, face às condições mínimas de espaço, tive obrigatoriamente de pensar estrategicamente, por forma a possibilitar que todos os alunos tivessem os seus tempos de exercitação, e se mantivessem empenhados. Por exemplo, no caso das balizas, e dada a sua inexistência na escola, optei por utilizar colchões. Ainda mais importante, foram as tarefas de aprendizagem que fiz questão de apresentar. De acordo com Estriga e Moreira (2013) estas devem ser baseadas nos problemas do jogo, e é necessário que sejam construídas de forma a estimular a capacidade de compreender e agir no jogo. Posto isto, após verificação dos problemas que os alunos evidenciavam no jogo, foi necessário primeiramente escolher uma forma de jogo adaptada, e posteriormente, escolher situações de aprendizagem que os permitissem melhorar ou resolver esses mesmos problemas no contexto do jogo modificado. Assim, destaco as formas parciais de jogo (FPJ) e as tarefas baseadas no jogo (TBJ). De acordo com Graça *et al.* (2013), as FPJ, são situações menos complexas que a situação de jogo, mas que conservam o objetivo de jogo e as relações de cooperação e oposição. Já as TBJ têm o propósito de reforçar a execução de habilidades, na qual os aspetos decisoriais (o que fazer, quando fazer) são extremamente facilitados. Posto isto, o MEJPC adotam uma estratégia do topo para a base, já que parte de uma forma básica de jogo (FBJ), menos complexa que o jogo formal, passando pelas FPJ, que se caracterizam por uma complexidade intermédia, e nas TBJ, que têm uma complexidade reduzida. Deste modo são iniciadas por tarefas mais complexas (topo), para menos complexas (base).

Todavia, nem sempre foi fácil esta aplicação, pois este modelo envolve um conhecimento profundo das modalidades, e uma detecção rápida dos problemas observados no jogo, o que por vezes não era o caso. Face a esse conhecimento escasso, por vezes as situações de aprendizagem não se encontravam devidamente ajustadas aos reais problemas dos alunos. Consequentemente se tornava difícil orientar o aluno nas suas tomadas de decisão. Neste sentido atentemos à seguinte premissa: “uma boa tomada de decisão depende de uma boa leitura da situação, e esta por sua vez, depende

das competências de busca, de antecipação, de saber o que procurar e onde procurar” (Mesquita e Graça, 2009, p. 141).

De uma forma geral, este modelo vai de encontro de que a técnica e tática se situam no mesmo patamar, e nenhuma delas é mais importante que a outra. Como refere Mesquita (1998), mais do que estar a dicotomizar técnica e tática, enquanto perspetivas de abordagem distintas e antagónicas, importa estabelecer relações de compromisso e complementaridade entre ambas. Para complementar, e de acordo com Metzler (2000) os alunos gostam muito mais de jogar, do que praticar habilidades de jogo em treinos repetitivos, revelando uma certa resistência aos exercícios propostos. Neste sentido, a pergunta que muitos alunos fazem, e que igualmente fui muitas vezes confrontada: “Professora, quando é que vamos jogar?” faz imenso sentido, na medida em que aprende-se a jogar, jogando. Todavia, os alunos devem jogar no contexto de uma forma de jogo mais simples que o jogo formal, usufruindo sempre de uma instrução ativa e auxiliadora do professor. Tendo em atenção que apenas jogar não basta, pois as situações de aprendizagem permitem, igualmente, que os alunos aprendam, porém transportadas a situações de entendimento, mais simples. Assim, a utilização do MEJPC permite contrariar essa separação total entre o jogo e os exercícios isolados referente exclusivamente à técnica, ou aprimoramento das habilidades.

4.1.4. AVALIAÇÃO – UM PROCESSO REGULADOR DA APRENDIZAGEM

Avaliar é estimar, apreciar, calcular o valor de uma coisa. Neste sentido, avaliar é uma atividade humana constante, já que a todo o momento temos que recolher informação do meio, valorizar essa informação e decidir em conformidade. Trata-se de um mecanismo básico de processamento de informação por parte dos seres humanos.”

(Rosado, *et al.*, 2002, p. 19)

A avaliação é um aspeto crucial no processo de ensino-aprendizagem, que conjuntamente com a planificação e realização, são tarefas centrais do professor (Bento, 2003). A avaliação ganha grande impulso na medida em que é encarada como uma comparação constante entre os resultados apresentados pelos alunos, e os objetivos delineados pelo professor. Posto isto, a avaliação é, assim, o processo de determinar a extensão com que os objetivos educacionais se concretizam (Rosado, Dias e Silva, 2002). Igualmente, Bloom *et al.* (1971) relacionam a avaliação com a verificação do professor de objetivos educacionais. Face tais afirmações, é incontestável a ínfima relação que a avaliação estabelece com os restantes parâmetros, tais como a conceção, o planeamento e a própria realização. Tais relações são criadas na medida em que as concepções que o professor faz da avaliação, não sejam apropriadas ao sucesso educativo. Neste sentido, consideremos que “as práticas avaliativas dependem de um complexo jogo de fatores interdependentes que passam pelas representações que os professores têm da Escola, da Educação, da Avaliação, da Relação Educativa, etc.” (Rosado *et al.*, 2002, p. 12). Relativamente ao planeamento, os mesmos autores, afirmam ainda que, quando se fala de avaliação educacional, fala-se necessariamente de um processo planeado e sistemático, que faz parte do processo educativo. Assim, atribuindo um papel importante na avaliação à descrição do processo, Stufflebeam (1985, citado por Rosado *et al.*, 2002) refere que primeiramente é preciso identificar as necessidades educacionais, e só depois elaborar programas de avaliação, para que seja possível aperfeiçoar este processo. Atentando por último à realização, se considerarmos que o professor realiza uma gestão centrada na qualidade de ensino, na qual a aprendizagem se destaca como objetivo primordial, e o clima é organizado e propício ao ensino e à aprendizagem, temos, pelo menos, criada uma base sólida para realizar este processo tão complexo que é avaliar. Como conclusão, concepções desajustadas da realidade, um planeamento descuidado e inadequado, um desconhecimento dos alunos e das suas necessidades, o estabelecimento de objetivos inatingíveis, e a implementação de um clima de trabalho

desorganizado e intranquilo são apenas alguns fatores que podem comprometer a avaliação e a educação.

Nesta conformidade, urge saber por que motivo, de facto, se avalia. Damas e de Ketele (1985) afirmam que o principal objetivo da avaliação é o de tomar uma decisão, nomeadamente, a decisão de continuar a aprendizagem ou de trazer um ensinamento corretivo. Também, Salvia e Ysseldyke (1991) afirmam que a avaliação tem dois propósitos: a especificação e verificação de problemas e a tomada de decisões sobre e pelos alunos. Por fim, Rosado *et al.* (2002) afirmam que no processo avaliativo trata-se numa primeira fase, de recolher informação, posteriormente comparar essa informação com um critério guardado nas estruturas da memória, e por fim proceder a uma tomada de decisão.

Todavia, apesar de estes momentos se direcionarem a uma apreciação/tomada de decisão, das capacidades dos alunos, na realidade, acaba por se tornar, também, numa avaliação do próprio professor, ou seja, numa auto-avaliação. Nesta linha de pensamento, Matos (2012) refere que a avaliação deve ser um “regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem” que permita ao professor “refletir sobre os resultados, visando uma intervenção referenciada ao sucesso” (p.5). Deste modo, caso concluamos que os alunos não atingiram o nível ou as capacidades propostas, devemos repensar sobre as nossas estratégias e métodos, uma vez que algo provavelmente falhou, no processo de ensino-aprendizagem. Assim de uma forma mais simples, a avaliação prepara, acompanha e encerra o processo de ensino-aprendizagem, através de uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às planeadas. Similarmente, informa não só alunos, mas também professores, sobre os objetivos atingidos e os que ficaram por atingir, e por essa razão é um motor do seu constante aperfeiçoamento. E é esta constante pretensão de aperfeiçoamento que permite conduzir não só os alunos, mas também o professor, ao sucesso.

Posto isto, no sentido de melhorar e aperfeiçoar a avaliação, tive em conta que “a avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos

professores, devendo essa atividade, com muitas vantagens, ser partilhada, nomeadamente, com os alunos (...)" (Rosado et al., 2002, p. 83).

"Resolvi distribuir pelos alunos umas fichas de verificação, com critérios bem mais simples, e de fácil percepção para os mesmos. Assim o objetivo era verificar a execução dos seus respectivos pares, e assinalar a hipótese que consideravam mais correta, face o que estariam a observar. Assim, para além de incluir os alunos no processo de avaliação, descobri uma estratégia para os alunos que se encontravam em longos períodos de espera, por incumbência da modalidade (salto em altura) e do material existente na escola."

(Reflexão da Aula nº 23 e 24 – 7 de Novembro de 2014)

Os alunos puderam, então, intervir na avaliação, que Bento (2003) considera *"um incómodo necessário"* (p. 174). Após a aula, na revisão das aulas e no registo dos resultados, pude comparar todos os dados, sem nunca sobrepor as decisões dos alunos à decisão do professor. Tendo em conta que "sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. E sem controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática pessoal" (Bento, 2003).

Outro dos aspetos a considerar na avaliação refere-se aos critérios a que esta se referencia e, nesta perspetiva, existem dois tipos de avaliação: a referenciada à norma e ao critério. Na avaliação que detém como padrão de referência a norma, os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma (Rosado et al., 2002). Os mesmos autores afirmam que se considera a existência de um aluno médio e de outros alunos que aprendem mais ou menos que este. Neste sentido "(...) sempre que a avaliação é referida a uma norma, o que interessa não é se o aluno atingiu este ou aquele objetivo, mas em que posição se situa face aos resultados de um grupo que são considerados como um referente importante" (Valadares e Graça, 1998, citados por Rosado et al., 2002, p. 29). Neste sentido, este padrão de referência tem

por finalidade classificar os alunos. No que diz respeito à minha prática, este tipo de avaliação foi efetuado, com mais clareza, num momento de avaliação, nomeadamente a corrida de resistência, na qual a norma, neste caso, foi a média do número de voltas. Por outro lado, de acordo com alguns autores, a avaliação referenciada ao critério não compara necessariamente os alunos, antes analisa o desempenho destes por referência a critérios pré-estabelecidos e que estejam relacionados com os objetivos de ensino. Deste modo, tem em conta os contextos e as particularidades dos alunos. Neste sentido “a consecução de cada aluno está a ser comparada com um critério ou padrão de consecução e que à partida foi estabelecido como aquele que se lhe poderia legitimamente exigir” (Valadares e Graça, citado por Rosado, *et al.*, 2002, p. 29). Contudo, no meu entendimento, ambos os tipos de avaliação se completam, já que se, por exemplo, nos reportarmos à avaliação referenciada, exclusivamente, ao critério, “automaticamente” iremos estabelecer relações de comparação entre os nossos alunos. Tal, se sucedeu, na minha prática, quando detinha algumas dúvidas relativamente acerca da execução de determinados alunos.

