



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Expressão da Ação - Ensinar

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Mestre Manuel Campos

Susete Carina Vaz Pedro Pinto

Porto, setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Pedro, S. V. (2014). *Título: A Expressão da Ação – Ensinar: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: S. V. Pedro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; CONTROLO DA TURMA; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Agradecimentos

A ti, Fábio Baquetas, um obrigada especial por me acompanhares e apoiares em todas as minhas decisões e tornares mais fácil de ultrapassar as dificuldades que se foram atravessando neste caminho.

Aos meus pais, que são os meus pilares e se sacrificaram sempre em detrimento do meu futuro. Obrigada pelo apoio e pelo amor que me dão todos os dias.

Aos meus irmãos que nunca me deixaram sozinha e acreditaram na minha escolha.

Aos meus amigos que estiveram sempre presentes – Leandra Gomes, Sónia Pereira, Mariana Silva, Diana Diniz, Rui Figueiredo e Bernardo Castro – Agradeço todos os momentos partilhados.

Ao meu Professor Orientador, Mestre Manuel Campos, pela prontidão em me auxiliar em todo o processo do EP e disponibilidade para esclarecer todas as minhas dúvidas.

Ao meu Professor Cooperante, Professor Marco Bastos, pela liberdade que me deu para descobrir a profissão de professora, tornando-me mais autónoma e capaz de aprender errando. Tendo-o como um exemplo de profissionalismo.

Ao Grupo de Educação Física, pela simpatia e auxílio que demonstrou para com o Núcleo de Estágio.

Ao Professor André Seabra pelo auxílio no tratamento estatístico dos dados.

A todos os meus professores pela transmissão de inúmeros conhecimentos que me permitiram construir a minha identidade profissional e me mostraram a riqueza de ser professora.

Aos meus alunos, que foram fundamentais neste processo, tornando-me melhor pessoa e professora.

À minha avó...

A todos, o meu Muito Obrigada!

Índice Geral

Resumo.....	XI
Abstract.....	XIII
Abreviaturas	XV
1.Introdução.....	1
2. 1º Passo – Características e Perspetivas	7
2.1 O Meu Percurso	9
2.2 Expectativas em Relação ao Estágio Profissional	11
3. O Envolvimento	13
3.1 A Escola EB 2,3 de Gondomar	15
3.2 A turma do 7º ano	15
3.4 O(a) Professor(a)	16
4. O Caminho Percorrido	19
4.2 A primeira aula	22
4.3 Organização e Gestão do processo de Ensino Aprendizagem	23
4.3.1 Documentação inicial	24
4.3.2 Planeamento	26
4.3.3 Realização - Ensino e a Aprendizagem	30
4.3.3.1 Base: Confiança e Controlo	31
4.3.3.1.1 A Aplicação do MED – Investigação Ação.....	34
4.3.3.2 Centro: Gestão - Rentabilização do Tempo de Aula	54
4.3.3.3 Topo: Instrução - A qualidade de informação.....	56
4.3.3.4 Métodos de Motivação Preciosa no Ensino	61
4.3.3.5 Os Percalços.....	64
4.3.3.6 O Caso da Orientação e da Dança	68
4.3.4 A Tarefa de Avaliar	69

4.4	Participação na Escola e Relações com a Comunidade	74
4.4.1	As Reuniões.....	74
4.4.2	As Atividades do Grupo de Educação Física	76
4.4.2.1	Torneio de Futsal.....	76
4.4.2.2	Corta Mato.....	77
4.4.2.3	Marchas.....	77
4.4.3	Desporto Escolar – Escalada	78
4.4.4	O Fim de Semana Radical	80
4.4.5	Primavera Sem Fronteiras	82
4.4.6	Direção de Turma	83
4.5	O Contributo para a Metamorfose	86
5.	Conclusão	89
6.	Referências Bibliográficas.....	95
7.	Anexos.....	103

Índice de Quadros

Quadro 1. Resultados da média das notas do Comportamento no 1º Período da turma.	40
Quadro 2. Tempo, em segundos, dos FT na UD com a aplicação do MID e dos FT com a aplicação do MED.	43
Quadro 3. Diferença entre o tempo de FT na UD com aplicação do MID e o tempo de FT na UD com aplicação do MED.	43
Quadro 4. Tempo, em segundos, dos FT na UD com aplicação do MID e dos FT na UD com aplicação do MED de cada aluno que integra a amostra.	44
Quadro 5. Diferenças entre o tempo de FT na UD com aplicação do MID e o tempo de FT na UD com aplicação do MED de cada aluno que integra a amostra.	45
Quadro 6. Resultados do questionário acerca do modelo de ensino preferido por cada aluno que integra a amostra.	46

Índice de Anexos

Anexo 1 – Instrumento <i>Student Time Expenditure</i> (STE) – Registo de Duração do tempo despendido em Comportamentos Fora da Tarefa (FT) nas aulas de 90 minutos de Educação Física (EF).	XVII
Anexo 2 – Questionário para os Alunos acerca da preferência dos modelos de ensino implementados.	XIX

Resumo

Este Relatório de Estágio teve como principal propósito a execução de uma análise crítica e reflexiva acerca dos momentos de grandes aprendizagens ao longo do Estágio Profissional. O Estágio Profissional decorreu na Escola EB 2,3 de Gondomar, num Núcleo de Estágio constituído por quatro elementos. Todo o processo foi acompanhado por um professor da escola, denominado Professor Cooperante, e um professor da Faculdade, designado Professor Orientador. O presente documento encontra-se organizado por cinco capítulos. O primeiro diz respeito à “Introdução”, que pretende caracterizar os objetivos do Estágio Profissional e evidencia a finalidade do Relatório de Estágio. O segundo capítulo intitula-se de “1º Passo – Características e Perspetivas”, que visa demonstrar as circunstâncias da minha vida que poderão ter influenciado nesta minha escolha profissional, sendo também salientadas as minhas expectativas face ao Estágio Profissional. O terceiro capítulo é designado por “O Envolvimento”, onde é abordado o contexto do meu Estágio Profissional e as relações educativas por este condicionadas. O quarto capítulo, “O Caminho Percorrido”, tem enfoque em todo o processo desenvolvido durante o Estágio Profissional, onde são incluídas as três áreas de desempenho. Neste capítulo é apresentada a condução que realizei do processo ensino-aprendizagem e tudo o que a envolve, desde a conceção, planeamento, realização e avaliação. É ainda aqui incluído um estudo acerca do impacto do Modelo de Educação Desportiva no Controlo da Turma tendo este advindo da importância de investigar a minha própria prática, vendo-se materializada nesta componente de investigação. Por fim, o capítulo cinco refere-se à “Conclusão”, onde é expressado o contributo imperativo desta experiência para a minha construção de identidade profissional, colmatando a minha formação académica e proporcionando uma perspetiva de formação contínua.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; CONTROLO DA TURMA; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Abstract

This Internship Report had as its main purpose the implementation of a critical and reflective analysis during the Professional Internship. The Professional Internship was held at Escola EB 2,3 de Gondomar. The Center Stage consists of four elements, and the process was followed for a school teacher, named Cooperating Teacher, and a professor of the Faculty, named Advisor Professor. This document is organized in five chapters. The first concerns the "Introduction", which aims to characterize the objectives of Professional Internship and shows the purpose of the Internship Report. The second chapter is entitled "Step 1 - Characteristics and Prospects", which demonstrate the circumstances of my life that may have influenced my career choice, and also highlighted my expectations to the Professional Internship. The third chapter is called "Implication", which reports the context of my Professional Internship and educational relations. The fourth chapter, "The Road Traveled" focused in all the developed process during the Professional Internship, where are included three performance areas. In this chapter is presented the teaching-learning process and everything that involves it: design, planning, implementation and evaluation. Here is also included a study of the impact of the Sport Education Model in the Class Control. Finally, chapter five refers to the "Conclusion", in which is expressed the imperative contribution of this experience for my professional identity, bridging a perspective of continuous training.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; SPORT EDUCATION MODEL; CLASS CONTROL; PHYSICAL EDUCATION; REFLECTION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

Abreviaturas

DT – Diretor(a) de Turma

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

FT – Comportamentos Fora da Tarefa

PO – Professor Orientador

PC – Professor Cooperante

“A teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, e a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria”
(Bento, 1995, p.51).

O Relatório de Estágio Profissional (RE) visa uma reflexão da prática de ensino supervisionada e surge no âmbito do Estágio Profissional (EP), sendo este uma unidade curricular inserida no plano de estudos do segundo ano (primeiro e segundo semestres), do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Segundo Matos (2012), a FADEUP, tem como objetivo a formação do professor enquanto profissional, de modo a promover um ensino de qualidade, apresentando características reflexivas de modo a analisar e justificar as suas ações a par dos critérios do profissionalismo docente e as suas funções.

Como tal, o EP é a fase final da formação, em que o estudante estagiário integra o conhecimento teórico e prático em função da atividade docente desenvolvida e adaptada ao contexto escolar (Matos, 2011a). Este espaço torna-se o palco ideal para o estudante estagiário se desenvolver pessoal e profissionalmente, visto que permite o envolvimento num conjunto de papéis, atividades e responsabilidades de natureza distinta em interação com toda a comunidade escolar (Caires & Almeida, 2003).

Como refere Morgado (2005), a formação contínua apresenta-se como um projeto que conjuga o pensamento e a ação, formulando um meio que permite a atualização da formação de professores, especialmente se for tido em conta o conhecimento profissional do professor através da experiência curricular em contexto real.

Através das experiências em contexto real, o futuro professor de Educação Física (EF) deve dotar-se de ferramentas auxiliares no sentido de desenvolver competências baseadas na prática refletida e com significado. *“É necessário que a criatividade, a sensibilidade, o autodesenvolvimento, a comunicação e as metacompetências sejam objeto de desenvolvimento, o que apenas é viável se houver investimento no pensamento crítico e reflexivo,*

porquanto a atribuição de sentido e de significado às vivências é fundamental” (Batista, 2011, pp. 437-438).

É esperado, ainda, que o professor estagiário alcance uma base sólida de saber fazer, que recorra à atuação inteligente e criativa que lhe permitirá atuar em contextos complexos e diferenciados, interagindo constantemente com a realidade com que se vai deparando (Albuquerque, 2003).

A identidade do professor de EF começa a ser construída desde cedo, este constrói a sua performance a partir de inúmeras referências, entre elas, a sua história familiar, a sua trajetória escolar e acadêmica, a sua convivência com o ambiente de trabalho, a sua inserção cultural no tempo e no espaço (Cunha, 2002).

No presente RE são expressas as minhas vivências que contribuíram persistentemente para a formação da minha identidade profissional. São explanadas as minhas aprendizagens, expectativas, dificuldades e conquistas, configurando um retrato teórico da minha experiência que se foca na construção da minha profissão docente. *“Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”* (Pacheco, 1999, p. 45).

O meu EP decorreu na Escola EB 2,3 de Gondomar, situada na cidade de Gondomar, onde integrei um Núcleo de Estágio (NE), composto por quatro elementos, que foi acompanhado por um Professor Cooperante (PC), docente na escola referida, e por um Professor Orientador (PO), docente na FADEUP. Conduzi no processo ensino-aprendizagem uma turma de 7º ano constituída por 20 alunos. Os elementos que constituíam a turma foram fundamentais neste percurso, sendo eles, os principais responsáveis pelo meu crescimento ao longo do ano.