Este tipo de avaliação foi, claramente, aquele que foi aplicado com maior evidência, excetuando o momento que acima referi. Tal discrepância foi verificada pela minha prévia posição de valorização das necessidades e progressões na aprendizagem dos alunos. Também parece adequado que, para grupos diferenciados pelo nível de prática, se estabeleçam exigências diferenciadas relativamente aos critérios exigidos (Rosado, *et al.*, 2002).

Desta forma, consideremos que os testes referidos à norma são menos favoráveis, devendo ser privilegiada uma avaliação referida ao critério, isto é, uma avaliação centrada sobre a utilização de instrumentos específicos, construídos pelos professores em função dos objetivos e focalizada em indicadores objetivos (Mesquita, 2012).

Sendo, a avaliação um processo extremamente complexo e por forma a torna-la coerente, considero fulcral realizar três momentos de avaliação, que tão bem conhecemos, que por sua vez foram momentos preconizados durante o ano do EP, nas várias UD. Assim, destaco a avaliação diagnóstico (AD), a avaliação

formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS). Desta forma, a AD tem como principal propósito diagnosticar e averiguar as capacidades dos alunos. Assim este momento de avaliação torna-se crucial na medida em que permite ao professor identificar problemas, e verificar se os alunos possuem os conhecimentos e competências para se poderem iniciar novas aprendizagens (Rosado, *et al.*, 2002). Os mesmos autores reforçam que a AD “verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que as novas aprendizagens tenham lugar (avaliação dos pré-requisitos) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (e que se assumem não-conhecidas) são, na realidade, já dominadas pelos alunos (avaliação dos níveis de entrada)” (p.70).

Posto isto, a AD serve de base às decisões do professor, através de uma adequação do ensino às características dos alunos (Rosado, Dias e Silva, 2002). Por outras palavras, através da AD o professor decide que aprendizagens são passíveis de ser ensinadas aos alunos, adequando as mesmas às particularidades dos alunos e ao seu ritmo de progressão. Para isso, o professor deve conhecer muito bem os seus alunos, e também o conteúdo daquilo que vai ensinar. Deste modo, o professor realiza uma predição do que o aluno poderá aprender.

Uma vez, que se trata de uma avaliação de diagnóstico, será natural que ocorra numa fase inicial de algo que se queira ensinar. Neste sentido, Rosado, *et al.*, (2002) acrescentam que a avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais fixos, podendo realizar-se no início do ano, bem como no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem. Reportando este entendimento para a minha prática, usualmente, a realização da AD ocorreu no início de cada UD, exceto alguns casos, que não foi efetuada, por se tratar de UD muito curtas, que pela implementação da AD, reduziriam o tempo de exercitação por parte dos alunos, Essa redução poderia traduzir-se numa escassa ou nula aprendizagem, pela óbvia escassez de tempo de exercitação.

“A modalidade de Patinagem perfaz um total de 6 aulas (2 blocos de 50’ e 2 blocos de 100’). Tal pequeno número de aulas pode ser facilmente explicado pois a modalidade em questão trata-se de uma modalidade opcional. Igualmente, pela mesma razão, decidi não realizar avaliação diagnóstica, na qual pretendo apenas abordar os conteúdos que considere mais pertinentes e adequados à turma e ao nível de escolaridade. Também a escassez de tempo auxiliou na decisão de retirar a Avaliação Diagnóstica da Unidade Didática.”

(Justificação da UD de Patinagem)

“Apesar de a Avaliação Diagnóstica não ter sido efetuada nesta modalidade, a Avaliação sumativa não foi dispensada, e ocorrerá, no final da Unidade Didática.”

(Justificação da UD de Atletismo)

Contudo, este processo nem sempre é fácil, sobretudo quando abordamos modalidades de cariz coletivo, onde a ação de um indivíduo está condicionada pela ação dos seus colegas de equipa e dos seus opositores. Deste modo, o melhor seria tentar perceber o nível global da turma e, simultaneamente, detetar alunos que revelassem maiores dificuldades ou competências.

“ (...) penso que a etapa 3 é aquela que me parece ser a que mais se assemelha ao nível dos nossos alunos, apesar de algumas adaptações relativas aos conteúdos possam ser verificadas, como a não abordagem do remate, e do passe em suspensão, uma vez que seriam necessárias muitas mais aulas para o processo de ensino-aprendizagem.”

(Avaliação Diagnóstica de Voleibol)

Em síntese, a AD deve ser eminentemente formativa, pois ela recolhe informação com o intuito de orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ela poderá responder às seguintes questões: “Que

aprendizagens servem de base às que vamos ensinar?” e “Que aprendizagens, das que vamos ensinar, já foram adquiridas, pelos estudantes?” (Mesquita, 2012). A AF, por sua vez, funciona quase como um *feedback*, uma vez que acompanha o aluno e tem por fim reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade, procurando informá-lo. Para Cardinet (citado por Rosado *et al.*, 2002), a AF é uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao seu trabalho, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que o permitirão progredir na sua aprendizagem. Desta forma o objetivo da AF, tão comumente enunciada como uma avaliação intermédia, é na realidade, reguladora no processo de ensino-aprendizagem, já que auxilia o professor, os alunos e outros intervenientes nesse sentido. Por essa razão, não deve ser realizada para classificar os alunos, nem deve ser transmitida aos alunos como uma avaliação. Pois os elevados níveis de *stress* e ansiedade associados a essas situações, não contribuem para o clima necessário, nomeadamente sentirem-se à vontade e confortáveis, e possam mostrar as suas reais dificuldades, aceitem errar, evitando estratégias de ocultação das dificuldades (Mesquita, 2012). Igualmente, importa acrescentar que não se deve utilizar a informação retirada desta modalidade de avaliação para a classificação, pelo que os alunos, aquando da avaliação formativa, devem atuar sem serem confrontados com a ameaça da classificação (Bloom, *et al.* 1971). Porém, é um tipo de avaliação que permite ao professor consolidar os pontos de situação dos seus alunos. Assim, em síntese, a AF acompanha todo o processo de avaliação, uma vez que dá a conhecer aos alunos as suas dificuldades, e também as aprendizagens bem-sucedidas de acordo com o plano de avaliação. Já para o professor é um meio essencial para verificar e controlar o grau de aprendizagem dos alunos e de (re)definição de estratégias para atuar sobre as dificuldades que se revelavam a cada momento. Permite-o, portanto verificar o grau de evolução dos alunos desde a AD, ao mesmo tempo que permite a auto-avaliação dos alunos. Porém, importa frisar que o reduzido número de aulas das UD impossibilitou a aplicação desta modalidade de avaliação, tal como aconteceu, em determinadas situações, para a avaliação diagnóstica.

Por último, a AS "traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno. Tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino" (Rosado e Silva, 2010, p. 7). Já Gonçalves *et al.* (2010) afirmam que a avaliação sumativa pretende verificar como decorreu o processo educativo e retirar conclusões sobre o mesmo, por forma a tirar ilações para a prática futura. A AS foi realizada em todas as modalidades, nomeadamente no final de cada UD, sem exceção. Por se tratar de uma avaliação situada no final de uma unidade ou ciclo de trabalho é o tipo de avaliação que permite descrever com maior exatidão a progressão do aluno. Todavia, importa esclarecer que "nesta modalidade de avaliação é decisiva uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese" (Rosado *et al.*, 2002, p. 68). Neste sentido, no que diz respeito aos critérios de avaliação, a AS incide sobre objetivos criteriosamente selecionados. A AS presta-se, ainda, na classificação, mas não se esgota nela, já que a sua principal finalidade é a de informar (Mesquita, 2012). Contudo, com a premissa anterior podemos cair na tentação de a considerar alternativa à AF, ao invés, são complementares, já que a AS resulta não só do facto de permitir uma visão de síntese, mas, também, de acrescentar informação à avaliação formativa, pois ela é mais global (Rosado, *et al.*, 2002).

Avaliar não se constitui, então, numa tarefa fácil. Avaliar uma turma, é de facto, uma tarefa bastante complexa, por muito rigor que se imprima ao processo de avaliação. Neste sentido, algumas dificuldades foram ocorrendo durante este ano tão atribulado que é o ano do EP.

"Senti uma enorme dificuldade em observar todos os alunos, no tempo planeado e estipulado. Fiquei com a sensação de que precisaria de muito mais tempo"

(Reflexão da Aula nº 47 – 21 de Janeiro de 2014)

“Para cumprir com o tempo pré-estabelecido de avaliação, atentei apenas a uma execução dos alunos, mesmo sabendo que para uma avaliação mais fidedigna será necessário observar mais do que uma vez a execução de determinados critérios por parte dos alunos.” (...)
“Sinto-me confusa no ato de avaliar, por um lado quero poder avaliar todos os alunos, mas nessa rápida ambição, constato que tenho que perder tempo para observar a execução dos alunos.”

(Reflexão da Aula nº 17 e 18 – 24 de Outubro de 2014)

Porém, outras dificuldades se relacionavam com as supracitadas, nomeadamente relativas ao processo de escolha dos critérios e instrumentos de avaliação, e naturalmente o comprometimento do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.4.1. INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

“O ensino dos gestos desportivos, nomeadamente, é uma das preocupações fundamentais dos professores, impondo-se, em consequência, o desenvolvimento e a aplicação de instrumentos de avaliação que permitam medir as destrezas adquiridas”
(Rosado, *et al.*, 2002, p. 100)

Desde logo, importa referir que apesar de nos particularizarmos à avaliação do domínio motor, não nos podemos esquecer dos outros dois domínios, nomeadamente o domínio sócio-afetivo e domínio cognitivo, e que apesar de não os evidenciar, estes domínios tiveram determinado peso no seio da minha prática profissional.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, após conversa entre o NE e a PC, a mesma deixou a livre arbítrio essa escolha. Desta forma, poderíamos encontrar aquele com que mais nos identificássemos, debatendo acerca do uso de um em detrimento de outro,. Porém, dada a necessidade de rentabilizar ao máximo o tempo de prática, o que passa pela escolha de instrumentos de

observação que consumam um menor tempo possível de aula, assim como proporcionar uma avaliação que se enquadre com o ensino e com os seus objetivos, as técnicas de avaliação qualitativa são as que melhor se enquadram neste cenário (Rosado *et al*, 2002). Igualmente, as avaliações qualitativas têm como vantagem a avaliação contínua e formal. Porém, tal como tudo, tem igualmente as suas desvantagens, tais como a perda de alguma objectividade e precisão, tal como realça Mesquita (2012). Assim, desde logo, no que diz respeito ao domínio motor, resolvi utilizar como instrumento de avaliação, as listas de verificação, e mantive a utilização deste instrumento até ao final do ano, ao contrário dos meus colegas do NE que inicialmente utilizaram escalas de apreciação e depois alteraram para as listas de verificação. Esta escolha, foi realizada também devido à maior subjetividade ou sensibilidade das escalas de apreciação, uma vez que possui mais de duas possibilidades. Assim, quanto mais níveis, maior seria a sensibilidade à medição do comportamento observado, e mais difícil seria de avaliar.

Já no domínio sócio-afetivo, a escala de apreciação pareceu-me a mais adequada.

“Juntamente com a PC, decidimos utilizar listas de verificação, uma vez que as escalas de classificação seriam mais difíceis de aplicar em situações de avaliação direta, que foi a que sempre utilizámos. Igualmente a transformação desses resultados para outras escalas seria um processo mais complexo”

(Reunião nº 3 – 29 de Outubro de 2013)

De acordo com Rosado *et al* (2002) uma lista de verificação não é mais do que uma variante da escala de apreciação em que o observador indica, a que constitui a descrição mais correta de determinado comportamento observado. Neste sentido, este tipo de instrumento troca a indicação do grau de desempenho dos comportamentos em questão pela identificação da sua manifestação ou não. Por outro lado, a escolha dos critérios de avaliação, foi sempre um processo difícil, pois, numa fase inicial a minha lista de verificação

revelava-se extremamente extensa. Isto poderia explicar a minha dificuldade evidenciada anteriormente, relativamente à falta de tempo para avaliar. Desta forma, a necessidade de me centrar nos pontos fulcrais e naquilo que era essencial, tornava-se prioritário. Para isso tive em conta os objetivos que elaborei para os meus alunos. Por sua vez, esses objetivos devem ser claros para se poder enunciar, nitidamente, quais são os critérios de avaliação (Damas e Ketele, 1985). Com isto, aquando da construção dos instrumentos de avaliação, tive em conta, os objetivos de ensino, bem como os aspetos que foram enfatizados durante o processo de ensino-aprendizagem e durante a referida UD. Deste modo, cumpria com o postulado de que “a avaliação polariza a sua atenção sobre índices de comportamento” (Damas e de Ketele, 1985, p.16). Os mesmos autores referem que um conhecimento prévio desses índices comportamentais a observar, revela-se indispensável. Neste sentido, a semelhança/igualdade dos conteúdos observados na AD e na AS permitia-me obter uma maior familiarização com os conteúdos e assim estava facilitada a observação.

“O olho apenas vê o que a mente está preparada para compreender”

Robertson Davies

CAPÍTULO V
A PROBLEMÁTICA DAS UNIDADES DE CURTA
DURAÇÃO

5. A PROBLEMÁTICA DAS UNIDADES DIDÁTICAS DE CURTA DURAÇÃO

5.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente estudo centra-se na problemática das U.D. de curta duração, no cumprimento das orientações programáticas, apesar da relativa autonomia atribuída a cada escola. Nesta conformidade também Graça (2003) refere que “o currículo de múltiplas actividades de curta duração tem amarrado o ensino dos jogos a um ciclo vicioso de iniciação permanente” (p. 178). Assim, parece que existe uma sistemática falta de tempo para ensinar mas que não pode ser confundida com uma conceção ingénua, que considera que a participação nas actividades da aula é por si só sinónimo de aprendizagem (Hutchinson, 1993). Estes são problemas que se têm mantido ao longo dos tempos, por exemplo, Placek (1983) refere que nos dias de hoje a capacidade fundamental do professor centra-se na organização de actividades que satisfaçam os alunos e os mantenham ocupados e disciplinados. Da mesma forma, Graça (2003) afirma que os currículos escolares apresentam um argumento lógico para sustentar esta premissa, afirmando que quanto maior a diversidade de actividades oferecidas, melhor informado estará o aluno e maior probabilidade de incluir voluntariamente uma atividade desportiva nos seus hábitos de vida. Assim, facilmente se compreende porque as escolas concorrem para a manutenção de um currículo “salpicado” de múltiplas actividades, de reduzida duração e de efeitos improváveis. Ainda relativamente a esta temática, Ennis (1999) critica “asperamente” os efeitos colaterais do currículo de múltiplas actividades, que se manifestam na apropriação do jogo pelos rapazes mais capazes e mais agressivos, na segregação e alienação das raparigas, efeitos esses que segundo a autora são resultado inevitável das características estruturais do modelo curricular. Também, Siedentop e Tannehill (2000) referem que a manutenção deste “múltiplo currículo” é facilmente explicada porque a “educação física tem muitos objectivos, os professores planificam o currículo como uma série de pequenas unidades de actividades, com umas poucas aulas de exercitação de habilidades básicas isoladas, seguidas de uns

quantos períodos de aula para um torneio ou uma série de jogos” (p.131). Na mesma linha Graça (2003) refere que “a tendência é para repetir ao longo dos anos estas pequenas unidades de introdução aos jogos, sem avançar no desenvolvimento dos conteúdos, tornando as aulas repetitivas” (p.178).

Independentemente de todas estas questões é inequívoco que em face ao pouco tempo disponível para o ensino este seja adequadamente potenciado. Este estudo surge assim da necessidade de aprofundar as implicações da abordagem das modalidades com um número reduzido de aulas, focando o ensino de modalidades que implicam uma aprendizagem tática, para além de técnica. Esta questão é tanto mais importante quando se pretende aplicar os princípios inerentes aos modelos de ensino do jogo mais atuais, como sejam o Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão e o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão. Assim era minha preocupação ensinar o Basquetebol à luz destes modelos, centrando o processo no entendimento e compreensão do jogo, sendo as habilidades técnicas abordadas em função da sua relevância para a resolução dos problemas que acontecem no jogo.

Graça e Mesquita (2013) referem que o aparecimento de ambos os modelos surgem como reacção à abordagem tradicional dos jogos desportivos demasiado centrados nas técnicas, usualmente descontextualizadas, na qual o ensino do jogo está ausente ou surge alienado. Neste sentido, tendo em conta as abordagens tradicionais centradas na técnica, aquando da realização do jogo o professor não sabe o que ensinar e avaliar, pois as indicações não foram orientadas nesse sentido. Assim confina-se a uma supervisão genérica da manutenção da ordem (Graça e Mesquita, 2013). Tendo em conta, os modelos acima referidos, não é possível falar-se dos mesmos, sem referenciar aspectos importantíssimos relativamente ao desenvolvimento dos conteúdos: FBJ, FPJ e TBJ. De acordo com Graça *et al* (2013), FBJ pode ser definida como uma situação menos complexa do que o jogo formal, um jogo reduzido, que está adaptada ao contexto com que nos deparamos. Já as FPJ, são situações ainda menos complexas, mas que conservam o objectivo de jogo e as relações de cooperação e oposição. Por fim, as TBJ são as formas de exercitação mais simples, como por exemplo o passe ou o lançamento na

passada. Estas tarefas surgem com o intuito de reforçar os requisitos da execução das habilidades, mas subordinadas às necessidades dos alunos nas atividades mais complexas. Nas TBJ, os aspectos decisoriais são muito facilitados, pelo que interessa, de uma forma geral, aprimorar a técnica.

5.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O aparecimento do tema surge após constatação de pouco tempo para Ensinar. De facto, nesta escola, deparamo-nos com a problemática de Unidades Didáticas muito curtas, e consequentemente, reduzido tempo potencial de aprendizagem. Esta constatação aparece aliada à frequente sensação de que os alunos se mantêm sempre no mesmo nível, independentemente da passagem de ano/ciclo, quando seria suposto que aquando da transição de ano ou ciclo se verificasse proporcionalmente uma evolução ou melhoria. Neste sentido e face a tais circunstâncias parece-me que partimos constantemente de uma fase inicial – do “nível zero”. Assim, considereei pertinente analisar o tempo que teoricamente disponho para determinada Unidade Didática – Basquetebol - e comparar aquele que realmente é utilizado para essa modalidade, no sentido de perceber que tempo foi utilizado para Ensinar, consciente que nem todo esse tempo se traduz em tempo potencial de aprendizagem. Por outro lado, surgiu a necessidade de perceber de que forma sou capaz de implementar as ideias, conceitos e metodologias a que fui exposta em várias Unidades Curriculares, em especial na Didática de Basquetebol. O aprofundamento desta questão é tanto mais importante, porque entendo que os modelos de ensino anteriormente referenciados exigem do professor um adequado entendimento da matéria, do jogo que se ensina, e uma capacidade de diagnosticar as dificuldades em contexto de jogo, que receava ser de difícil atingimento dada a minha falta de vivência na modalidade em causa. Assim, pretendi fazer uma análise à posteriori acerca dos conteúdos privilegiados na avaliação e na própria aula.

5.3. OBJETIVOS DO ESTUDO

- Comparar o tempo total atribuído aos exercícios planeados com o efetivamente utilizado na concretização da aula, com ênfase nos conteúdos relacionados com o basquetebol.
- Verificar se o ensino foi mais orientado para técnica ou para a tática, tendo em conta a natureza dos exercícios e tempo efetivo de prática.
- Estudar a evolução dos alunos, tendo por base a avaliação diagnóstica e sumativa.

5.4. METODOLOGIA

5.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para a realização do presente estudo foi selecionada a Unidade Didática de Basquetebol, constituída por 7 aulas, do 9º Ano da Turma A, da Escola E.B 2,3 de Rio Tinto. Apesar da turma ser constituída por com 21 alunos, 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, apenas 17 alunos, 8 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, participaram em ambas as avaliações (diagnóstico e sumativa), razão pelo qual apenas estes foram incluídos no estudo para efeitos de análise de desempenho motor.

5.4.2. INSTRUMENTOS

Foram utilizados dois instrumentos (quadro 1 e quadro 2). A ficha 1 foi por mim construída no âmbito do EP, após discussão com o NE e com a ajuda da PC, tendo classificado o desempenho dos alunos com base numa escala de 1 a 3, em que 1 significa “não executa”, 2 significa “nem sempre executa” e 3 significa “executa”. Por sua vez uma segunda ficha foi elaborada (ficha 2), com base nos comportamentos a observar para o nível de jogo em causa propostos por Graça et al. (2013). Os comportamentos respeitantes à ficha 2 foram avaliados tendo em conta uma escala de 1 a 4, em que 1 significa “nunca”, 2 significa “raramente”, 3 significa “nem sempre” e 4 significa “sempre”. Procedemos ainda a uma análise acerca da natureza de cada um dos comportamentos a observar, atribuindo-lhe um grau de % técnica por forma a obter um índice que

nos permitisse analisar a evolução dos alunos sob um ponto de vista mais técnico ou tático.