O presente documento encontra-se organizado por cinco capítulos. O primeiro diz respeito à “Introdução”, que pretende caracterizar os objetivos do EP e evidencia a finalidade do RE. O segundo capítulo intitula-se de “1º Passo – Características e Perspetivas”, que visa demonstrar as circunstâncias da minha vida que poderão ter influenciado nesta minha escolha profissional,

sendo também salientadas as minhas expectativas face ao EP. O terceiro capítulo é designado por “O Envolvimento”, onde é abordado o contexto do meu EP e as relações educativas por este condicionadas. O quarto capítulo, “O Caminho Percorrido”, tem enfoque em todo o processo desenvolvido durante o EP, onde são incluídas as três áreas de desempenho: área 1 – Organização e Gestão do Processo do Ensino e da Aprendizagem; área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; área 3 – Desenvolvimento Profissional. Neste capítulo é apresentada a condução que realizei do processo ensino-aprendizagem e tudo o que a envolve, desde a conceção, planeamento, realização e avaliação. É ainda aqui incluído um estudo acerca do impacto do Modelo de Educação Desportiva (MED) no Controlo da Turma tendo este advindo da importância de investigar a minha própria prática, vendo-se materializada nesta componente de investigação. Por fim, capítulo cinco refere-se à “Conclusão”, onde é expressado o contributo imperativo desta experiência para a construção da minha identidade profissional e onde consta a minha visão do futuro após o término desta etapa.

2. 1º Passo – Características e Perspetivas

2.1 O Meu Percurso

De modo a entender o que me levou a ser quem sou e percorrer o caminho em que estou, não posso deixar de refletir sobre as minhas experiências mais pessoais, que fazendo parte de mim fazem também parte de quem me tornei e tornarei.

A minha infância, vivida num ambiente de descobertas na natureza, merece enfoque no que me pode ter levado a ser professora de EF.

Sou a filha mais nova de quatro irmãos, fazendo uma diferença de 17 anos do meu irmão mais velho. Da minha infância retiro momentos muito felizes, pois tive toda a liberdade de descobrir o mundo a brincar na rua.

O facto de crescer num meio onde a segurança se mostrara bem diferente da cidade levou a que as minhas brincadeiras se focassem em jogos e atividades eminentemente ativas, não me dissesse a minha mãe constantemente: “Tens esses joelhos e cotovelos todos esmurrados...”

No ensino Básico vivenciei a disciplina de EF com uma enorme satisfação e motivação, desenvolvendo desde aí o gosto pela prática desportiva.

Foi nesta altura que o meu professor de EF me convidou para praticar canoagem, algo que os meus pais não aceitaram pelos perigos da modalidade, para grande tristeza minha, pois para o sexo feminino, seria a única modalidade inserida no meio onde vivia, onde apenas existia formação de futebol masculino.

Posteriormente, surgiu o Desporto Escolar, onde fui convidada a participar, quer no futsal, quer na ginástica. Optei apenas pela ginástica, pois não havia ninguém da minha idade no futsal. Deste modo, fiz parte do Desporto Escolar de ginástica durante três anos.

Aos meus 16 anos, os meus pais, emigraram para a Suíça, onde estava o meu irmão mais velho. Nesta altura fiquei a viver com a minha avó, numa casa onde era hábito a “agradável confusão”. Cerca de dois anos foram vividos desta forma, até ter optado por ir viver para o Porto com o meu irmão.

Concluí o 11º e 12º anos do curso de Ciência e Tecnologia no Externato D. Dinis (Ensino Normal). Ao longo do 12º ano, trabalhei simultaneamente numa loja de *shopping*, tendo um horário noturno. Os desafios de ser trabalhadora/estudante que enfrentei ao longo destes anos ensinaram-me a não desistir dos meus sonhos, verificando que o empenho e dedicação os tornam reais. Sinto orgulho desta fase da minha vida, embora recorde alguns momentos de maior fragilidade, que hoje me fazem dar um valor especial a coisas simples da vida.

Quando cheguei ao Externato estranhei o modo como os meus colegas encaravam a EF, pois não tinham qualquer gosto pela disciplina, algo que para mim não fazia sentido. Criei muito boas relações com os meus professores, principalmente com os de EF, que me ajudaram na orientação do meu futuro e me apoiaram na decisão de ingressar no curso de Desporto. Foram eles que influenciaram a minha escolha, aconselharam-me a melhor instituição, a FADEUP, sobre a qual não tinha conhecimento. Fiz ainda parte, durante estes dois anos, do Desporto Escolar de Badmínton.

Ingressei então na FADEUP e fui viver sozinha. A minha integração não foi muito fácil, pois entrei na 2ª fase e quando cheguei senti-me um pouco perdida, não tendo orientação por parte dos meus colegas. Tive ainda mais dificuldade nesta integração, pelo pouco tempo que passava na faculdade, pois tinha que ir trabalhar, e os momentos livres seriam para estudar ou descansar.

O 2º ano foi um remediar de tudo o que passei no 1º ano, conseguindo recuperar as disciplinas que não consegui realizar, pois neste ano deixei de trabalhar e consegui fazer boas amizades dentro da faculdade.

O terminar da licenciatura foi uma etapa alcançada, tendo conseguido superar todos os desafios que foram surgindo, ressaltando o facto de não ter tido oportunidade de praticar nenhum desporto em particular, ao contrário da maioria dos meus colegas, o que para mim me fazia sentir que estava em desvantagem.

Sinto neste momento que este facto não terá sido assim tão relevante, pois consegui agarrar as oportunidades que me foram surgindo, estando atualmente ligada ao desporto de ar livre (montanhismo) e ao treino de Voleibol (treinadora dos escalões de formação).

Neste passado recente passei então pela fase mais importante da minha formação, o estágio profissional do 2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Confrontei-me com muitos anseios, expectativas e senti, inicialmente, que a minha maior dificuldade seria o controlo da turma. Não sabia se iria conseguir agir consoante o que a turma me exigiria no sentido do seu controlo, pois seria sobre eles que teria que intervir. Naquele momento, também sentia que teria mais facilidade em compreender os meus alunos, que poderia intervir nesse sentido conseguindo proporcionar um bom ambiente, e que, teria possibilidade de criar situações de ensino/aprendizagem estimulantes.

Perante estas vivências encaro o desporto como um retrato da vida real, verificando nele a existência dos valores que preciso, bem como o ciclo de objetivos procurados e alcançados, passando por diversos obstáculos que solicitaram tomadas de decisão.

Assim, a turma que me foi apresentada teve de mim o que procurei de melhor, em prol do seu sucesso cognitivo, motor e afetivo.

2.2 Expectativas em Relação ao Estágio Profissional

Considerarei o EP muito pessoal e individual, no entanto, não pude descurar da envolvimento crucial de outras pessoas que para mim eram muito importantes no meu crescimento enquanto professora de EF e sobre as quais tinha muitas expectativas.

No que diz respeito à escola, o meu primeiro contacto foi bastante positivo, sendo recebida como professora da mesma, onde iria colaborar com todo o grupo de recursos humanos que a constituem. Estas pessoas, mostraram-se desde início muito prestáveis, criando um ambiente onde todos se sentiam bem. Deste modo, nutro um grande respeito por elas e reservei desde logo as melhores expectativas nestas relações.

Ao saírem as colocações do estágio, para além de ver em que escola tinha ficado, também verifiquei quem iriam ser os meus colegas, pois, o ambiente do Núcleo de Estágio (NE) e da própria escola influenciam crucialmente o trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo. Conhecia os meus colegas por frequentarem comigo a licenciatura, no entanto nunca tinha

trabalhado com eles, exceto com um dos elementos do grupo, com o qual mantenho uma relação próxima. O trabalho de NE visou o prezado respeito entre todos e a compreensão, existindo, como espectável a partilha de aprendizagens.

O PC referiu desde início que ao longo do ano letivo nunca se iria esquecer que um dia também foi estagiário. Esta foi uma expressão que me fez sentir à vontade, sendo agradável sentir que teria alguém para me acompanhar compreendendo toda a minha prestação na escola, tanto os pontos negativos como positivos, sem nunca me apontar o dedo mas sim ajudar-me a evoluir. O PC mostrou-se bastante experiente no acompanhamento de núcleos de estágio e na atividade docente, apresentando um ótimo carácter preocupando-se com o nosso (NE) desenvolvimento enquanto professores e pessoas.

Um papel preponderante teve também o PO, que logo após a primeira reunião se mostrou muito prestável para nos auxiliar, sendo sincero quanto à sua experiência, mas muito competente no seu trabalho. Esperei sempre o melhor do PO ao longo deste ano letivo, tendo em vista o seu perfeccionismo enquanto profissional e enquanto atleta.

Finalmente, mas com enorme relevância, os meus alunos foram considerados por mim um grande desafio. Uma turma de 7º ano, tendo a maioria famílias disfuncionais e alguns problemas de disciplina, no entanto são crianças/adolescentes honestos e solidários, tentando, notavelmente, ao longo do tempo empenhar-se na criação de um bom ambiente ensino/aprendizagem entre todos.

3.1 A Escola EB 2,3 de Gondomar

A Escola EB 2,3 de Gondomar é a sede do Agrupamento de Escolas de Gondomar, que é constituído por mais sete escolas do primeiro ciclo e três jardins-de-infância. Recentemente foram efetuadas remodelações na fisionomia dos edifícios da Escola mediante o projeto de reformas do parque escolar. Assim, ainda não possui um documento próprio que permita descrever com clareza quais os novos espaços, tal como os serviços que possui, entre outros aspetos de interesse relevante.

Relativamente ao pavilhão desportivo, apesar das obras de requalificação terem terminado para o pavilhão central que alberga as disciplinas de cariz teórico do currículo nacional, para o pavilhão polidesportivo este desenvolvimento chegou tardia e inconvenientemente, a meio do 2º Período letivo. Até a esse momento, o pavilhão tinha características tradicionais, com piso de madeira, com marcações gastas, já um pouco degradado. Era utilizado em simultâneo por três turmas. Existe também um espaço exterior, ainda sem marcações, apresentando-se como solução para lecionar. Em relação ao material para a lecionação de EF, a Escola é portadora do fundamental para a lecionação dos desportos coletivos, carecendo de material para desportos individuais, estando uma grande parte deste em estado razoável.

Segundo informações obtidas através da direção da escola, as habilitações académicas dos Encarregados de Educação dos alunos que compõem o quadro escolar são, maioritariamente, entre o 2º e o 3º ciclo do ensino básico.

3.2 A turma do 7º ano

A escolha da turma foi delegada pelo PC no início do ano letivo, com plena liberdade de escolha do NE. Após selecionar a turma A, devido a conveniência de horário, surge uma turma do 7º ano de escolaridade, que conta com vinte alunos, inicialmente vinte e um, dos quais oito são do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze

e treze anos. Nesta turma existem dois alunos com retenção no percurso escolar e um aluno com dislexia ligeira e outro com défice cognitivo.

Relativamente à prática de atividade física é visível que a grande maioria dos alunos não pratica nenhuma modalidade desportiva extra escola. No entanto, sete alunos do sexo masculino participam no Desporto Escolar de Futebol.

A classe social dominante na turma é a classe média baixa, existem alunos com pais desempregados e outros que vivem no estrangeiro.

Logo num primeiro contacto, através de informações que me foram fornecidas, deparei-me com uma turma heterogénea, quer pelas suas histórias pessoais, quer por vários motivos familiares. Verifiquei ao longo do tempo que tais características se mantiveram, desde a perceção que obtive com o primeiro contacto com a turma até ao final do ano letivo.

Apesar destas informações contactei os alunos sem ideias preconcebidas em relação aos mesmos, obtendo por mim as respostas às suas características.

Um aspeto com que me deparei, foi verificar que a grande maioria da turma, mostrava agrado pela disciplina de EF, algo que me despertou para uma maior possibilidade de utilizar a disciplina em prol do bem-estar dos alunos a diferentes níveis, levando-os a adquirir valores, fazendo a transferência da aula para a vida real.

Incutir nos alunos o gosto pela prática desportiva não é suficiente, pelo que pretendi sempre passar aos alunos a prática intrínseca, ou seja, o gosto e a prática frequente de desporto, visando um corpo e mente sãos.

3.4 O(a) Professor(a)

Num momento inicial da formação da profissão de professor existe uma reflexão do que é realmente sê-lo, daí surgem algumas palavras soltas como ensinar, transmitir, desenvolver capacidades, conhecimento, liderança e sucesso. Ao ir mais longe, a profissão docente é ainda caracterizada num outro momento de reflexão, com as suas especificidades e requisitos fundamentais.