Quadro 1: Ficha 1

Ficha 1		% de técnica atribuída
Drible de progressão	1. Não olhar para a bola	100
	2. Impulsionar a bola para a frente	100
Drible de proteção	3. Driblar abaixo do nível da cintura	100
	4. Driblar com a mão mais afastada do defensor	75
	5. Proteger a bola com o corpo	75
Passe de peito	6. Colocar a bola à frente do peito	100
	7. Cotovelos junto ao tronco	100
	8. Estender simultaneamente os M.S.	100
Passe Picado	9. Colocar a bola à frente do peito	100
	10. Cotovelos junto ao tronco	100
	11. Passar a bola para junto do colega	75
Lançamento em apoio	12. Fletir ligeiramente os M.I.	100
	13. Colocar uma mão por baixo da bola e outra de lado a apoiar	100
Lançamento na passada	14. M.I. de impulsão é o membro interior	100
	15. Fletir o joelho mais próximo do cesto	100
	16. Lançamento executado próximo do cesto	100
Desmarcação	17. Procurar espaços vazios e ajudar o portador da bola, libertando-se do oponente direto	25
Passe e corta	18. Após passe o aluno corta em direcção ao cesto, estendendo a mão e o M.S.	25
Marcação Individual	19. O aluno marca o seu adversário impedindo que este recebe a bola em condições favoráveis	50

Quadro 2: Ficha 2

Ficha 2	% de técnica atribuída
1: Mantém a posse de bola passando e recebendo a duas mãos	100
2: Mantém a posse de bola, estabelecendo contacto visual entre passador e receptor.	25
3: Obtém mais tempo para tomar decisões quando pára à receção de bola.	25
4: Mantém a posse de bola à receção e roda os pés para o cesto	25
5: Cria uma situação de vantagem ao mover-se na direcção do cesto após passar a bola	0
6: Empreende uma iniciativa individual na direcção do cesto, se o caminho estiver aberto	0
7: Escolhe uma posição de modo a ajudar o colega em posse de bola	0
8: Escolhe uma posição no campo tomando por referência as posições do ataque	0

5.4.3. RECOLHA DOS DADOS

Para este trabalho foram analisados todos os planos de aula relativos à modalidade de Basquetebol, o que fez um total de 7 aulas de 45 minutos cada, consomando um total de trezentos e quinze minutos. A ficha de avaliação 1 foi aplicada em situação de aula, nomeadamente na AD e a AS, tendo-se recorrido a situações de avaliação de natureza analítica e em situação de jogo

(3x3, em meio campo). Todas as aulas foram filmadas, tendo-se solicitado autorização formal a todos os encarregados de educação. Posteriormente procedi à análise das aulas com recurso às imagens recolhidas, com o intuito de verificar a duração exata de cada exercício. As imagens relativas às avaliações diagnóstico e sumativa foram ainda utilizadas para proceder à avaliação do desempenho dos alunos, tendo-se aplicado a ficha 2. Para este efeito foram utilizadas apenas as situações de jogo (FBJ).

5.4.4. TRATAMENTO DOS DADOS

Os resultados obtidos foram analisados tendo por base a estatística descritiva básica (medidas de tendência central e de dispersão). As comparações entre diferentes momentos de avaliação foram feitas com recurso à estatística não paramétrica, para amostras emparelhadas (teste de Wilcoxon).

5.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para além de se pretender estudar a problemática das UD de curta duração, entendeu-se importante comparar o tempo de aula planeado/atribuído e o tempo de aula efetivamente utilizado (tempo real). Assim, observou-se um desfasamento global de 26 minutos e 58 segundos entre o tempo previsto e o tempo real dedicado à prática de basquetebol, o que corresponde à utilização de cerca de 91.6% do tempo total previsto (Quadro 3).

Quadro 3: Tempo real e previsto por aula

Tempo Aula	Tempo real (TR)	Tempo previsto (TP)	Diferença entre TR e TP
Aula 1 e 2	01:37:14	01:35:00	(+)00:02:14
Aula 3	00:36:35	00:42:00	(-)00:05:25
Aula 4 e 5	01:27:28	01:40:00	(-)00:12:32
Aula 6	00:39:17	00:40:00	(-)00:00:43
Aula 7	00:34:28	00:45:00	(-)00:10:32
Total	04:55:02	5:22:00	(-)00:26:58

Nota: (-) representa que existiu uma perda de tempo; (+) significa que se utilizou mais tempo do que inicialmente previsto.

No sentido de aprofundar que tipos de preocupações (técnicas/táticas) nortearam a elaboração dos planos de aula, procedeu-se à sua análise, meramente frequencista, da distribuição de tempo por tipo de tarefas (FBJ, FPJ e TBJ) e número de componentes críticas por categoria de análise. Desta análise fica evidente um maior número de componentes críticas de natureza técnica por comparação com a tática, apesar de se ter atribuído mais tempo às FPJ e FBJ (cerca de 48%) por comparação com as TBJ (38%), conforme se pode verificar no quadro 4.

Quadro 4: Comparação entre percentagens de tempo e tipo de tarefas

Tipo de Tarefa	%
F.B.J.	48%
F.P.J.	
T.B.J.	38%
Outros	14%

Ainda dentro de cada categoria de análise procedeu-se à sua classificação em função da sua natureza mais técnico ou tática, tendo observado que as componentes críticas de natureza técnica (60%) superiorizaram-se às táticas (40%).

Quadro 5: Comparação entre componentes críticas técnicas e componentes críticas táticas

Tipo de Tarefa	Componentes críticas	
	Técnico	Tática
T.P.J.	21	0
F.P.J.	16	17
F.B.J.	11	15
Total	48	32
%	60%	40%

Para além das questões relativas aos conteúdos abordados e à natureza das situações de aprendizagem, pretendeu-se perceber qual o grau de evolução

dos alunos, tendo em conta que se tratou de uma UD de curta duração. Assim, comparámos os resultados obtidos com base nas fichas de avaliação por mim elaboradas e aplicadas em tempo real (ficha 1), na avaliação de diagnóstico e sumativa. No quadro 4 apresentamos os valores obtidos para cada um dos alunos nos dois momentos de avaliação. Assim, observamos uma melhoria significativa no desempenho dos alunos ($p < 0.02$). Contudo, quando comparámos os resultados com base na ficha proposta por Graça et al. (2013), não encontramos melhorias significativas ($p > 0.2$).

Quadro 6: Resultados obtidos para cada aluno nas avaliações diagnóstico e sumativa, tendo por base a aplicação da ficha1

Aluno*		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Total
Carolina	AD	1	3	3	2	2	3	1	3	3	1	2	1	3	1	1	3	2	2	2	39
	AS	1	3	3	2	2	3	1	3	3	1	3	1	3	2	2	1	2	2	2	40
Maria	AD	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	2	1	2	3	2	1	2	43
	AS	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	1	3	2	3	3	2	2	2	48
Antônio	AD	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	2	3	51
	AS	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	54
Filipe	AD	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3	53
	AS	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	55
Flávio	AD	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3	53
	AS	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	54
Luana	AD	3	3	3	2	2	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	3	2	1	2	39
	AS	3	3	3	2	2	3	1	3	3	2	3	2	1	1	2	3	2	2	2	43
João	AD	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	2	3	50
	AS	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	54
Iris	AD	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	31
	AS	1	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	36
Afonso	AD	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	54
	AS	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	55
Vitor	AD	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	1	2	3	3	3	3	2	3	51
	AS	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	2	3	50
Ana	AD	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	2	3	51
	AS	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	54
Fernanda	AD	3	3	3	2	2	3	1	3	3	1	3	1	2	3	3	3	2	1	2	44
	AS	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	1	2	47
Solange	AD	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	2	3	3	3	3	2	2	2	49
	AS	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	51
Hugo	AD	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	2	3	3	2	3	49
	AS	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	2	3	3	2	3	49
Renato	AD	3	3	3	2	2	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	3	2	1	2	39
	AS	3	3	3	2	2	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	3	2	1	2	39
Carlos	AD	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	54
	AS	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	55
Carlota	AD	3	3	3	2	2	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	3	2	2	2	40
	AS	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	2	1	2	1	3	2	2	2	44

*os nomes dos alunos são fictícios

Quadro 7: Resultados obtidos para cada aluno nas avaliações diagnóstico e sumativa tendo por base a aplicação da ficha 2

Aluno*		1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
Carolina	AD	3	3	3	2	2	2	3	3	21
	AS	3	3	3	2	2	3	3	2	21
Maria	AD	4	4	3	3	3	4	3	3	27
	AS	4	4	3	3	3	4	3	3	27
António	AD	4	4	4	3	3	4	4	3	29
	AS	4	4	4	3	3	4	4	3	29
Filipe	AD	4	3	3	3	3	4	4	3	27
	AS	4	4	3	3	3	4	4	3	28
Flávio	AD	4	4	4	3	3	3	3	3	27
	AS	4	4	4	3	3	3	4	3	28
Luana	AD	3	3	2	2	2	3	3	2	20
	AS	3	3	2	2	2	2	2	2	18
João	AD	4	3	3	2	3	3	3	3	24
	AS	4	3	2	3	3	3	3	3	24
Iris	AD	2	1	1	1	1	1	1	1	9
	AS	2	1	1	1	1	1	1	1	9
Afonso	AD	4	4	4	3	3	4	3	3	28
	AS	4	4	4	3	3	4	3	3	28
Vítor	AD	2	3	2	2	3	3	3	2	20
	AS	3	3	2	2	2	3	3	3	21
Ana	AD	4	4	3	3	3	3	3	3	26
	AS	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Fernanda	AD	3	3	3	2	2	3	3	2	21
	AS	3	3	3	3	2	3	3	2	22
Solange	AD	4	4	3	3	3	3	3	3	26
	AS	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Hugo	AD	4	4	3	2	3	4	3	3	26
	AS	4	4	3	3	3	4	3	3	27
Renato	AD	2	2	1	2	3	3	2	2	17
	AS	3	3	2	2	2	2	2	2	18
Carlos	AD	4	4	3	3	3	3	3	3	26
	AS	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Carlota	AD	4	3	2	2	3	3	3	2	22
	AS	4	3	2	2	3	3	3	2	22

No quadro 8 apresentou-se os valores médios obtidos pela globalidade dos alunos, com base nas duas fichas de observação nos dois momentos em estudo.

Quadro 8: Resultados médios obtidos com base em diferentes fichas e na AD e AS

	N	Mínimo	Máximo	Significado		Desvio
				Média	Std. Erro	Desvio Padrão
Av. Diag. Técnica	17	0.54	0.95	0.8153	0.02918	0.12033
Av. Sum. Técnica	17	0.63	0.97	0.8545	0.02662	0.10977
Av. Diag. Tática	17	0.28	0.91	0.7281	0.03810	0.15709
Av. Sum. Tática	17	0.28	0.91	0.7355	0.03894	0.16056

Comparou-se também a evolução global da turma para a globalidade das componentes em observação, verificou-se uma evolução estatisticamente significativa apenas quando aplicámos a ficha 1 ($p=0.01$). No caso dos

resultados obtidos com base na ficha 2 não foram encontradas diferenças significativas entre a avaliação de diagnóstico e a avaliação sumativa ($p=0.336$) Na figura 1 fica evidente os resultados obtidos (somatório da turma) para cada uma das componentes em observação e as diferenças entre os dois momentos da avaliação.