Hoje, ao induzir o pensamento sobre este conjunto de palavras meditadas, é imperativo que por detrás do profissional subsista a pessoa, pois

trata-se de um envolvimento humano onde tem que existir uma adaptação a qualquer alteração de exigências, visto que estamos perante uma sociedade caracterizada pela rápida transformação, pela grande diversidade sociocultural, pela evolução tecnológica, onde o conhecimento fica facilmente desatualizado, pela abundância de informação. Surge portanto, uma necessidade de dar resposta a qualquer problema da escola, do aluno, ou a qualquer lacuna no envolvimento profissional, onde o professor não se isola numa só atividade direcionada para a sala de aula, partindo para um exercício profissional colaborativo. É apelada, ao docente, uma característica, seja ela inata ou não, a capacidade de reflexão, é pela reflexão da prática que o professor elabora a sua ação, identificando as suas próprias reflexões e utilizando-as como instrumento fundamental para o desenvolvimento da profissão. *“Se, de um lado, escrever exige pensar, de outro, escrever é um veículo para pensar”* (Machado, 1998, p.46).

Para além de inúmeros aspetos discutidos e pensados, estando em mim presente que são necessários à profissão docente, e muitos outros que poderão surgir, reproduzo duas características que me levaram a sentir a diferença entre as minhas ideias iniciais nesta fase da formação, são elas a reflexão e a equidade. A reflexão, já referida, mostra a sua relevância, não só pelo que é retórico por si só, mas de modo a assumir a crítica, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo, pois sabendo que existia uma necessidade de refletir, não considerava que esta se tornasse tão importante na construção do ensino e que mostrasse um autêntico significado da própria palavra, justificando-se como imprescindível para um futuro desempenho profissional.

Relativamente à equidade, foi o fator que despertou a minha meditação, e me levou a pensar sobre a igualdade e o tratamento do ser humano como um ser único, sem particularidades, apesar de sentir que este é diferente entre si, e que apresenta diferentes necessidades. Na qualidade de professora/educadora não tinha ainda pensado sobre estes dois aspetos em sintonia. Faz então todo o sentido, para mim (enquanto pessoa e enquanto futura professora), que surja naturalmente um tratamento diferente para cada ser humano, respondendo a cada exigência, não descorando nunca da igualdade de justiça, onde estas

diferenças têm que partir de um pressuposto único, em que todos têm necessidades e problemas distintos, mas não menos importantes entre si, apenas requerendo diferentes respostas em momentos diferenciados.

A aprendizagem da profissão do professor passa pela sua continuidade perpétua, onde existe uma constante formação e adequação às diferentes realidades que surgem. O objetivo desta formação foca-se sobre o “aprender a ensinar”, onde o professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém, que tem subjacente a sua condição humana e consequentemente a sua cultura, valores, sentimentos e emoções. A formação é pensada em torno da prática docente, que é uma mista de racionalidade e afeto, de *bricolage* e planificação. É a prática dum modo de ser tantas vezes desempenhado como um inconsciente prático (Bourdieu, 1997).

Ser professor é uma aprendizagem “antidogmática”, em que tudo “depende”, onde existe uma necessidade extrema de adequação à realidade. A transmissão do conhecimento visa primordialmente o conhecimento da pessoa, e a partir daí, desenvolvê-la consoante todo o seu envolvimento. De modo a contrastar com a relevância da racionalidade, o ensino pode apresentar um lado artístico, uma dimensão irracional, emocional, uma inteligência do coração (Filliozat, 1997).

4. O Caminho Percorrido

Surge o momento de vaguear ao longo do ano de estágio, marcado por inúmeras aprendizagens recheadas de emoções e crescimento.

Foi ao longo desta destacável fase da minha formação que tive oportunidade de experimentar na prática os meus ideais teóricos e adaptá-los sempre em prol da evolução positiva e/ou negativa dos alunos.

A aplicabilidade de conhecimentos teóricos exigiu grandes adaptações ao longo deste desenvolvimento profissional, estando em contacto permanente com tomadas de decisão conscientes em todas as situações, esperadas e inesperadas. Mas foi nas inesperadas que encontrei a forma mais eficaz de me motivar para procurar sempre mais e melhor para as minhas aulas, tentando descobrir as melhores soluções para desenvolver as aprendizagens.

Senti grande necessidade de refletir, criando a minha identidade profissional, em busca do atípico e da perfeição.

Foi momento de ser professora...

É neste capítulo que revivo o meu percurso, de um modo crítico face a todas as ocorrências significativas, desde problemas, estratégias, modelos de ensino, progressões pedagógicas e todas as atividades desenvolvidas.

4.1 A Porta Aberta da Escola

"O aprender concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente" (Nóvoa, 2002, p.23).

Entrei na escola com ânsia de observar o meu ambiente futuro, o local onde decorreria uma parte fundamental da minha formação docente. O lugar de crescimento profissional permanente enquanto professora e aluna. E foi com agrado que me deparei com um cosmos baseado na hospitalidade dos profissionais que nele se encontravam. A perceção de um ambiente agradável e próspero dominou o primeiro dia.

Foi momento de conhecer mais, essencialmente a EF. Infelizmente a noção de que a EF é uma disciplina secundária prevaleceu, pois foi bastante perceptível no momento da planificação anual de atividades do grupo. O grupo de EF da escola demonstrou-se pouco à vontade para dinamizar a sua disciplina, referindo insatisfação pelo não reconhecimento que no passado

tentaram obter e no presente se mostra incessante. Este aspeto despertou no NE, por um lado tristeza e descontentamento, por outro, semeou uma vontade de mudança, de transformação da cultura enraizada face à disciplina.

Perante uma observação do espaço e material para lecionar, verifiquei que era uma escola que ficava um pouco aquém das necessidades para um bom desenvolvimento dos alunos na disciplina de EF, comparativamente às condições apresentadas para a lecionação das restantes disciplinas. Apesar da escola não possuir as melhores condições para o ensino, encarei este fator como um desafio e que era possível criar momentos de ensino/aprendizagem ricos, no entanto com demasiadas adaptações, face às condições e ao número de alunos existentes na escola.

A integração no meio escolar contou com uma grande ajuda do PC que sempre nos acompanhou e persistiu em nos dar a conhecer à comunidade escolar, em conjunto com a liberdade e autonomia que nos atribuiu. Estes aspetos em sintonia com o respeito mútuo e demonstração de bem-estar perante esta comunidade, contribuíram para um ambiente sempre equilibrado e vantajoso para todos.

Segue-se então o momento que permite a ligação professor/aluno.

4.2 A primeira aula

Este passo foi o mais emotivo e espectável deste percurso, foi com imensa ansiedade que aguardei pelo primeiro contacto com os meus alunos.

“...Ainda antes de os conhecer olhei vezes sem conta para os nomes deles, escrevi-os em diferentes folhas de papel e interpretei atentamente algumas das suas características” (Reflexão da Aula 1 e 2).

Coloquei-me perante inúmeras dúvidas sobre a minha atuação nesta primeira aula. No entanto, entrei no pavilhão mentalizada que seriam as minhas características e as deles que iriam ditar as ocorrências e o modo de atuar.

Quando surgiu finalmente o momento em que pude observar a turma, tentei compreender qual seria a melhor forma de os abordar, perspetivando o modo como iria agir e como me iria apresentar.

Relembro que a preocupação em não falhar e em tentar ganhar a confiança da turma desde o primeiro instante, me marcaram, pois eram vários os pensamentos que me envolviam naquele momento.

“...Entre os conselhos do Professor Cooperante, não conseguia deixar de os observar” (Reflexão da Aula 1 e 2).

Senti naquele momento uma enorme partilha de expectativas mútuas, e com a transmissão de olhares foi possível “entrar um bocadinho neles”, criando alguma empatia que permite uma ligação emocional necessária à relação professor/aluno. Tal como referem Wallon e Vygotsky (2003) a relação entre o professor e o aluno tem que ser de cooperação, respeito e crescimento, afastando a ideia de imposição em que o aluno deve ser considerado ativo e interventivo no seu processo de construção do seu próprio conhecimento.

Wallon e Vygotsky (2003), realçam a relação entre afeto e cognição, referindo que o papel das emoções na formação da personalidade do aluno é fundamental.

Esta aula procedeu-se com partilha de emoções e respeito, o que me levou a esperar que este momento se tornou fulcral para todo o processo que se viria a desenvolver.

Os feedbacks dos alunos foram bastante positivos em relação a este primeiro momento, fazendo-me sentir concretizada por ter cumprido o primeiro objetivo a que me propus.

Segundo Cury (2003) ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo. Perante esta afirmação, coloquei como um dos objetivos deste EP cultivar sementes nos meus alunos de modo a que as raízes dessas sementes jamais fossem destruídas nas suas vidas.

4.3 Organização e Gestão do processo de Ensino

Aprendizagem

Uma das tarefas do professor é organizar o seu ensino, centralizando a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação.

São estas tarefas que permitem ao professor uma intervenção eficiente e devidamente orientada, em busca de um processo de ensino-aprendizagem que permita o sucesso dos alunos, bem como a sua formação cognitiva, motora e emocional.

É através das competências adquiridas ao longo da formação docente que é possível culminar a mesma na prática, desenvolvendo-se com estratégias, metodologias e objetivos delineados em contexto real.

Serão aqui evidenciados vários momentos, que marcaram o meu desenvolvimento na docência. Procurarei demonstrar os sucessos e insucessos que me permitiram evoluir e obter novas aprendizagens para concluir esta fase da formação com sucesso. Nos subtítulos que se seguem, descrevo algumas das tarefas efetuadas ao longo do ano e todas as aprendizagens que retirei das mesmas.

4.3.1 Documentação inicial

Esta primeira fase tinha um propósito de aquisição de conhecimentos acerca do contexto sociocultural, servindo para uma elaboração do planeamento adequado a essa realidade.

A esta projeção dá-se o nome de conceção pedagógica, onde é necessário analisar documentos como planos curriculares, programas de EF e ainda ter em conta os saberes próprios e transversais da EF e os dados da investigação em educação e ensino, bem como o contexto cultural e social da escola e dos alunos.

Ao analisar o Projeto Educativo da Escola compreendi as linhas orientadoras gerais da cultura da escola bem como os objetivos a que esta se propõe. O Regulamento Interno mostrou-me a organização da instituição, as suas hierarquias e funções.

Também as informações que foram transmitidas essencialmente nas reuniões do Grupo de EF foram significativas, uma vez que me proporcionaram uma noção exata do seu conteúdo e asseguraram a implementação das regras e normas de conduta importantes para o funcionamento das aulas.

Relativamente ao Programa Nacional de EF, a disciplina surge como uma Unidade Curricular de carácter obrigatório em todos os ciclos de ensino, o

que leva a um entendimento de que existe alguma consciência sobre a sua importância e responsabilidade na educação dos alunos. No entanto, são verificáveis também as suas incongruências nos níveis de habilidades motoras a atingir nas diferentes modalidades, criando exigências surreais, o que leva a uma adaptação do documento de um modo minucioso para tornar coerente o processo ensino-aprendizagem, colocando aos alunos objetivos exigentes mas atingíveis.

A caracterização da turma que me foi fornecida pela Diretora de Turma (DT), juntamente com a realizada no início do ano e as reuniões de Conselho de Turma, foram alicerçais para dominar as particularidades dos alunos. As informações obtidas mostraram-me que a turma era bastante heterogênea, pois era constituída por alunos de sete turmas diferentes e alguns com necessidades de apoio dadas as circunstâncias familiares.

“(...) as quais por vezes me perturbavam, pois algumas destas crianças tinham que crescer por si sem auxílio e ainda superar os problemas que por eles não eram provocados” (Reflexão da Aula 1 e 2).

Foi perceptível também que a maioria da turma gostava da disciplina de EF, mostrando-se motivada, apesar de não praticarem qualquer modalidade desportiva, exceto no Desporto Escolar.

Esta diversidade sociocultural tornou as aprendizagens mais facultosas, pois as particularidades dos alunos permitiram-me aquisição de uma vivência partilhada de conhecimentos e formas de pensar.

Paralelamente a tudo isto procurei ainda uma maximização de conhecimentos dando sentido a uma unificação de diversos saberes, sendo a transdisciplinaridade um meio para alcançar mais da conceção permitindo uma intervenção mais próxima da realidade. *“Cruzamento de saberes e de opiniões diversas, enquanto características de um grupo, podem contribuir para superar leituras frágeis e superficiais das situações”.* (Leite, 2012, p.90). Neste sentido, as melhores respostas erguem-se através da procura incessante de conhecimento, quer através da pesquisa em livros e artigos, e/ou de diálogos e experiências.

Durante a concepção fui delineando uma atitude mais crítica em relação à minha prestação enquanto professora, bem como aos métodos a adotar, dando maior importância à capacidade reflexiva entre a teoria e a prática. Este método permitiu que desenvolvesse a minha própria evolução. Segundo Silva (2011), sempre que se reflete sobre a prática, o conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras. Com esta prática reflexiva a atividade docente é aprendida e torna-se melhor.

Desta forma, dando seguimento ao processo surge o momento de planejar...

4.3.2 Planeamento

São apresentadas algumas exigências regulamentares dizendo respeito aos objetivos adequados à turma e contexto, recursos necessários, conteúdos de ensino, tarefas e estratégias, formas de avaliação e decisões de ajustamento.

Além destas exigências, entendo o planeamento como uma antecipação do futuro, estruturada e coerente, indicando o caminho a percorrer em função de uma concepção idealizada, tornando-a real.

O plano anual foi a primeira planificação a elaborar tendo em consideração a análise do programa de EF, o Programa Curricular, o Plano de Atividades da Escola e o Calendário Escolar. Criei assim um plano anual, em parceria com os meus colegas do NE, que incidia na distribuição das modalidades a lecionar pelo número de aulas por período, as aulas dedicadas aos testes teóricos e à aplicação do *Fitnessgram*, bem como as atividades a desenvolver, tendo sempre em conta atividades já inseridas no Plano Anual de Atividades da escola e os espaços livres para lecionação.

Perante o Programa Nacional de EF foram definidas as seguintes modalidades a lecionar ao longo do ano letivo: Voleibol, Atletismo (Resistência, Velocidade, Barreiras e Lançamento do Peso), Futebol, Basquetebol, Andebol, Ginástica (Solo e Acrobática), Dança e Orientação.

São então apresentados mais dois níveis de planificação, sendo eles planos periódicos, isto é, de Unidades Didáticas (UD) (nível II), e os projetos, ou seja, os planos de aula (nível III) (Bento, 2003).

Este planeamento apresentou inicialmente algumas imposições, essencialmente no que diz respeito à quantidade de aulas para cada UD, sendo estas compostas por oito ou nove. Quando obtive esta informação senti-me reticente, pois pensava que seriam muito poucas aulas para lecionar uma modalidade. No entanto, o grupo de EF justificava que os objetivos da disciplina naquela escola eram primordialmente de cultura desportiva, atribuindo vivências desportivas aos alunos.

Esta foi a primeira e principal dificuldade, pois discordo dessa decisão. Deste modo, os alunos iriam repetir o que lhes era ensinado, não existindo espaço nem tempo para consolidar conteúdos. Existe ainda um fator muito relevante que tem a ver com a aprendizagem de habilidades motoras, pois o facto de existirem tantas UD faz com que existam também mais aulas de introdução e avaliação, que naturalmente se tornam aulas com menor densidade motora.

No entanto, para respeitar esta condição, decidi atribuir objetivos muito reduzidos a cada UD, tentando colocar objetivos reais e atingíveis. Para cada período teria que lecionar quatro modalidades, a exceção do 3º, em que teria que lecionar três, e assim se formulou o plano anual para a turma.

“Ao verificar a quantidade de aulas, que irei dar aos alunos, de Voleibol, percebi que teria que incidir o meu ensino em objetivos simples e concretos (...)”
(Reflexão da Aula 3).

Perceber de que forma iria contornar as condições apresentadas através da definição dos objetivos, foi uma decisão eficaz que tomei para a elaboração do plano anual, permitindo que esta tarefa se tornasse mais fácil e coerente.

Verifiquei ainda, que a turma tinha no horário escolar, aulas de EF à 3ª feira e 4ª feira, o que penso ser bastante negativo visto que os alunos ficariam muitos dias seguidos sem a disciplina. Fui sentindo ao longo do tempo que este aspeto se tornou um fator limitativo no desenvolvimento das aprendizagens. Moreira (cit. por Martins, 2008, p.19) refere alguns princípios a serem tidos em

conta na elaboração de horários no ensino básico e no secundário, “as disciplinas de Línguas Estrangeiras e EF, não devem ser lecionadas em dias seguidos.”

“(…) Penso que as aulas de 3ª feira são mais complicadas de gerir tendo em conta que é uma turma com muitos comportamentos inadequados. Surge ainda o facto de ser uma aula à tarde, após quase uma semana sem aulas de Educação Física e de 90’, onde a concentração da turma é extremamente escassa” (Reflexão da Aula 28 e 29).

Se por um lado é mau as aulas serem em dias seguidos, é pior ainda, quando a aula de noventa minutos é de tarde e a de quarenta e cinco minutos de manhã.

Relativamente à elaboração de UD, foi necessária uma análise aprofundada das categorias transdisciplinares (Cultura Desportiva, Habilidades Motoras, Conceitos Psicossociais e Fisiologia do Treino e Condição Física) de cada modalidade, do envolvimento (recursos espaciais, temporais e materiais), dos alunos, dos objetivos do ensino, dos diferentes momentos e formas de avaliação e das atividades de aprendizagem e progressões de ensino, e não apenas a determinação da extensão e sequência da matéria como se intitula o Módulo 4 do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC).

Ao longo do tempo verifiquei que a determinação dos conteúdos a lecionar, face à Avaliação Diagnóstica previamente realizada, foi sendo aperfeiçoada, o que levou a um maior conforto face, a possíveis e frequentes, alterações a UD elaboradas. Tudo isto tendo sempre em vista o que era alcançável para os alunos, pois como referido anteriormente, defini como objetivo principal, para o ensino de cada modalidade, que os alunos aprendessem algo, nem que se resumisse apenas a um conteúdo. Pois, penso que é necessário progredir no ensino em função da aprendizagem, ou seja, apenas quando é possível avistar a evolução é que o ensino pode ser eficaz.

O último nível de planeamento diz respeito ao Plano de Aula, como tal este foi sempre alvo de bastante reflexão, anterior e posteriormente à aula, partindo de reflexões “pós aula”, para planear aulas seguintes. A imprevisibilidade dos alunos levou a experiências sempre diferentes na aplicação prática dos planos de aula, neste sentido, tanto a reflexão respeitante

ao planejamento, como a reflexão da prática, levaram à melhoria da tarefa de ensinar, permitindo uma aprendizagem coerente.

Segundo Moura (2011) a prática da atividade, é o meio pelo qual a EF promove intencionalmente a aquisição de saberes e valores intrínsecos ao seu conteúdo de ensino bem como à própria vida humana. A capacidade de improvisação do professor está a todo o momento a ser colocada à prova, e é o fator que requer mais tempo e empenho para evoluir, necessitando de competência para contornar situações inconvenientes e imprevistas sem remar contra o objetivo da aula.

Na execução de planos de aula tive em conta o nível dos alunos, tendo muitas vezes que diferenciá-los, adequando objetivos para cada nível, no entanto, procurei em algumas UD, através da aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), integrar diferentes níveis de modo a que os alunos de um nível superior, pudessem ajudar os de níveis inferiores a evoluir, o que leva a que estes alunos não se sintam inferiorizados ou discriminado. Caso estes aspetos não sejam tidos em conta, surge o risco de os alunos perderem o empenho e motivação.

Foi muito importante, ao longo do ano letivo, ter sempre planeada uma alternativa para lecionar as aulas, pois devido às obras que o pavilhão sofreu, tornou-se rotina esperar pelo próprio dia, para encontrar resposta ao que poderia ser feito na aula, dependendo das condições climatéricas, espaço e material disponíveis, não esquecendo das questões que surgiam com frequência nas aulas, como a desmotivação dos alunos, pelas suas dificuldades, pelos atrasos ou por questões de segurança (devido às obras que ocorriam). Tudo isto levou ao desenvolver das minhas tomadas de decisão, tornando-as, ao longo do tempo, mais rápidas e coerentes.

Apesar de alguns paradoxos referidos anteriormente, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, a prática de exercício físico, deve ser adequado às possibilidades e necessidades de cada aluno, em situações promotoras do seu desenvolvimento, situações estas em que o esforço físico, a aprendizagem, a descoberta e o desafio pessoal e coletivo sejam uma constante. Deste modo, toda a planificação teve em conta as características pessoais dos alunos, bem como as dos alunos enquanto turma.

O planeamento revela-se muito marcante na eficácia do processo de ensino-aprendizagem, quando focado em objetivos pedagógicos, no entanto, segundo Januário (1984), o planeamento em EF constitui obstáculos no desenrolar das tarefas de professores devido às diferentes conceções que se manifestam, havendo ausência de orientações claras.

O ato de planear refere-se à sua própria interrogação, *“possibilitando a sua variabilidade de acordo com a realidade presente”* (Januário, 1984).

Segundo Knappe (cit. Por Bento, 2003), o sucesso de todo o planeamento depende do decorrer do mesmo, do modo como é controlado, elaborado, realizado, podendo necessitar de alterações ou reajustamentos sempre que necessário, tendo em vista um desenvolvimento constante do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É ainda de salientar que em todas as etapas de planeamento foi seguido o MEC de Vickers (1990), o qual, ao longo da sua elaboração me permitiu consolidar conhecimentos que tornaram mais coesa a minha preparação para a tarefa de ensinar.

Neste sentido, nesta grande etapa do planeamento, esteve totalmente subentendida a realização que requer pormenores da ação pedagógicos em si, sendo seguidamente apresentada.

4.3.3 Realização - Ensino e a Aprendizagem

Não descurando das outras etapas, chegou o momento fundamental, a realização, a qual diz respeito à minha competência para agir de forma eficaz na preparação e conduta das aulas, tendo em conta objetivos e intervenções pedagógicas previamente planeadas.

Diversas estratégias pedagógicas foram sendo aplicadas e aprendidas de modo a alcançar com sucesso uma intervenção eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

É durante a realização que o professor pode alcançar a transcendência e tocar na excelência, pois é o momento em que vive a realidade e liga a teoria e a prática. Esta prática permitiu-me aplicar o que aprendi ao longo da minha formação, algo que dependeu fortemente da autonomia que o PC proporcionou, tornando possível a busca da minha identidade profissional.

Ao longo do ano letivo fui encontrando distintas “pedras no caminho”, algo que considerei natural nesta fase de aprendizagem. Perante as adversidades que foram surgindo, pude contar com a orientação do PC, beneficiando também das conversas do NE que se tornaram fundamentais para estabelecer objetivos e para a realização das aulas. A ação reflexiva, acerca do que ia testando, delineando e descobrindo, foi permanente, indo ao encontro dos mecanismos pedagógicos mais eficazes no ensino.

Deste modo, optei por me centrar nas seguintes etapas: Confiança e Controlo, Gestão - rentabilização do tempo de aula e Instrução - a qualidade de informação. Atendendo ao facto destas etapas dependerem umas das outras, dividi o meu ensino de modo a que o ato de ensinar pudesse ser o mais eficaz possível.

4.3.3.1 Base: Confiança e Controlo

Esta etapa surgiu de um modo peculiar para mim, isto porque considerei que poderia ser a minha maior dificuldade, pois era o aspeto que menos conhecimento e preparação tinha, considerando que tudo dependia do momento, do contexto que pudesse surgir.

Neste seguimento, a minha preocupação desde a primeira aula, foi observar atentamente os alunos, e através disso adotar uma postura que me fizesse sentir mais confortável e confiante, pois a insegurança passa facilmente do professor para o aluno. Deste modo, procurei assumir o controlo da turma atendendo a uma partilha de confiança, criando equilíbrio entre todos. Este equilíbrio foi intrínseco às minhas ações, ao longo das aulas utilizei o fator respeito, que, sendo mútuo, não permitiu recorrer à rigidez nem, ao invés, ao facilitismo.