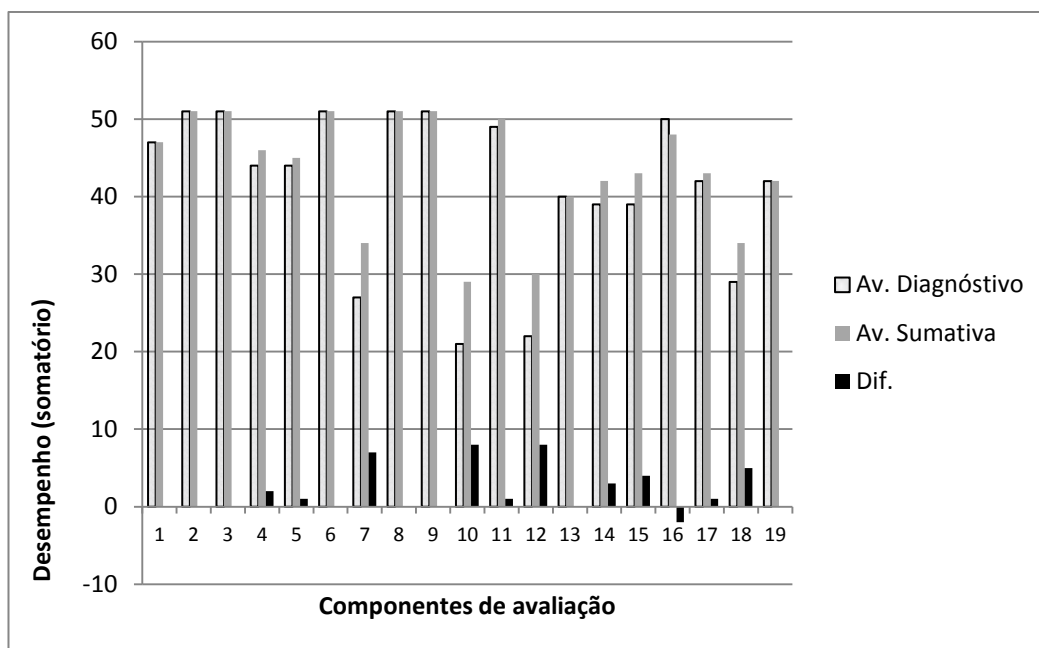


Figura 1: Desempenho dos alunos (somatório) para cada um dos comportamentos em avaliação, com base na ficha 1

Na figura 2 apresentamos os resultados obtidos (somatório da turma) para cada uma das componentes em análise, com base na ficha 2, e a diferença entre os dois momentos de avaliação.

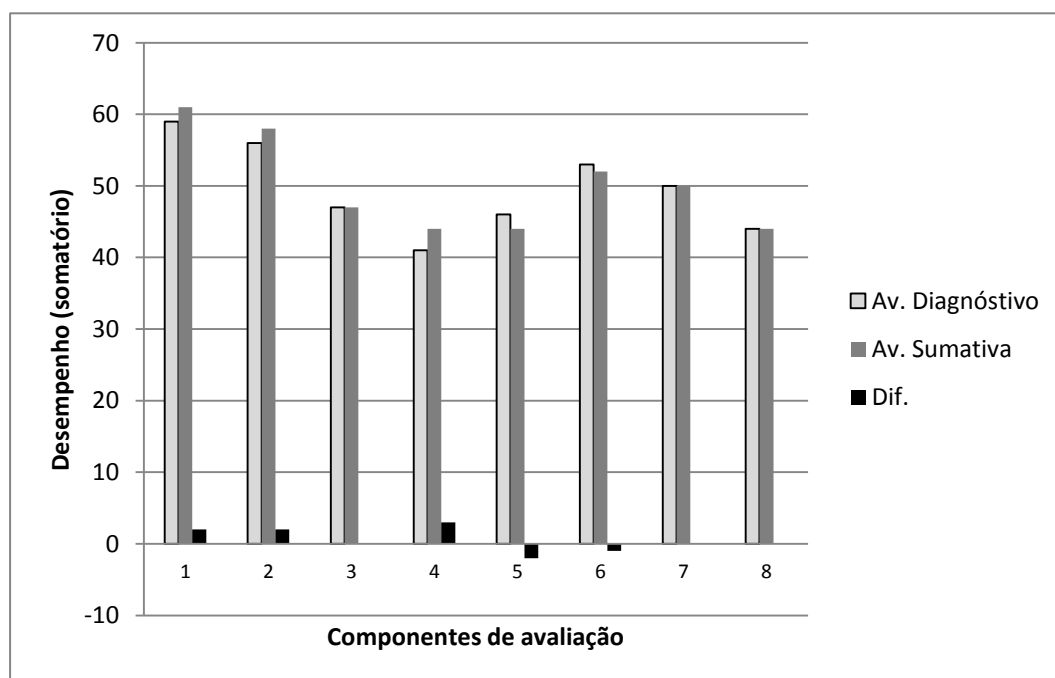


Figura 2: Desempenho dos alunos (somatório) para cada um dos comportamentos em avaliação, com base na ficha 2

Procedeu-se ainda à comparação dos resultados dos alunos entre os dois momentos de avaliação, tendo por base a natureza mais técnica ou tática de cada componente. Assim, observamos melhorias significativas no desempenho técnico ($p=0.006$) o que não se verificou no desempenho tático ($p=0.213$).

5.6. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

No que respeita à comparação entre o tempo de aula planeado e o tempo efectivamente concretizado, a ausência de diferenças de tempo substanciais, revela-se um resultado extremamente positivo. De facto, como já foi demarcado em capítulos anteriores, uma das principais dificuldades que ressaltou da minha atuação, no início do ano, relacionou-se com a minha instrução ineficaz e demasiado breve, o que originava perdas de tempo na reorganização dos alunos e na retoma da explicação de determinado exercício. Com tal facto, naturalmente que o tempo de exercitação planeado e o que efectivamente viria a ser concretizado sofria alterações, com penalizações a nível do concretizado. Deste modo, a incongruência entre o que planeava e aquilo que, efetivamente, se realizava era inevitável. No sentido de colmatar

esta lacuna, várias foram as adequações e estratégias que apliquei e reformulei. Os resultados não foram logo evidentes, mas as melhorias foram surgindo ao longo do ano, culminando nos resultados deste estudo, que, acrescente-se, foi realizado numa fase final do EP.

Por outro lado, apesar de se ter atribuído maior ênfase, em termos de tempo para exercitação, quer no planeado quer no concretizado, para as FBJ e FPJ, que são caracterizadas por ter um cunho mais tático, a verdade é que as minhas orientações foram quase sempre de carácter técnico, pelo que as correções aos alunos raramente incidiram nas suas tomadas de decisão. Esta ambiguidade pode ser explicada pela minha dificuldade em aplicar as características dos modelos de ensino já referidos, e numa imensa dificuldade em compreender bem os problemas táticos e como resolvê-los, o que se traduziu num refúgio descontextualizado no ensino da técnica. Verifica-se, portanto, que foi dado um ênfase às tarefas mais relacionadas com a técnica e apesar de, em termos de percentagem, se verificar o contrário, é possível observar também que essa diferença de percentagem não é desmedida. Contudo, os resultados podem ser explicados pelo tempo planeado, e igualmente concretizado, que se destinou para as FBJ. De facto, usualmente 25 ou 30 minutos do tempo de aula foram utilizados para se realizar a FBJ, de maneira que tal tempo possa influenciar com algum peso a referida percentagem. As FBJ e a FPJ foram agrupadas, já que estas enfatizam o cunho tático, no entanto, não se pode negligenciar que estas englobam também os aspetos técnicos, mas que, neste caso, não foram tidos em conta. Por forma a comprovar esta liderança na orientação do ensino da técnica relativamente à compreensão do jogo (tática), foi possível verificar que as componentes críticas escolhidas nos planos de aula, são muito mais orientadas (em termos percentuais) para a técnica do que para a tática. O que quer dizer que não obstante do tipo de exercício a realizar (técnico ou tático) o professor se centrava mais nos aspectos técnicos da execução. Isto é, apesar dos alunos se encontrarem a realizar um exercício de carácter mais tático, por exemplo 3x1, sendo a finalização o objectivo do jogo, as componentes críticas do professor eram orientadas mais para a técnica do aluno, como por exemplo, a

colocação das mãos e a acção do pulso no lançamento. De acordo com Moreira e Pereira (2009), os professores iniciantes, inseguros dos seus métodos de atuação, acabam por reproduzir os métodos que os seus antigos professores utilizavam no ensino dos JDC. No meu caso, esse ensino que frequentei foi claramente orientado para a técnica, que apesar disso tentei contrariar. No MEJPC, que foi aquele que tentei aplicar no ensino dos JDC, pretende-se de acordo com Rink et al. (citado por Costa e Nascimento, 2004) que o aluno aprenda “o que fazer” primeiro do que “como fazer”, na qual o principal objectivo é entender a modalidade. Pois bem, erradamente, na minha atuação, o “como fazer” precedeu “o que fazer”. Neste “tipo de ensino”, senti-me mais confortável e de facto vêm-se facilitadas as tarefas adjacentes ao ensino e à avaliação, pois é muito mais simples, à luz meus olhos, diagnosticar problemas técnicos do que táticos. Por outro lado, para colmatar os problemas relacionados com o controlo da turma, sentia que era necessário manter-me constantemente ativa e a providenciar *feedbacks*, pelo que o diagnóstico e correcção da técnica tornou-se um óptimo meio para esse dinamismo. De acordo com Ferreira (2007), tal acontece, muito provavelmente, porque as seguranças que os professores inexperientes possuem na organização de atividades analíticas e fechadas, são maiores do que se optassem por tarefas abertas e globais. De acordo com o mesmo autor, as tarefas fechadas permitem um domínio mais controlado de todas as variáveis que gravitam em torno da aula, o que torna facilitada a possibilidade de antecipação e controlo. Provavelmente, ao ensinar tática perderia esta “segurança”, pois a ausência de conhecimento do conteúdo iria fazer-me sentir desconfortável, o que originaria um receio de fornecer indicações e *feedbacks*. Acresce, e como refere Santos (2010), que a maioria dos professores é capaz de criticar o que considera errado, e de explicar os caminhos para a mudança, porém, poucos efectivam tais ideias, na realidade, pois acabam por ficar presos às suas limitações.