No entanto, considero que numa fase inicial adotei uma postura mais exigente, procurando a perfeição em todas as aulas, esquecendo que a aula não era apenas controlada por mim, mas essencialmente pela maioria, que eram os alunos. Ao longo do tempo fui entendendo que as aulas eram para eles e deste modo teria que as direccionar para a turma, “correndo no sentido do rio, mas sem que este transbordasse”.

Talvez por estar tão preocupada com esta etapa me tenha tornado demasiado exigente, com algum receio de vacilar, tentei defender-me através desta postura. Felizmente compreendi que não era o melhor, pois não me sentia “eu”, senti que estava a ser atriz da minha futura profissão. “(...) *Não é possível separar o eu pessoal do eu profissional*” (Nóvoa, 1992, p.7). Penso que parte do objetivo de encontrar a minha identidade profissional se iniciou aqui. Apenas quando nos sentimos bem, em sintonia com as nossas ações, é que podemos exigir o bem-estar do outro face ao que lhe propomos, foi deste modo que encontrei a chave para o controlo da turma.

Ao observar as posturas, olhares, gestos, entoação da voz e até a respiração dos alunos é possível interpretar o seu estado, até o mais profundo, “*dos quais depende o bom ou mau funcionamento dos processos cognitivos*” (Dantas, 1994, p. 46). Através desta observação e da compreensão do contexto familiar de todos os alunos, consegui intervir no sentido de melhorar a sua aprendizagem.

A confiança que o professor transmite, faz com que se estabeleça uma relação de afetividade, levando a que o aluno confie no que lhe é ensinado e por sua vez o motiva para a aprendizagem.

Segundo Fernández (1991), são necessárias duas personagens para aprender, o ensinante e o aprendiz, e é através do vínculo que se estabelece entre ambos que tal se processa. Pois apenas aprendemos daquele a que atribuímos confiança e direito de ensinar.

Ao atuar de um modo consciente, o professor leva a que os alunos conheçam os seus próprios limites e se encarreguem eles próprios de reconhecer e corrigir os seus erros. “*Um ambiente de aceitação, de compreensão, de genuína preocupação com os problemas dos alunos deve ser construído para poder potenciar a sua adesão ao programa de acção do professor*” (Rosado & Ferreira, 2009, p. 190).

A forma que encontrei para que os alunos respeitassem algumas regras foi colocá-los perante a criação das suas próprias normas, ainda que fossem orientadas. Este tipo de estratégia, colocou os alunos sob uma maior responsabilidade, pois a partir do momento em que concordaram com o

regulamento, existiu uma diminuição de justificações para o seu incumprimento.

Todavia, apesar desta preocupação surgir naturalmente nas primeiras aulas, a transmissão de valores de uma conduta regrada esteve presente ao longo de todo o ano.

As características da turma não foram um fator facilitador nesta etapa, pois a responsabilidade e autonomia não predominavam, no entanto procurei mostrar que confiava neles, dando-lhes a responsabilidade deste meu voto, o que na maioria das vezes resultava.

“(...) Os alunos são pouco autónomos e aproveitam qualquer espaço para brincar” (Reflexão da Aula 33).

“(...) Pretendo utilizar a estratégia de castigo que adotei, alertando-os para uma tolerância zero, tal como o tipo de exercícios de instrução direta, até sentir que consigo controlar a turma e os alunos estejam mais atentos e empenhados, pelo menos até perceber que está a resultar, para posteriormente poder atuar de forma diferente, dando-lhes mais liberdade não descurando da responsabilidade” (Reflexão da Aula 9).

Utilizar a instrução direta nesta fase, melhorou substancialmente o comportamento dos alunos, pois a sua falta de autonomia pedia um controlo total da minha parte, mostrando-lhes o que era pretendido das aulas.

“(...) A instrução direta do primeiro exercício resultou novamente muito bem, não criando oportunidades de comportamentos fora da tarefa” (Reflexão da Aula 10 e 11).

O que simplificou a minha tarefa enquanto professora foi a motivação comum da faixa etária dos meus alunos para a prática de EF, favorecendo o desenvolvimento de novas habilidades. Pois a turma realizava as aulas práticas com o intuito de superar os desafios que eram propostos, embora as preferências pelas modalidades fossem variadas, optei sempre por fazer uma abordagem que tornasse agradável a aprendizagem de qualquer que fosse a modalidade, pois considero que quando o aluno gosta do que faz empenha-se mais e consequentemente, aprende mais.

O controlo da turma torna a manutenção do ensino eficaz, que por sua vez potencia a aprendizagem dos alunos.

Por isso, o professor tem que ser capaz de modificar as suas intervenções em função dos acontecimentos, de modo a criar um ambiente controlado e favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

4.3.3.1.1 A Aplicação do MED – Investigação Ação

O impacto do Modelo de Educação Desportiva no Controlo da Turma

Resumo

O presente estudo surge com o objetivo de verificar se a aplicação do Modelo de Educação Desportiva diminui os Comportamentos Fora da Tarefa dos alunos em relação ao Modelo de Instrução Direta. Para tal foram observados 5 alunos do 7º ano, 3º Ciclo do Ensino Básico, nas Unidades Didáticas de Andebol e Futebol, a primeira com a aplicação do Modelo de Instrução Direta e a segunda com o Modelo de Educação Desportiva. Estes alunos foram selecionados por apresentarem nota inferior a 3 valores (valor limite) na componente de comportamento durante o 1º Período letivo, em que o valor 5 corresponde ao aluno que apresenta as seguintes características na aula: empenhado; respeitador; interessado; ativo na tarefa. Por cada característica em falta é retirado um valor na componente de comportamento do aluno. O instrumento utilizado foi um método de observação sistemática *Student Time Exenditure*, que tem como objetivo inato perceber e descrever como é que os alunos despendem o seu tempo. Deste modo, a categoria em foco foi a definida como Comportamentos Fora da Tarefa. Na análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos, efetuada através do teste de *Wilcoxon*, foi possível verificar que, na Unidade Didática em que foi aplicado o Modelo de Educação Desportiva, o tempo de Comportamentos Fora da Tarefa ($126,35 \pm 41,98$) foi inferior em relação à Unidade Didática em que se aplicou o Modelo de Instrução Direta ($239,85 \pm 47,66$). Estes resultados apresentaram relevância estatisticamente significativa ($p=0,000$). Para verificar se existiam diferenças significativas nos momentos de avaliação para cada aluno, utilizamos o teste *T* de medidas repetidas, a maioria dos alunos reduziu o tempo de Comportamentos Fora da Tarefa na Unidade Didática onde foi aplicado o

Modelo de Educação Desportiva. Do total de alunos da amostra, apenas dois alunos não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$). Os alunos demonstraram ainda preferência por esse modelo de ensino, sendo este valorizado especialmente pelos alunos que apresentaram diferenças significativas no tempo de Comportamentos Fora da Tarefa entre o Modelo de Instrução Direta e o Modelo de Educação Desportiva.

Palavras-Chave: Modelo de Instrução Direta, Modelo de Educação Desportiva, Comportamentos Fora da Tarefa.

Introdução

O ponto de partida para a realização do nosso estudo assenta na necessidade de encontrar meios/formas de controlar uma turma com alunos com comportamentos desviantes. Estes alunos são provenientes de famílias disfuncionais, isto é, com dificuldades económicas, divórcios, alcoolismo ou até casos de agressão.

A família surge como primeiro fator que desenvolve padrões de socialização, onde a criança se desenvolve face aos relacionamentos com os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida, refletindo-se consequentemente na sua vida escolar.

“Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência” (Valadão; Santos, 1997, p. 22).

Todos estes fatores influenciam o desenvolvimento das crianças, o que poderá justificar o facto de se tornarem muito pouco autónomas. Não tendo regras em casa, estes alunos dificilmente poderão cumprir o que lhes é exigido na escola, apresentando dificuldades na aprendizagem e na relação com os colegas durante as aulas.

Deste modo, em busca de um ambiente mais controlado e consequentemente mais favorável à eficaz aprendizagem fomos ao encontro de modelos de ensino de EF que apresentam diferentes características.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) assenta em cinco domínios: desenvolvimento das habilidades; consciência tática; competência para jogar; aptidão física; desenvolvimento pessoal e social: atitudes e valores. (Mesquita, 2014)

As atitudes e valores intrínsecos a este modelo conferem-lhe maior riqueza pedagógica, fazendo face à conotação da EF na escola como meio de divertimento e ocupação de tempos livres. Como tal, é de grande relevância a vivência de experiências de grande valor ético e moral em prol da afiliação desportiva.

O Modelo de Instrução Direta (MID) é o modelo de ensino mais recorrentemente utilizado durante toda a metade do século passado, tal como referem Oberteuffer e Ulrich (citados por Mesquita, 2014). Deste modo foi o modelo selecionado para fazer a comparação face ao MED.

Segundo Siedentop (citado por Mesquita, 2014, p.196), a génese do MED surge devido à ao facto de muitos programas de EF não serem suficientemente motivadores e desafiantes para entusiasmar os alunos. Portanto, o MED debruça-se na busca do aluno entusiasta, ou seja, o aluno que se comporta de modo a preservar, proteger e desenvolver a cultura desportiva na aula de EF, na escola e na comunidade (Hastie, 2011). Os níveis de motivação dos alunos estão ligados a temas de desenvolvimento da EF, fazendo parte das componentes afetivas e sociais.

Torna-se evidente que o aluno motivado e autónomo demonstra mais empenho nas tarefas, focando-se nos objetivos que a ele próprio propõe. Tal como referem Grant, Treddinick, & Hodge (cit. Por Mesquita, 2014, p.199) *“A responsabilidade e a autonomia conferida aos praticantes, na tomada de decisões e na implementação das atividades, tem mostrado ser o fator que mais contribui para o incremento do entusiasmo durante a prática e para o desenvolvimento de pertença ao grupo.”*

Este é um estudo de Investigação-ação de natureza quantitativa e qualitativa, baseado na observação dos comportamentos dos alunos ao longo de duas UD. Perante esta configuração estabelecemos como desafio a aplicação de dois métodos, o MID e o MED, respetivamente em UD referentes às modalidades de Andebol e Futebol.

Tal como refere Bento (cit. Por Mesquita, 2014, p.200) *“O desporto é pedagógico e educativo quando proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros; quando fomenta a procura de rendimento na competição e para isso se exercita, treina e reserva um pedaço de vida; quando cada um rende o mais que pode sem sentir que isso é uma obrigação imposta do exterior; quando cada um não assume mais do que é capaz, mas simultaneamente esgota as suas possibilidades de empenhamento e rendimento.”*

Tomando como ponto de partida estas evidências, este estudo teve o intuito de perceber se o MED contribui para uma diminuição de Comportamentos Fora Da Tarefa (FT) nas aulas de EF, pois a motivação possibilita o empenhamento, tal como os meios de responsabilização induzem níveis elevados de participação (Crouch, Ward, & Patrick, 1997).

Objetivos

No presente estudo visamos verificar se existem diferenças significativas entre o tempo de FT nas UD com a aplicação do MID e do MED, nos alunos que integram a amostra.

Concretamente, pretendemos estudar a evolução de cada aluno da amostra, verificando as diferenças no tempo de FT entre a UD de Andebol e Futebol.

Como hipótese, consideramos que os alunos que apresentam redução no tempo de FT entre as UD são aqueles que referem no questionário a preferência pela aplicação do MED.

Metodologia

Modelo de Instrução Direta

O MID é o modelo dominante ao longo de muitos anos no ensino da EF (Metzler, 2000).

Segundo Mesquita e Graça (2009, p.48), *“O Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos mesmos. Para o efeito, as atividades são organizadas em segmentos temporais, porquanto é crucial utilizar o tempo de aula de forma eficaz, expressa num tempo de prática motora elevada. 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.”

É deste modo fundamental a ação do professor na indicação e gestão de todo o processo, criando soluções e assumindo total responsabilidade pelo padrão de aprendizagem.

Modelo de Educação Desportiva

Segundo Graça (2007), o MED pretende valorizar a inclusão e a equidade na participação de todos os alunos na atividade, a entreaajuda no trabalho em equipa, a autonomia e o desempenho dos vários papéis associados ao contexto desportivo. O MED procura também estabelecer um ambiente proporcionador de uma experiência desportiva autêntica, através da criação de um contexto desportivo significativo para os alunos (Curnow e Macdonald (1995).

Segundo Mesquita e Graça (2009, p.61) *“a filiação promove a integração, no imediato, dos alunos em equipas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo”*. Através das experiências desportivas proporcionadas, o propósito deste modelo é procurar envolver todos os alunos na aprendizagem, pois as suas características estruturais permitem que todos sejam incluídos na equipa e em tarefas estando constantemente envolvidos na atividade.

Esta valorização da dimensão humana permite um foco no ensino de atitudes e valores, formando o aluno culto, competente e entusiasta. Segundo Mesquita (2014), o MED é um modelo projetado para proporcionar experiências desportivas ricas e autênticas no contexto escolar, dando resposta às exigências da EF contemporânea, tendo em vista o desporto plural e diferenciado, e possibilitando a cada um encontrar o seu espaço de afirmação.

O aluno é colocado no centro do processo, ao contrário do MID, assumindo este maior autonomia, em prol da construção das suas próprias experiências e conseqüentemente, a criação da sua própria identidade.

O MED incorpora assim, uma perspetiva lúdica do ensino no desporto, em busca de uma intrínseca adesão de crianças e jovens à prática desportiva (Mesquita, 2014, p.193).

Material e Métodos

Para a observação dos comportamentos foi utilizada uma escala de avaliação de um a cinco valores em que o valor cinco corresponde ao aluno que apresenta as seguintes características na aula: empenhado; respeitador; interessado; ativo na tarefa. Por cada característica em falta é retirado um valor na componente de comportamento do aluno.

Amostra

A amostra foi constituída apenas pelos alunos que apresentaram nota inferior a três valores (valor limite) na componente de comportamento durante o 1º Período letivo.

Quadro 1. Resultados da média das notas do Comportamento no 1º Período da turma.

Nº Aluno	Média Nota Comportamento 1º Período
1	4,92
2	4,83
3	3,96
4	2,63
5	4,91
6	5,00
7	4,17
8	3,05
9	3,58
10	3,04
11	3,14
12	2,61
13	4,83
14	3,00
15	5,00
16	2,79
17	3,79
18	3,00
19	4,04
20	4,21

O número total de alunos que compõe a amostra é cinco (aluno 4, 12, 14, 16 e 18).

Instrumento

O instrumento utilizado foi um método de observação sistemática *Student Time Exenditure* (STE), que tem como objetivo inato perceber e descrever como é que os alunos despendem o seu tempo durante a aula. Este

método inclui o registo de duração com as seguintes categorias: Gestão/Organização definida pelo tempo em que os(as) alunos(as) estão empenhados na atividade, ou a ouvir com objetivo de organização de pessoas, materiais, equipamentos, espaços, tendo em vista o conteúdo da sessão; Espera, definida pelo tempo em que os(as) alunos(as) estão empenhados na atividade ou ouvir com funções que dirigem ou mantêm as expectativas no conteúdo; Atividade, definida pelo tempo em que os (as) alunos (as) estão empenhados a nível motor no conteúdo da sessão; Instrução (informação, definida pelo tempo em que os (as) alunos (as) recebem informação respeitante ao conteúdo da sessão; FT, definida pelo tempo em que os alunos não estão empenhados nas atividades dirigidas pelo professor. A categoria FT foi a de maior relevância para o estudo, sendo foco da avaliação.

Procedimento de Recolha de Dados

Para a realização deste estudo foi necessário requerer formalmente uma autorização aos Encarregados de Educação dos alunos participantes, sendo a mesma aceite por todos. Foram realizadas filmagens das aulas de Andebol de Futebol, com uma camara de filmar, *Sony DCR-SX53*, colocada no canto direito ou esquerdo (dependente do espaço da aula) do pavilhão de modo a abranger o espaço de funcionamento da aula, através de um tripé.

Primeiramente foram filmadas as aulas de noventa minutos de Andebol, numa UD de nove aulas, com a aplicação do MID. Posteriormente realizaram-se as filmagens das aulas de noventa minutos de Futebol, também numa UD composta por nove aulas, com aplicação do MED. Nesta última aplicação, para uma análise mais completa e eficiente, estabelecemos várias etapas de envolvimento, de modo a aproximar as experiências desportivas da aula ao contexto real: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante.

As UD de Andebol e Futebol foram lecionadas consecutivamente no início do 2º Período. Foram selecionados dois desportos coletivos de modo a aproximar o contexto de avaliação das UD.

A observação foi realizada através do registo de comportamentos por cinco intervalos de três minutos, um intervalo na parte inicial da aula, três intervalos na parte fundamental e um intervalo na parte final da aula.

No final das UD realizou-se um questionário aos alunos envolvidos sobre a perspectiva de cada um acerca da lecionação de ambas as modalidades, tentando compreender de que forma o MED foi o principal influente na obtenção dos resultados finais. Este questionário foi entregue e respondido pelos alunos, em formato de papel, no início da aula seguinte à última aula da UD de Futebol.

Procedimento de Análise de Dados

Para a análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos, recorreu-se ao software *SPSS, Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21, para Windows 7.

Foi realizada a análise exploratória de dados para averiguar a normalidade da distribuição e retirar eventuais *outliers*.

Os dados foram tratados com base nas estatísticas descritivas média e desvio padrão.

Para verificar se existem diferenças significativas nos momentos de avaliação e tendo em conta que se trata de uma amostra de tamanho reduzido, utilizamos o teste de *Wilcoxon*.

Para verificar se existem diferenças significativas nos momentos de avaliação para cada aluno utilizamos o teste *t* de medidas repetidas.

O nível de significância foi mantido em 5%.

A análise das respostas aos questionários consistiu no levantamento das mesmas, para compreender se os alunos que apresentavam diferenças estatisticamente significativas na redução de tempo de FT com aplicação do MED, preferiam o MED.

Apresentação dos Resultados

O quadro 2 apresenta-nos o tempo médio (em segundos) e o respetivo desvio-padrão, dos FT na UD com aplicação do MID e na UD com aplicação do MED. Ou seja, demonstra em qual das UD, os alunos que integram a amostra, despendem mais tempo em FT (maior média).

Quadro 2. Tempo, em segundos, dos FT na UD com a aplicação do MID e dos FT com a aplicação do MED.

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
FT MID	239,85	47,66
FT MED	126,35	41,98

Pela análise deste quadro, verifica-se que o MID é o modelo em que os alunos ocupam mais tempo em FT nas aulas de EF ($239,85 \pm 47,66$), no entanto, com o MED, os alunos despendem menos tempo de FT nas aulas de EF ($126,35 \pm 41,98$).

No quadro 3, são apresentados os resultados relativos ao Teste de *Wilcoxon*, isto é, à comparação entre a média de tempo de FT na UD com aplicação do MID e a média de tempo de FT na UD com aplicação do MED.

Quadro 3. Diferença entre o tempo de FT na UD com aplicação do MID e o tempo de FT na UD com aplicação do MED.

	<i>Diferença das Médias</i>	<i>Desvio Padrão da diferença das Médias</i>	p
FT MID - FT MED	113,50	65,88	,000

Grau de significância - ($p \leq 0,05$)

Os resultados do quadro 3 manifestam uma diferença significativa no tempo de FT entre a UD com aplicação do MID e a UD com aplicação do MED. Esta diferença é estatisticamente significativa ($p=0,00$), o que quer dizer que o tempo despendido em FT é mais reduzido com a aplicação do MED em relação à aplicação do MID.

O quadro 4 fornece os dados correspondentes às médias e desvios-padrão do tempo de FT, em segundos, na UD com aplicação do MID e na UD com aplicação do MED de cada aluno. Ou seja, demonstra em qual das UD, cada aluno que integra a amostra, despende mais tempo em FT (maior média).

Quadro 4. Tempo, em segundos, dos FT na UD com aplicação do MID e dos FT na UD com aplicação do MED de cada aluno que integra a amostra.

	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
FT MID Aluno A	289,25	13,89
FT MED Aluno A	139,75	62,06
FT MID Aluno B	240,25	44,21
FT MED Aluno B	118,50	30,26
FT MID Aluno C	227,75	50,89
FT MED Aluno C	96,75	6,85
FT MID Aluno D	244,00	49,77
FT MED Aluno D	127,75	52,87
FT MID Aluno E	198,00	36,89
FT MED Aluno E	149,00	37,09

Pela análise deste quadro, verifica-se que todos os alunos avaliados apresentam mais tempo de FT na UD com aplicação do MID e menos tempo de FT na UD com aplicação do MED.

O aluno A, como sendo o aluno que apresenta maior média, despende mais tempo de FT na UD com aplicação do MID ($289,25 \pm 13,89$) e menos tempo de FT na UD com aplicação do MED ($139,75 \pm 62,06$).

No quadro 5, são apresentados os resultados relativos ao teste *T* de medidas repetidas, isto é, à comparação entre a média de tempo de FT na UD com aplicação do MID e a média de tempo de FT na UD com aplicação do MED para cada aluno que integra a amostra.

Quadro 5. Diferenças entre o tempo de FT na UD com aplicação do MID e o tempo de FT na UD com aplicação do MED de cada aluno que integra a amostra.

	<i>Média das Diferenças</i>	<i>Desvio Padrão da diferença das Médias</i>	p
FT MID Aluno A – FT MED Aluno A	149,50	57,28	,014
FT MID Aluno B – FT MED Aluno B	121,75	72,56	,044
FT MID Aluno C – FT MED Aluno C	131,00	56,04	,018
FT MID Aluno D – FT MED Aluno D	116,25	76,73	,056
FT MID Aluno E – FT MED Aluno E	49,00	46,12	,124

Os resultados do quadro 5 manifestam que o aluno A, o aluno B e o aluno C apresentam diferenças significativas no tempo de FT entre a UD com aplicação do MID e a UD com aplicação do MED. Esta diferença tem significado estatístico ($p \leq 0,05$), o que quer dizer que para os alunos A, B e C o tempo despendido em FT é mais reduzido com a aplicação do MED em relação à aplicação do MID (Aluno A = $149,50 \pm 57,28$, aluno B = $121,75 \pm 72,56$ e aluno C = $131 \pm 56,04$).

Para o aluno D e o aluno E, as diferenças não são estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$), embora apresentem um tempo despendido em FT mais reduzido, para o aluno D ($116,25 \pm 76,73$) e para o aluno E ($49,00 \pm 46,12$), com a aplicação do MED em relação à aplicação do MID.

No quadro 6 são apresentados os resultados do levantamento de respostas do questionário acerca do modelo de ensino preferido pelos alunos sendo relacionadas com as médias de FT nas diferentes UD.

Quadro 6. Resultados do questionário acerca do modelo de ensino preferido por cada aluno que integra a amostra.

	<i>Média</i>	<i>p</i>	<i>Modelo Preferido</i>
FT MID Aluno A	289,25	0,014	MED
FT MED Aluno A	139,75		
FT MID Aluno B	240,25	0,044	MED
FT MED Aluno B	118,5		
FT MID Aluno C	227,75	0,018	MED
FT MED Aluno C	96,75		
FT MID Aluno D	244	0,056	MID
FT MED Aluno D	127,75		
FT MID Aluno E	198	0,124	MED
FT MED Aluno E	149		

Os resultados do quadro 6 manifestam que os alunos A, B e C, aqueles que apresentam diferenças significativas ($p \leq 0,05$) no tempo de FT entre a UD com aplicação do MID e a UD com aplicação do MED, sendo mais reduzido com a aplicação do MED e maior com a aplicação do MID, demonstram preferência pelo modelo de ensino MED. No caso dos alunos D e E, que não apresentam diferenças significativas ($p \geq 0,05$) no tempo de FT entre a UD com aplicação do MID e a UD com aplicação do MED, mesmo sendo mais reduzido com a aplicação do MED e maior com a aplicação do MID, demonstram preferência pelo MID (Aluno D) e pelo MED (aluno E).