Já, relativamente à evolução dos alunos nas diferentes avaliações, o facto de estes terem melhorado o seu desempenho global, comparando a avaliação diagnóstica a avaliação sumativa da ficha realizada por mim, revela-se extremamente positivo (conforme gráfico 1). Contrariamente, destacamos como

negativo, o facto de os alunos terem uma evolução insignificante, podendo mesmo dizer-se que não houve evolução, entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa da ficha proposta por Graça et al. (2013). Igual constatação foi obtida quando comparámos o desempenho técnico e táticos dos alunos, isto é, observámos melhorias apenas no desempenho de natureza técnica. Estes resultados podem ser facilmente explicados se atentarmos à orientação dada à UD de basquetebol. Uma vez que se deu maior ênfase, durante as aulas, à técnica, facilmente se percebe a evolução dos alunos nesse sentido, e neste caso, retiramos daí um balanço positivo, todavia, taticamente não houve qualquer evolução, e por isso, os alunos, na verdade, não aprenderam a jogar, o que vem de encontro com Durrawachter (1984) que sustenta que apenas é possível aprender-se a jogar se se recorrer a jogos simplificados. De facto, a pouca ocorrência, nas aulas, desses jogos (FPJ) é visível, fruto da inexperiência do professor, da ausência de conhecimento do conteúdo, e da sensação de insegurança para trabalhar esses aspetos.

Ferreira (2007) diz-nos que ao nível dos aspetos pedagógicos, “exercita-se muito e joga-se pouco”, na qual o autor faz referência ao entendimento de exercitação, a prática de situações de exercício que possuem uma dominante eminentemente técnica, parcial ou analítica. Pois bem, na realidade, estes foram o tipo de exercícios comumente utilizados por mim.

Como conclusão, o mesmo autor diz-nos que uma das muitas diferenças que distinguem os professores mais experientes dos menos experientes é a capacidade dos primeiros investirem em tarefas de treino mais ajustadas aos objetivos de aprendizagem que definem. Isto significa, que para um mesmo objetivo de aprendizagem, um professor experiente consegue fazer do jogo uma solução de aprendizagem pertinente, enquanto que os menos experientes recorrem a soluções analíticas que se afastam do contexto oposição – cooperação que o jogo possui.

Como conclusão, o que verdadeiramente se retira da minha atuação durante o EP, nomeadamente ao nível do ensino dos JDC, é que deve fazer-se do jogo um exercício fundamental de aquisições e competências pelos alunos, e nele aprender a jogar, consciente de que não é de todo uma tarefa fácil. Ensinar o

aluno a jogar, de forma a auxiliá-lo na resolução dos problemas que o jogo coloca, requer que o ensino da técnica e da tática seja feito numa base unificada e portanto sempre orientada numa perspectiva técnico-tática no jogo. Todavia, existe a possibilidade de que estes resultados se justifiquem pela curta duração da UD, uma vez que os comportamentos táticos são mais difíceis de aprender pelo que é necessário mais tempo, em face dos objectivos de aprendizagem. Seria assim pertinente repetir este estudo com uma UD de longa duração.

CAPÍTULO VI
RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

6. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

6.1. ÁREA 2 E 3: PARTICIPAÇÕES NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

“Ao tentar determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspetos pessoais se torna caduca e incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho. São os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é.”
(Brunet, 1992, p. 125)

Segundo as Normas Orientadoras do EP “estas áreas englobam todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio” (Matos, 2012, p.6). Assim, a ação do Professor não pode limitar-se ao processo de gestão e organização do ensino, nem na lecionação das aulas. A ação do Professor deve “exteriorizar-se” à turma e alunos com quem, naturalmente, irá estabelecer relações ao longo de todo o ano letivo, com o objetivo de “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (Matos, 2012, p.6).

A integração e ligação que o Professor desenvolve na comunidade escolar, são aspetos predominantes na sua atuação, pois o trabalho do Professor poderá ser potenciado se este se envolver no contexto onde decorre a sua atividade. No meu caso em concreto o sucesso deste envolvimento revelou-se, desde cedo, facilitado uma vez que os outros professores da escola revelaram

uma atitude muito integradora. Assim, pensamos que este tipo de relacionamento é muito importante porque, e tal como refere Brunet (1992), as boas relações entre os diferentes atores escolares (professores, alunos, directores, funcionários) favorecem o sucesso escolar. Por sua vez, o tipo de atitude revelada pelos outros professores (na sua maioria efetivos na escola em causa) tornou-se benéfico no sentido em que me permitiu lidar de forma mais serena e adequada com os constrangimentos que são gerados nas primeiras interações. Penso que este tipo de atuação e de envolvimento, proporcionado pela comunidade de professores, favorece o desempenho das funções do professor e, no meu caso concreto, a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais. Acresce ainda que este clima profissional favoreceu ainda o trabalho em cooperação e a participação conjunta.

O tipo de ambiente de trabalho era para mim algo crítico, na medida em que tenho dificuldades em me adaptar a ambiente hostis, caso em que me “encolho” e “escondo” em sentimentos de insegurança. O tipo de ambiente que encontrei era de tal forma “acolhedor” e integrador que serviu de catalisador para o desenvolvimento das minhas competências e capacidade de iniciativa e criatividade.

Realço ainda que este clima profissional não se reportou apenas aos momentos iniciais do nosso EP, como se estendeu ao ano letivo, particularmente nos encontros informais na sala do professores e no bar. Nesta conformidade, parece-me que uma boa relação entre todos os agentes poderá ser um dos passos determinantes para o sucesso, já que se podem discutir e questionar problemas e estratégias de forma construtiva e cooperativa. Assim sendo, atribuo um particular destaque ao departamento de expressões e ao grupo disciplinar de EF, com quem o trabalho foi mais frequente. O desenvolvimento profissional deve ser encarado como um processo colaborativo (Marcelo, 2009), na qual as constantes interações permitem a partilha de experiências, e aprendizagem com os próprios erros e os dos seus pares (Simão *et al.*, 2009). Por outro lado, reconhece-se a importância de um desenvolvimento profissional docente como um processo, individual ou coletivo, que se deve contextualizar no local de trabalho, sendo as experiências

mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente, aquelas que se fundamentam na escola e se relacionam com as atividades quotidianas realizadas pelos professores (Marcelo, 2009).

Realço ainda o trabalho desenvolvido na organização de atividades, no âmbito das quais pude enriquecer muito mais a minha experiência, pois tive que, entre muitas tarefas dar resposta a processos de organização, de gestão e de controlo que foram um desafio constante e profissionalmente muito enriquecedor. Este tipo de experiências e vivências beneficiou ainda da partilha de conhecimentos, pontos de vista distintos e conselhos de vários elementos da comunidade em que estava inserida. Assim, foram várias as participações e atividades desenvolvidas no seio da comunidade. Começo por dar ênfase às reuniões de Conselho Geral de professores, de Departamento de Expressões e do Grupo disciplinar de EF, bem como as de Conselho de Turma, que me permitiram obter um conhecimento mais profundo dos meus alunos, a nível pessoal, familiar, e naturalmente escolar. Por outro lado, puderam contribuir, a um nível mais específico, para a resolução de problemas e para a escolha das melhores estratégias em função de determinada dificuldade, fruto das partilhas e da discussão entre os professores. Este envolvimento proporcionou, assim, uma aproximação com a realidade da escola, bem como o modo como todos os intervenientes recorrem para resolver os problemas inerentes à mesma. Pude igualmente familiarizar-me com todos os processos de carácter mais burocrático e legislativo que fazem parte do papel do professor na escola.

Ao longo do EP, vários foram os professores de EF que solicitaram ao NE a substituição das suas aulas. Esta experiência foi determinante no alargamento do meu repertório de ação enquanto professor, já que pude experienciar contextos de ação muito diferentes do que era habitual. O contacto com outras turmas foi altamente enriquecedor para a minha experiência profissional. Esta prática decorreu, quase sempre, no âmbito do 2º ciclo, nomeadamente 5º e 6º anos de escolaridade, pelo que a diferença de comportamentos e também de idades entre estes e a turma com que lidei durante todo o ano (9º ano), era significativa. Os alunos demonstravam-se muito irrequietos, comparativamente aos alunos do 9º ano, o que me causava alguns problemas uma vez que tinha

dificuldades com o controlo da turma. Nesse sentido, era importante transmitir aos alunos, numa fase inicial da aula, rigor e disciplina por forma a garantir o controlo da turma. Naturalmente que após um primeiro contacto mais “disciplinador”, as aulas se desenvolviam com maior naturalidade, limitando assim, a confusão que por vezes se criava. De referir, também, que para estes anos de escolaridade privilegiei diversos jogos e atividades lúdicas. As aulas de substituição foram mais uma oportunidade de integração e afirmação na comunidade escolar, uma vez que os alunos das turmas em causa demonstraram grande apreciação pelo meu trabalho. Por exemplo, sempre que passavam por mim faziam questão de me cumprimentar e perguntar quando voltaria a dar-lhes aulas. Assim, estes momentos tornaram-se altamente reconfortantes e motivadores.

Neste ano letivo, o NE criou dois novos clubes na escola, o clube de dança, à responsabilidade de dois dos PE, e o clube de futsal masculino, à minha responsabilidade juntamente com outro colega. A promoção destes clubes permitiu que os alunos vivenciassem experiências enriquecedoras, não só a nível motor, mas também no campo da afetividade, que se revela fundamental para a construção da formação integral do aluno. Posto isto, esta atividade decorreu ao longo de todo o ano letivo, uma vez por semana.

Por outro lado, e a nível pessoal a dinamização do clube de futsal proporcionou-me outras experiências e outras vivências, um pouco diferentes da prática federada, onde sou treinadora. Se no clube federado, os alunos são todos das mesmas idades, e o nível de desempenho dos atletas é semelhante, na realidade escolar deparamo-nos com uma grande heterogeneidade. Os alunos poderiam ser do 5º ano de escolaridade, bem como do 9º, logo a discrepância de idades e de níveis era considerável.

Por forma a orientar os alunos para a autenticidade do jogo foi realizado um jogo de futsal entre o clube de futsal e outros alunos da escola, procurando-se criar um contexto de prática desportiva autêntico. Esta experiência foi fantástica, tendo aprimorado as minhas competências de treinadora, entre as quais a liderança, no sentido de melhorar a capacidade de orientar os atletas/alunos e a escolha dos momentos para os orientar. Por outro lado, os

níveis de motivação dos alunos iam aumentando de dia para dia, tendo sido necessário fechar as inscrições no clube, dado o número excessivo de interessados. No que respeita às atividades desenvolvidas pelo grupo de EF, distingue-se o Corta mato escolar, realizado na escola que posteriormente teve uma edição a nível distrital, no Parque da Cidade do Porto. Este evento permitiu-me consolidar a minha relação com os professores do grupo de EF, já que tivemos que em conjunto partilhar as nossas opiniões e ajustar responsabilidades e tarefas, por forma a obter a melhor organização possível, já que era um evento com a participação de muitas escolas, e por essa razão se encontravam no local muitos alunos, professores, e outros. A melhoria das competências organizacionais e de gestão, bem como a interação com vários alunos da escola, incluindo alguns que até então não tinha tido nenhum contacto, foram outros fatores positivos a retirar deste envolvimento. Pude reforçar o meu papel na escola e na comunidade, atenta a que “a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afectados pelo clima organizacional” (Brunet, 1992, p. 138).

As atividades organizadas pelo N.E. foram, igualmente, um domínio importante no que respeita à autonomia que a escola depositou nos elementos do PE, e à própria afirmação que, desde logo, pretendíamos desenvolver no seio da comunidade escolar. Neste sentido, destaca-se as ações de formação de Andebol e Tag-Rugby, realizadas no 1º e 2 período, respetivamente. Para estas ações foram convidados treinadores, jogadores e ex-jogadores, bem como formadores específicos de cada área, sendo a sua participação excecional. O objetivo das mesmas era sensibilizar a comunidade escolar para a importância e os princípios das atividades em causa. Contudo, é de salientar a ação de tag-rugby, que teve como principal objetivo promover e divulgar a modalidade em contexto escolar, não só aos alunos, mas também aos respectivos professores da escola.

Especificamente o rugby é tida como uma modalidade de difícil abordagem na escola, por ter muito contacto físico o que facilita a ocorrência de um confronto muito agressivo ou até violento. Acresce a isto a falta de pisos adequados à sua prática dada a ocorrência de frequentes quedas entre outros, o que não é

compatível com pisos rugosos, duros e agressivos (por exemplo em cimento ou até de alcatrão). Assim, o tag-rugby, é um jogo de iniciação ao rugby, fácil de jogar, divertido e seguro, que deve ser praticado por equipas mistas, mesmo em espaços reduzidos e com pisos duros como os que habitualmente existem nas escolas públicas (Garcia e Moura, 2012a). Este jogo tem a particularidade de substituir as típicas placagens por ações de conquista de fitas (tags), mantendo-se a lógica de perseguição e impedimento do portador da bola, por forma a impedir a sua progressão e conquistar a posse de bola. Assim, os alunos/jogadores possuem um cinto com duas fitas (tags) coladas uma de cada lado, e ao verem ser-lhes retirado uma dessas fitas, o jogador que possui a bola tem de parar e passar a bola a outro jogador. Já no que diz respeito ao material (bolas, cintos e tags), a abordagem desta modalidade abriga assim à utilização de material específico que no nosso caso foi oferecido à Escola no âmbito da participação no Projeto Nestum Rugby, no presente ano letivo.

A sensibilização para a abordagem desta modalidade no contexto escolar foi consubstanciada através da ação de Tag-Rugby, na qual tive a oportunidade participar, conjuntamente com a PC e outros professores de Ed. Física da escola. Por ser uma modalidade relativamente recente e dado o carácter inovador das regras e dos materiais usados deu origem a que alguns professores de Ed. Física tenham optado por alterar os seus planeamentos por forma a permitir a sua abordagem no ano letivo em causa. Neste sentido, os objetivos foram alcançados com sucesso e a participação da comunidade escolar foi significativa, tendo efeitos muito positivos, como a inclusão dos alunos com NEE, nessas atividades. Também a Gincana Desportiva, aliada ao Projeto de Saúde, realizada na Semana dos Afetos, se salientou como uma atividade onde foi possível verificar a autonomia de ação do NE, bem como fortalecer os laços entre os mesmos e outros intervenientes. Esta atividade teve como principal objetivo fomentar e elevar os valores educativos e sociais, nomeadamente a solidariedade e a cooperação, cruciais na nossa sociedade. Ao mesmo tempo que sensibilizávamos os alunos para a ajuda, estes envolveram-se numa vasta gama de jogos populares e recreativos, tendo assim a atividade se revelado um sucesso.

No 3º período foi realizada uma última atividade, tendo sido a de encerramento do ano letivo. Assim, foi realizado o *peddy-paper* na Semana do AVERT. Diversificadas tarefas e atividades puderam ser realizadas pelos alunos, com integração de muitos desafios e questões não só da disciplina de EF, mas também de outras disciplinas escolares. Entusiasmo, motivação, espírito competitivo e também o *fair-play* foram características facilmente observadas pelos alunos durante a realização desta atividade, cumprindo-se com os principais objetivos estabelecidos, nomeadamente a dos da inclusão.

Ao longo deste ano foi também solicitado ao NE que contribuísse com uma pequena notícia para o Jornal Vira-a-Página, publicado em cada período com pequenas notícias/publicações dos alunos e dos professores, sobre os principais acontecimentos que marcaram a atividade da escola. Posto isto, o NE tinha sempre, em todos os períodos, alguma notícia para relatar.

Não posso, por forma a finalizar este capítulo, deixar de relatar a ligação que fiz entre a escola e um clube federado de Rio Tinto, denominado Escola Desportiva e Cultural de Gondomar, onde sou treinadora. Neste caso específico, tive um papel importante na integração de alguns alunos da escola no clube em causa. Desta forma, procurou-se contribuir para o desenvolvimento da relação entre as escolas e os clubes, orientando os alunos/atletas para a prática desportiva federada, tal como recomendam Garcia e Moura (2012b).

Todavia, poderia ainda ter colaborado no Desporto Escolar (DE) de natação, única modalidade de DE que a escola oferecia, como era meu anseio, contudo por razões externas à Escola e que desconheço em profundidade a prática desta modalidade foi cancelada.

Como conclusão deste tópico, resta-me acrescentar que no que respeita ao envolvimento e participação nas diversas atividades da escola, não perdi a oportunidade de estar presente e de contribuir para o êxito das mesmas. Este contributo foi igualmente correspondido, na medida em que todas estas vivências permitiram reforçar a minha formação inicial.

Igualmente, senti-me preponderante na formação de alunos/cidadãos ativos e participativos, tentando sempre proporcionar um ambiente absolutamente

autêntico e envolvente. Orientando a comunidade escolar para a coesão de grupo, e para valores que consideramos mais corretos transmitir. Consciente que “o professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar (Valente, 1989).

6.2. ÁREA 4: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desporto é promotor não apenas de grandes espectáculos, mas de mudança de atitudes, de projecções de sonhos, de lutas para o alcance de metas, de tristezas e de alegrias, de tudo enfim que motiva a vida, que individual, quer gregária. Por essa razão, mesmo tratando do desporto, academicamente, na racionalização dos argumentos, queremos propor pensar o desporto com uma intensidade também sensível, o que garantirá saborear o saber da formação profissional em desporto.
(Moreira *et al.*, 2006)

O desenvolvimento profissional revela-se como um dos três eixos de ordem prática, que se interligam e que são parte integrante da atividade docente. Como afirmam Ponte *et al.* (2000), um professor dificilmente poderá realizar um ensino eficaz, ou contribuir positivamente na comunidade educativa em que se encontra, se não acompanhar o progresso, não procurar conhecer os meios didáticos disponíveis, nem desenvolver as suas competências profissionais, pessoais e organizacionais.

Matos (2012) refere que a área de desenvolvimento profissional “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação” (p.7). Deste modo, o professor deve investir na constante procura de aquisição de conhecimento e formação que o permitam

suprimir as suas limitações e potencializar as suas capacidades, pois só dessa forma, o professor pode evoluir. Nesta conformidade, através do EP são proporcionadas algumas vivências e atividades promotoras deste desenvolvimento profissional.

Destaco algumas acções de formação realizadas no âmbito da UC de Tópicos II, entre as quais a ação de formação de Noções Básicas de Socorrismo, realizada na FADEUP, orientando-nos para a necessidade do conhecimento do modo de atuação em situação de emergência. Desta forma, pudemos obter informação, capacitação e domínio de algumas situações, que porventura, possam ocorrer na escola, durante a aula de EF, e não só. Assim, é muito importante que o professor consiga fazer um rápido e adequado diagnóstico da situação por forma a atuar adequadamente. Outra ação de formação, que me pareceu pertinente ressaltar foi a ação de materiais autoconstruídos. Apesar da EC estar relativamente bem apetrechada a nível de equipamentos e materiais para a prática das várias modalidades, pelo que a construção de materiais fazia pouco sentido neste caso, esta é uma estratégia que pode ser muito útil em contextos mais desfavorecidos. Não obstante, recorri a materiais autoconstruídos para a abordagem do dardo, material este que gentilmente nos foi cedido pelo Prof. Ramiro Rolim da FADEUP. Por fim, realço o papel da reflexão como fio condutor de todo este processo formativo, em busca do significado de cada passo produzido. Tal como afirma Alarcão (1996) “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (p.177).

Considero, igualmente, fundamentais, todas as reuniões realizadas ao longo do ano letivo, onde a troca de opiniões, dúvidas, conselhos e pontos de vista foram constantes com as pessoas que me acompanharam neste complexo processo. Também as “conversas de café”, os desabafos, e as perguntas inseguras com outros estudantes estagiários, outros professores da escola, família e amigos, se tornaram cruciais para o meu desenvolvimento profissional, na busca de novas estratégias para a consecução do meu caminho.

Foi, contudo, com aqueles que eu quis ensinar (os meus alunos), com quem mais aprendi. Deste modo, “ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor” (Russel, cit. por Bento, 2004, p. 44).

“Aprendemos mais com aqueles de quem gostamos particularmente!”

Bento (1987, p. 117)

CAPÍTULO VII
CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

7. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

“Amemos a vida, o Homem, a terra, a paz, a harmonia e a perfeição!

Aproveitemos a vida para semear na terra o Homem dos sonhos e ideais, o Homem de sempre, o Homem íntegro e universal, o Homem espiritual e moral! É também para isso que serve o desporto, é esse o desígnio a que deve servir.

O resto é tão diminuto e passageiro!”

(Bento, 2006, p. 97)

E eis que o desfecho final chegou. Um final de um incessante investimento na minha formação, que teve a duração de 5 anos. Revejo esses 5 anos como uma etapa que tanto me auxiliou nos domínios pessoal e profissional. Claramente que recordo com alguma nostalgia todos os sentimentos e emoções reconfortantes que estes me proporcionaram, como também as sensações menos boas, entre as quais o desespero, o desânimo e a solidão. Todas puderam contribuir para quem sou hoje, e acredito vivamente que, hoje, sou uma pessoa melhor, fruto de 5 anos exaustivos que contribuíram significativamente para me fortificar, e que naturalmente ocuparam um cantinho do meu coração. Não é possível também desprezar as incríveis experiências que vivi ao longo destes anos, quer no interior das instituições superiores que frequentei – ISMAI e FADEUP – que no exterior das mesmas. Também os meus colegas de curso e de instituição, os amigos e a família me ajudaram muito a prosseguir este sonho de menina, e até as conversas informais, sem qualquer temática, me puderam ensinar e aconselhar.