Discussão dos Resultados

Este estudo teve como objetivo perceber se a aplicação do MED reduz o tempo de FT dos alunos nas aulas de EF relativamente ao MID.

Os resultados demonstraram que, na generalidade, a aplicação do MED reduz efetivamente o tempo de FT dos alunos. Com o MID os alunos ocupam uma média de $239,85 \pm 47,66$ (segundos) num total de 15 minutos (900 segundos) de observação, no entanto, com o MED, os alunos despendem menos tempo de FT nas aulas de EF com uma média $126,35 \pm 41,98$ (segundos), sendo esta uma diferença estatisticamente significativa ($p=0,000$). Isto significa, que um modelo de ensino que coloque os alunos mais participativos e motivados contribui para a sua integração na aula, requerendo mais comportamentos valorizados durante as aulas. Esta conclusão é

corroborada por Ennis et al. (1999) que referem que o uso do MED beneficia os alunos no que concerne à gestão de conflitos. Do mesmo modo, Hastie e Sharpe (1999) referem no seu estudo, que o MED foi usado como um veículo para promover comportamentos sociais positivos.

Ainda num estudo de Hastie et al. (2004), os alunos afirmaram que desfrutavam de maiores deveres de autonomia e organização dentro do MED. O fator que mais contribui para o desenvolvimento do entusiasmo durante a prática é a responsabilidade e autonomia conferida aos alunos, na tomada de decisões e na implementação das atividades (Hodge et al., 1992; Hastie, 1988) (cit. por Mesquita, 2014).

Como tal, o aluno entusiasta interpreta a prática desportiva como um promotor da qualidade e defensor da sua autenticidade, pois o praticante participa e comporta-se de modo a preservar, proteger e desenvolver a cultura desportiva da aula de EF, na escola e na comunidade (Hastie, 2011). Esta ênfase do entusiasmo pela prática, remete para os níveis de motivação dos alunos, que são desenvolvidos quando as componentes afetivas e sociais são explicitamente consideradas enquanto tema de desenvolvimento da disciplina de EF (Corbin, 2002, Siedentop, 1996).

O aluno entusiasta mostra-se como um aluno motivado, sendo o MED um mapa orientador para este destino, o aluno que está incluído e contextualizado na aula de EF é também um aluno participativo sem necessidade de assumir FT.

Segundo Mesquita (2014), o valor pedagógico do MED passa por valorizar o desempenho da equipa e minimizar a discrepância de nível de habilidade entre alunos, contribuindo todos consoante as suas possibilidades e características em prol do melhor para o grupo, minimizando a desistência por parte dos mais fracos, sendo consideradas as diferenças individuais e equitativamente valorizadas, potenciando a participação ativa de todos. Desta forma, *“(...) perante situações em que os participantes percecionam que não são capazes de responder eficazmente desistem, ou, no mínimo, adotam comportamentos desviados dos propósitos das tarefas”* (Cross, 2000) (cit. por Mesquita, 2014, p.207).

Corroborando tais afirmações, anteriormente, Hastie (1996) e Carlson (1995) descobriram que os estudantes, qualificados de menos aptos, relataram que sentiam mais aceitação dentro das UD com aplicação do MED, do que, nas UD com modelo de ensino tradicional.

Perante estas afirmações, o estudo realizado vai ao encontro destas, demonstrando que, efetivamente, as questões que o MED valoriza contribuem para uma redução dos FT, comparativamente ao MID que não tem enfoque considerável nestas questões.

Relativamente ao tempo dos FT na UD com aplicação do MID e dos FT na UD com aplicação do MED de cada aluno, verifica-se que em todos os alunos este tempo diminui com aplicação do MED, embora em dois alunos essa diferença não seja estatisticamente significativa, $p=0,056$ para o aluno D e $p=0,124$ para o aluno E.

O aluno A apresenta a maior média, sendo um dos alunos com mais FT numa fase inicial, no entanto, com a aplicação do MED acabou por melhorar os seus comportamentos, apesar de ter havido uma fase de adaptação, pois o desvio padrão (no MED) demonstra uma oscilação nos valores dos FT, isto indica que houve momentos que esteve menos tempo em FT e outros mais tempo em FT.

Mais uma vez, verifica-se a eficácia do MED no efeito sobre os FT, embora esta virtude possa estar dependente das particularidades dos contextos situacionais, podendo por vezes ter efeitos contrários aos desejados, influenciando negativamente os níveis de empenhamento dos alunos (Mesquita, 2014). Neste estudo, durante a aplicação do MED tivemos em conta, as formas de intervenção sendo cuidadosamente selecionadas em prol da motivação para o alcance do sucesso e não como sinónimo de fracasso. Noutros estudos verificou-se que, os alunos, através de uma variedade de configurações descreveram muitas experiências positivas pelo MED em EF (Grant, 1992; Hastie, 1996; 1998). Os professores que usaram o MED em EF verificaram os seus alunos mais entusiasmados (Carlson & Hastie, 1997; Kinchin, Quill & Clarke, 2002; Grant, 1992; Hastie, 1998a).

No que concerne às respostas acerca do Modelo de Ensino preferido dos alunos, estes demonstraram na sua maioria a preferência pelo MED em

detrimento do MID. No entanto, o aluno D não mostrou a mesma preferência, sendo um aluno que apesar de apresentar menor tempo de FT, não obteve diferenças significativas no tempo de FT entre as UD, com $p=0,056$. Todos os alunos que obtiveram diferenças estatisticamente significativas entre as UD, referiram o MED como modelo de ensino preferido face ao MID.

Este é um indicador de que o MED torna-se mais eficaz na regulação do empenhamento dos alunos em relação ao MID. Segundo Mesquita e Graça (2009) o modelo coloca o professor a prescrever o padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, realizando o controlo administrativo e determinando as regras e rotinas de gestão e ação dos alunos.

Perante este estudo, a criação de um contexto desportivo torna-se mais significativo quando é obra dos alunos. No MID, esse contexto é dirigido primordialmente pelo professor, o que leva a que o sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, sejam exigidas aos alunos, e não em função de uma Educação Construtivista inspirada na teoria de Piaget referida por Pádua (2009) em que o aluno constrói o seu conhecimento, inteligência, personalidade, valores morais e sociais.

O MED possui uma estrutura coerente que simplifica os objetivos de aprendizagem, equaciona os papéis de professor e alunos, previne a coexistência de práticas promotoras de aquisição de valores do desporto, promove a partilha de experiências de aprendizagens autênticas e entusiásticas e de igualdade de oportunidades (Mesquita, 2014). O que realça a motivação que os alunos demonstraram ao longo da UD de Futebol, onde foi aplicado o MED. Como salienta Siedentop (1994), o MED é um modelo de instrução concebido para proporcionar experiências autênticas, educacionalmente ricas e desportivas para os alunos no contexto escolar em EF. Estas qualidades tiveram incidência no empenhamento intrínseco dos alunos durante a UD de Futebol, que conseqüentemente reduziram os tempos de FT, aumentando deste modo, o seu envolvimento nas tarefas das aulas.

Conclusões

Através da análise das observações realizadas, conclui-se que a aplicação do MED nas aulas de EF reduz os tempos de FT comparativamente ao MID.

Os alunos demonstram ainda preferência por esse modelo de ensino, sendo este valorizado especialmente pelos alunos que apresentaram diferenças significativas no tempo de FT (diminuição do tempo) entre a aplicação do MID e do MED.

De um modo geral, a interpretação dos resultados obtidos remete-nos para afirmar que o MED é um modelo de ensino que predomina eficazmente no que concerne ao empenhamento dos alunos nas aulas de EF.

Assim, tendo em conta os resultados deste estudo, verifica-se que os aspetos que surgem na literatura são corroborados por este, sendo a aplicação deste modelo uma estratégia possível na redução dos FT nas aulas de EF, tornando o processo ensino-aprendizagem mais eficiente.

O MED contribui assim para o controlo de turma, uma vez que com este método os alunos reduziram o tempo de FT.

Limitações do Estudo

Neste estudo verificam-se algumas limitações, que caso fossem ultrapassadas podiam torná-lo mais evidente e interessante, rebuscando mais questões.

No que diz respeito à amostra, seria importante aumentar o número, de modo a obter resultados mais fiáveis e significativos, e ainda colocar o mesmo número de alunos de cada sexo, de modo a poderem ser feitas comparações entre estes e serem retiradas mais ilações.

Outra limitação do estudo é o tempo de observação das aulas, em que seria pertinente aumentar o mesmo, obtendo igualmente resultados mais abrangentes, verificando-se qual a parte da aula em que os alunos obtinham maiores diferenças de tempo em FT.

Seria também importante realizar observações em aulas de 90 minutos e 45 minutos, e ainda aumentar o número de aulas de cada UD, permitindo um maior tempo de aplicação de cada modelo de ensino.

Consideramos ainda que, o facto de serem comparadas duas modalidades distintas, embora com características idênticas, poderá também influenciar os resultados devido às preferências dos alunos face às diferentes modalidades. Então, de modo a quebrar esta limitação, poderiam aplicar-se os modelos de ensino em UD da mesma modalidade.

Referências Bibliográficas

Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

Browne, T.B.J., Carlson, T.B., e Hastie P.A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats, *European Physical Education*, volume 10.

Carlson, T.B. (1995). Now I Think I Can: The Reactions of Eight Low-Skilled Students to Sport Education, *ACHPER Healthy Lifestyles Journal* 42(4): 6–8.

Carlson, T., & Hastie, P. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.

Crouch, D. W., Ward, P., & Patrick, C. A. (1997). *The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during volleyball drills in elementary physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 26-39.

Darst, P.; Zakrajsek, D.; Mancini, V. (1989). *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*. Champaign, Illinois.

Duarte A. (1992). *Contributo para o Estudo das Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Ed. Física - O caso da região do grande Porto*. FCDEF-UP.

Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S., Mensch, J. and McCauley, M.T. (1999). Creating a Sense of Family in Urban Schools Using the Sport for Peace Curriculum, *Research Quarterly for Exercise and Sport* 70: 273–85.

Gori, R. (2001). *A inserção do professor iniciante de educação física na escola*. Consult. a 28 de Julho de 2014, disponível em:
http://boletimef.org/biblioteca/826/Gori_Artigo.zip

Graça A.; Mesquita I. (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), pp.401-421.

- Grant, B. C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, 304-316.
- Hastie, P. A. (1996). Student Role Involvement during a Unit of Sport Education, *Journal of Teaching in Physical Education* 16: 88–103.
- Hastie, P. (1998). The participation and perception of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hastie, P.A. and Sharpe, T. (1999). Effects of Sport Education Curriculum on the Positive Social Behaviour of At-Risk Rural Adolescent Boys, *Journal of Education for Students Placed At Risk* 4: 417–30.
- Kinchin, G. D., Quill, M., & Clarke, G. (2002). Sport education in action. *British Journal of Teaching Physical Education*, 33(1), 10-12.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais do Ensino do Desporto. In A. Rosado & Mesquita (Eds.). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Bento, J.O. (2014). *Professor de Educação Física – Fundar e Dignificar a Profissão*. Editora FADEUP.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*.
- Oliver B. (1983). Direct instruction: an instructional model from a process-product study. In In, Templim, T.J. and Olson, J. K. (eds.), *Teaching in physical education*, Champaign, Ill., Human Kinetics Publishers, (C.1983, pp. 298-309).
- Pádua, G. L. D. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV* nº2. Consult. a 28 de Julho de 2014, disponível em: <http://www.facevv.edu.br/Revista/02/A%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>
- Rink, J. (1993). *Teachig Physical Education for Learning*. Times Mirror College Publ. St Louis.
- Rikard, G.L., & Boswell, B. B. (1993). Teacher effectiveness in using direct instruction for student skill acquisition. *Physical Educator*, 50(4), 194

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Piiéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy*, (pp.147-267). Champaign: Human Kinetics

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª ed.). S.I.: Mayfield Publishing.