Reportando-me ao EP, desde cedo antevi um percurso de muito trabalho, com conotações positivas e negativas. De contratempos, de sacrifícios, de estratégias, de superação, de cooperação, de envolvimento, de vontade, de força. E todos estes conceitos e também outros tiveram um lugar cativo no decorrer deste ano, numa clara união de todos eles.

Foi, no entanto, na prática, nomeadamente na lecionação das aulas, e de todas tarefas a esta subjacentes que surgiram os verdadeiros problemas, na qual já foram anteriormente referidos nos capítulos anteriores. A indecisão, os erros e

a experimentação descontextualizada nitidamente me desmotivada. As emoções eram frustrantes e a vontade de desistir parecia, muitas vezes, ser a melhor solução.

Em contra partida, de cada vez que ultrapassava uma dificuldade ou um obstáculo, por mais pequenino que fosse, me sentia extremamente feliz e sucedida. De facto, não há sentimento mais reconfortante do que a superação dos nossos dilemas, ainda mais quando estes se reportam a uma dimensão tão importante como é a do EP.

O sucesso que alcancei nesta caminhada não seria possível, sem algumas pessoas que se revelaram determinantes para este meu crescimento. Assim, não me canso de ser repetitiva e elogiar a minha PC, pelo seu apoio, orientação, na realidade pela sua ajuda incondicional, até mesmo “fora de horas”.

Também os meus alunos merecem reconhecimento. Sem eles, tudo teria sido diferente. Todos os elogios, críticas e os mútuos aborrecimentos contribuíram para o meu desenvolvimento. Na verdade, os meus alunos, em certos momentos, me pareceram mais que alunos, foram sim, meus amigos.

Também o NE foi determinante na forma como melhorei a minha ação. Os conselhos e a partilha de experiências foram cruciais. A própria observação das aulas leccionadas pelos mesmos, e as estratégias utilizadas em detrimento de um ou outro problema, me levaram a reflectir acerca das minhas, e dessa forma pude então também reforçar todo este crescimento e desenvolvimento.

Não posso deixar de parte o carinho com que toda a comunidade escolar me voltou a receber, pois foi com grande satisfação que constatei que grande parte destes se recordou de mim. Ainda relativamente à comunidade escolar, destaco o grupo de EF, com quem o contacto mantido ao longo do ano foi permanente, tendo sido fundamental o auxílio dos mesmos na resolução momentânea de problemas, fruto da sua maior flexibilidade neste campo.

Esta onda de contributos reflete-se também à PO. Não posso deixar de mencionar a disponibilidade com o que a Professora sempre me recebeu, bem como toda a ajuda providenciada, especialmente, nos assuntos que se enquadram na sua área de intervenção.

Posto isto, este ano foi marcado por momentos altos e baixos. Desta experiência ganho um fortalecimento pessoal valiosíssimo, que se prende com as constantes superações que permitiram a formação da minha identidade, do meu conhecimento e da minha competência profissional.

De uma forma geral, com o EP, aprendi que errar é o primeiro passo para existir aprendizagem, e provavelmente o maior erro, será o de permanecer no constante receio de cometer algum, sem ousadia nem coragem. Apesar de na consecução do erro, este nos reportar a sentimentos de incapacidade, desencanto e até mesmo alguma frustração, por outro lado, numa fase posterior pode dar-nos as maiores alegrias, já que é através dele que conseguimos suprimir as adversidades e as dificuldades.

E se cheguei ao destino, outro ponto de partida se irá delinear. Cheguei, venci, e vou continuar a batalhar, pois é sabido que terei que esperar um tempo indeterminável para voltar a ser Professora. Mas nada é definitivo, a vitória é uma questão de tempo, e é com este pensamento confiante e sereno, que traço um novo caminho e encaro o futuro, consciente que apesar de algumas metas terem sido atingidas, outras se avistam longinquamente, e muitas delas ficarão por alcançar. Para traduzir esta “quantidade” de metas a perseguir, destaco o poema *A Meta*, de Miguel Torga.

“Falta-me ainda um verso
O mais rebelde, lírico e sincero.
Um verso exato, que não desespere
De cantar um dia.
Um verso de magia
E de verdade.
Um verso que na sua brevidade
Iluminada
Seja a eterna alvorada
Da minha humanidade.”

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alves, F.A.C. (1997). O Encontro com a realidade Docente – Estudo Exploratório (auto)biográfico. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Batista, P. Queirós P. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. (1987). *Desporto - "Matéria" de Ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.

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

Bento, J. O. (2004). *Desporto - Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2006). *Epílogo*. In G. Tani, J. Bento, e R. Petersen (Eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 96-97). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, S.A.

Bento, J.O. (2008). Sou Professor... in *Da coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente*. Movimento 8(1), 31-39.

Braga, F (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.

Brunet, L. (1992). *Clima de trabalho e eficácia a escola*. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote Lda.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.

Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Fatores de Ensino-aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento apresentada Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Costa, L.C.A. e Nascimento, J. V. (2008). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 15(2), 49-56.

Cunha, A. (2008). *Pós-Modernidade Socialização e Profissão dos Professores (De Educação Física) - Para uma “nova” reconceptualização*. Viseu: Tipografia Guerra.

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

Damas, M. e Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina Coimbra.

Dewey, John (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (1959). *Como Pensamos – Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma Reexposição* (3ª ed.) São Paulo, Companhia Editora Nacional. (Tradução do original em inglês, 2ª ed., 1933. Boston, Health & Co. Publisher).

Durrawachter, G. (1984). *Voleibol: Treinar Jogando*. In *Ao Livro Técnico*. Rio de Janeiro.

Ennis, C. (1999). *Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls*. *Sport, Education and Society*, 4 (1), 31-49.

Estriga, L. e Moreira, I. (2013). *Proposta metodológica de ensino no andebol*. In F. Tavares (ed) *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp.123 – 164). Porto: Editora FADEUP.

Ferreira, A. (2007). *Ensinar Jovens a Jogar... A melhor solução para a aprendizagem técnica e tática*. FMH-UTL, Lisboa.

Garcia, H., e Moura, J. (2012b). *Programa Tag Rugby Escolas 2013/2014*.

Garcia, H. e Moura, J. (2012a). *Tag rugby na escola: dossier do professor*.

Ghilardi, F. e Spallarossa, C. (1989). *Guia para a organização da escola*. (Carmen, A. Sarmento Cunha, trad.). Porto: Edições ASA.

Glickman, C. & Bey, t. (1990). *Supervision*. In Robert Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (594 – 568), NY: Macmillan.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, A., (2010). *Avaliação, um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.

Graça, A. (2003). Para uma renovação das concepções de ensino dos jogos desportivos na escola. In A. Prista, A. Marques, A. Madeira & S. Saranga (Eds.), *Atividade Física e desporto: Fundamentos e contextos* (pp. 177-188). Porto; Maputo: Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto; Faculdade de Medicina, Universidade Eduardo Mondlane.

Graça, A. e Mesquita, I. (2006). *Ensino do Desporto*. In G. Tani, J. Bento, e R. Petersen (Eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.

Graça, A. e Mesquita, I. (2013). *Modelos e concepções de ensino nos jogos desportivos*. In F. Tavares (ed) *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9 – 54). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., Santos, E., Santos, A. e Tavares, F. (2013). *O ensino do basquetebol*. In F. Tavares (ed) *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp.123 – 164). Porto: Editora FADEUP.

Hutchinson, G. E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: an interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 344-354.

Kretchmar, R. (1994). *Practical Philosophy of Sport*, Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Machado, M. (2010). *Compreensão e Interpretação da Reflexão na Formação de Professores – Estudo em Professores Cooperantes da FADEUP*.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Revista de Ciências de Educação, 1(8), 7-22.

Matos, Z. (2012). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Documento não publicado. FADEUP.

Mesquita, I (1997). *Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I. (1998) A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino. Tese de Doutoramento. Porto: FCDEF-UP.

Mesquita, I. (2005). *A contextualização do treino no Voleibol: a contribuição do construtivismo*. In: D. Araújo (Eds) O contexto da decisão. A ação tácita no desporto. Visão e contextos Lisboa, pp 355-378.

Mesquita, I. (2012). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Documentos de Apoio da Unidade Curricular de Didática Geral*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. e Graça, A. (2006). *Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos*. In G. Tani, J. Bento, e R. Petersen (Eds.) Pedagogia do Desporto (pp.269-283). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.

Mesquita, I e Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-69). Lisboa: Edição FMH.

Mesquita, I. e Rosado, A. (2009) *Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. In. I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-131). Lisboa: Edição FMH.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. (3^a ed.) Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.

Moreira, C. M., e Pereira, J. M. (2009). O ensino do conteúdo Esporte na Escola: O olhar dos professores iniciantes e professores experientes. Pp. 33-60.

Moreira, Wagner, W., Pellegrinotti, Ídico, L. e Borin, João, P. (2006). *Formação Profissional em Esporte: A Complexidade e a Performance Humana*. In G. Tani, J. Bento, e R. Petersen (Eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-192). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, S.A.

Novoa, A (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz e C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Edição FMH.

Piéron, M. e Graham, G. (1984). *Research on Physical Education Teacher Effectiveness: The Experimental Teaching Units*. *International Journal of Physical Education*, 21(3), 9-14.

Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good? In T. Templin and J. Olsen (Eds.). *Teaching in physical education*. (pp. 45-56). Illinois: Human Kinetics.

Ponte, J. P., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I. C. & Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. (2^a ed). St. Louis, Missouri. Mosby.

Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-128.

Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto*. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Rosado, A. e Ferreira, V. (2009). *Promoção de ambientes positivos de aprendizagem*. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) *Pedagogia do Desporto* (pp. 185 – 207). Lisboa: Edição FMH.

Rosado, A. e Silva, C. (2010). *Conceitos Básicos sobre Avaliação*. Faculdade de Motricidade Humana.

Rosenshine, B. e Stevens, R. (1986) *Teaching Functions*. In M. Wittrock (Eds.) *Handbook Of Research On Teaching*. 3th Edition, 376-391.

Salvia, J. e Ysseldyke, J. (1991). *Avaliação em educação especial e corretiva*. São Paulo: Manole.

Schon, Donald A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass

Siedentop, D.(1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3ª ed.). Mountain View, California: Mayfield Publishing.

Siedentop, D. (1998). Aprender a ensinar la educacion física. Barcelona: INDE (La Educacion Fisica en... Reforma).

Siedentop, D. e Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4ª ed.). Mountain View, California: Mayfield Publishing.

Simão, A.; Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A. e Almeida, T. (2009). *Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso*. Revista de Ciências de Educação, 1(8), 61-74.

Turner, A. P. & Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill; knowledge; and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 3, 286-296.

Valente, M. O. (1989). "A Educação para os valores." MO Valente, O Ensino Básico Portugal, 133-172.

Veenman, S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research*.

Vila, J.V. (1988). El profesor principiante. Valencia: Promolibro

Vickers, J. (1990). *Instructional design for Teaching Physical Activities – A Knowledge Structures Approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