Siedentop, D. (1994) Sport Education. Champaign, IL: *Human Kinetics*.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how it works? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills In Physical Education* (4ª Ed.): Mayfield Publishing Company. Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instrucional Design* (2ª Ed.). Universidade de Oklahoma: Wiley.

Siedentop, D.; Tannehill,D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company. California.

Sweeting, T., & Rink, J. E. (1999). Effetcts of direct instruction and envioronmentally designed instruction on the process and product characteristics of a fundamental skill. / Effets d'une instrution directe et environnementale sur le processus et la production d'une habilete fondamentale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 216-233.

Valadão, C. R., & Santos, R. F. M. (1997). *Família e escola: visitando seus discursos* (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a UNESP-França).

4.3.3.2 Centro: Gestão - Rentabilização do Tempo de Aula

Rentabilizar o tempo de aula através de uma boa gestão foi um dos grandes desafios que tive ao longo do ano.

Este desafio foi então iniciado com a adequação de tempo dado a cada exercício da aula, o que admito que não senti grandes dificuldades. Penso que, para que tal aconteça, é necessário conhecer muito bem o nível da turma, adequando os exercícios a esta, de modo a que os objetivos premeditados sejam alcançados no espaço de tempo estipulado. No entanto, tal, nem sempre acontecia, quando o exercício não se encontrava apropriado por diversas razões tinha rapidamente que o alterar.

“(...) No primeiro exercício apercebi-me ainda mais disso, pois ao dizer os números aos alunos, estes não conseguiam ouvir, tendo alterado o exercício todo para a variante, resultando assim muito bem, ainda que tivesse que referir que não podiam estar mais do que 3 segundos no mesmo sinalizador” (Reflexão da Aula 13 e 14).

Muitas aulas tiveram que ser adequadas ao espaço, pois no meu horário tinha sempre 3 turmas a funcionar em simultâneo, o que provocava muito ruído no pavilhão, dificultando muito a concentração dos alunos e a minha gestão da aula. Era notável, principalmente quando ocupava o espaço central, onde parecia que se juntava todo o barulho do pavilhão.

“(...) Relativamente à parte fundamental da aula, penso que a atribuição de tarefas, aos alunos que não estavam em jogo, correu bem, diminuindo o tempo de espera e os comportamentos fora da tarefa, apesar de sentir que tenha sido um pouco monótono, daí ter acrescentado variantes e assim introduzir também nesta aula o drible. Desta forma consegui adequar o espaço que tinha, reduzido, à aula, cumprindo os objetivos” (Reflexão da Aula 40 e 41).

Devo salientar ainda que na grande maioria das aulas que lecionei chovia, exceto no 3º Período. Aspeto que não facilitou a utilização de outros espaços para evitar o ruído. Apesar das dificuldades considero que, se tais desafios não me tivessem sido propostos, não conseguiria alcançar a capacidade que fui adquirindo, de me adaptar rapidamente às situações e fazê-

lo de um modo descontraído, o que se tornou num aspeto muito positivo no meu desempenho enquanto professora.

Ainda em prol da rentabilização do tempo de aula, preparava o material da aula sempre com algum tempo de antecedência, e planeava cautelosamente a organização do espaço e divisão de grupos (se fosse caso disso), bem como as rotações necessárias. Tentei ainda utilizar sempre o menor número de material possível, não só por ter em conta que outros professores lecionavam ao mesmo tempo que eu, mas também para facilitar a gestão da aula. As rotinas que foram sendo estabelecidas ao longo do tempo foram também um fator limitador do tempo de espera, organização ou transição, como por exemplo: a contagem decrescente, a responsabilização dos alunos em tarefas de arrumação e utilização do material, sentar ao chegar, controlo da pontualidade, uso do apito, diálogo no final da aula e silêncio antes da instrução.

As regras são mediadoras dos intervenientes da ação, promovendo a segurança e remetendo para a aula maior atenção e participação por parte destes, em consonância com o uso adaptado dos espaços e recursos materiais. Segundo Rosado (2007), é fundamental uma boa gestão das questões disciplinares, envolvendo uma explicação e justificação das regras implementadas, bem como a sua negociação sendo estas justas e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante.

A otimização do tempo potencial de aprendizagem tem que ser um foco constante do professor, de modo a que a aprendizagem seja, consequentemente, eficaz. Como tal, uma boa gestão da aula é crucial, e em busca disso procurei sempre atribuir tarefas aos alunos que não se encontravam preparados para a prática, como arbitrar os jogos, usufruírem da função de treinadores, auxiliar na gestão do material ou realização de relatórios de aula, por haver momentos em que alguns alunos preferiam assumir funções de gestão, no entanto também fui verificando ao longo do tempo, o oposto, que alguns alunos quando exerciam essas funções, pediam posteriormente para realizar a aula.

“(...) Após a parte inicial da aula, foi rapidamente organizado o torneio, onde os alunos foram responsáveis por esta organização, apenas com a orientação das

equipas que jogariam, sendo realizados 2 jogos. A turma mostrou-se bastante empenhada e entusiasmada, levando-me a entender que deste modo se encontram mais incluídos na aula vivenciando as experiências mais intensamente” (Reflexão da Aula 57).

A implementação de regras, rotinas e outras metodologias permitiram a superação deste desafio, encontrando-me no centro da pirâmide e avistando o cume, rentabilizando o tempo das aulas, proporcionando maior tempo de empenhamento motor.

Para além destas metodologias, os feedbacks frequentes, específicos e aprovadores, em conformidade com os elogios regulares envoltos à realização das tarefas, determinam níveis elevados de responsabilização dos praticantes. (Mesquita, 2004).

A percepção das nossas dificuldades torna possível o alcance do sucesso, deste modo, uma constante reflexão sobre a ação cria a evolução necessária para ser um bom professor.

4.3.3.3 Topo: Instrução - A qualidade de informação

Perante as dificuldades que fui sentindo, procurei respostas de diversas formas, através de conversas, leitura de livros e artigos, observações do PO, PC e NE e como não podia deixar de ser, através da reflexão.

Um dos problemas que verifiquei, também com o auxílio do PC e dos meus colegas do NE, foi a destabilização da aula por parte dos alunos devido ao tempo de explicação dos exercícios, pois senti que era necessário esse tempo para que posteriormente não surgissem dúvidas, no entanto não conseguia encontrar uma forma de diminuir essa informação, não fazendo uma seleção dos aspetos mais importantes a transmitir em cada momento.

“(...) Dei início ao primeiro exercício às 15:40h, pois perdi demasiado tempo em esclarecer as dúvidas dos alunos mesmo quando não eram pertinentes, pois naquele momento não senti que assim fosse, estava preocupada com que todos entendessem (...) Deste modo, percebi que para uma próxima vez não poderei dar “asas” a tantas questões, pois sendo clara na instrução os alunos não têm desculpa para perder tempo com essas questões, uma vez que surgiam pela constante desconcentração destes” (Reflexão da Aula 7 e 8).

Após a percepção deste dilema, fui utilizando algumas estratégias que o PC me foi sugerindo, como tal, passei a transmitir a informação somente quando toda a turma se encontrasse em silêncio, mesmo tendo a noção do tempo de aula que despendia neste processo. Verificou-se necessário aplicar esta estratégia numa fase inicial, algo que ao longo do tempo não foi acontecendo, pois a rotina já estava criada e interiorizada no comportamento dos alunos.

A simplificação da linguagem foi fulcral para que as informações fossem mais acessíveis aos alunos. O facto, também, de me focar nos objetivos comportamentais remetendo estas informações para situações já vivenciadas pelos alunos (*Transfer*), bem como a demonstração foram aspetos que melhoraram muito a qualidade da informação, captando mais facilmente a atenção dos alunos. A associação da informação a uma imagem, seja ela no momento ou já experienciada torna a instrução mais eficaz, tornando-a mais clara e objetiva.

Segundo Vickers (1990) as decisões que são tomadas pelo professor são alicerçadas pelos modelos de instrução, como tal, a estruturação do processo de instrução passa pela relação estabelecida entre o objetivo, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e as formas de organização, dependendo sempre do contexto.

Siedentop (1991) refere também a existência de fases na instrução, sendo elas: Apresentação do objetivo da sessão; Relação com sessões anteriores ou seguintes, contextualizando a lição; Apresentação dos conteúdos propriamente ditos; Apresentação das condições de realização e normas organizativas; Controlo da compreensão da informação. Este é um modelo especialmente aplicado a momentos de instrução iniciais, como por exemplo o início da aula ou introdução de conteúdos.

Durante a instrução de exercícios requeri aos alunos que colocassem as questões apenas no final, o que não permitia interrupções constantes que cortam o raciocínio lógico da informação a ser transmitida. *“A forma clara como o professor transmite a informação deve apoiar-se nas seguintes linhas-*

mestras: (...) *Dispor a informação numa sequência lógica*” (Rink, cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p.74).

Apresentar as tarefas de uma forma dinâmica foi essencial para captar a atenção dos alunos. De acordo com Rink (cit. por Mesquita & Rosado, 2009) existe a necessidade de uma organização e gestão do envolvimento de aprendizagens conveniente ao incremento da motivação dos alunos para a prática das tarefas. Como tal, recorri frequentemente à demonstração em momentos de instrução, quer requisitando alunos para tal tarefa quer sendo eu própria a demonstrar.

Segundo Kuak (2005), os praticantes que usufruíam de explicações verbais em consonância com demonstrações completas, acompanhadas também de palavras-chave, eram mais eficazes na execução de uma habilidade, mostrando melhores características técnicas de execução. A visualização da ação permite ao aluno uma transferência mais eficaz para a realização concreta dos movimentos, pois por “imitação” o aluno não necessita de tanto tempo para a sua correta execução.

Ao longo das aulas que lecionei recorri a demonstrações completas e parciais, apesar de, como afirma Kuak (2005), as primeiras mostram-se mais eficazes, visto que a totalidade do movimento é captada uma só vez. Existem ainda formas corretas de demonstração e modelos que referenciam os erros de execução, os quais também fui executando, apesar de demonstrar maioritariamente erros em situações de feedbacks e não de instrução. Laguna (cit. por Mesquita & Rosado, 2009) defende que os dois modelos apresentam vantagens e desvantagens, por um lado, o “modelo correto” proporciona ao aluno uma recolha de informação necessária para recriar o movimento, no entanto não facilita a deteção de erros, por outro lado, o “modelo de aprendizagem” remete facilmente para a deteção dos erros de execução, no entanto não garante o reconhecimento do mesmo nem oferece a representação correta do movimento.

Para além de estratégias já mencionadas, durante o planeamento comecei a fazer uma seleção de palavras-chave para a instrução dos exercícios, fazendo uma seleção do que tinha que ser referido no início e do que poderia ser dito durante a organização ou até mesmo durante a execução

do exercício. Segundo Rink (1994) diversos estudos realizados evidenciam a utilização da estratégia do uso de palavras-chave, focando a atenção sobre aspectos críticos da tarefa, como um fator de eficácia.

“(...) Os alunos demonstraram alguma falta de atenção à instrução inicial, tendo demorado mais por isto e por introduzir um novo conteúdo, pois quis transmitir uma informação clara e pormenorizada. Apesar disto, os alunos após se colocarem no espaço mostraram que só tinham ouvido metade da informação, pois deveria ter dado menos informação e posteriormente em cada grupo explicar melhor as componentes críticas (micro ensino)” (Reflexão da Aula 45).

Ao selecionar as palavras-chave de modo a clarificar mais a minha instrução fui tendo em conta alguns pressupostos referidos por Landin (1994), como as características das habilidades motoras, a natureza da tarefa e o nível de desempenho dos praticantes.

O recurso a palavras-chave, em diversos momentos de instrução, permitiu uma melhoria considerável na eficácia da transmissão de informação, pois era visível a compreensão dos alunos através das respostas motoras que davam ao que lhes era proposto.

Apliquei inúmeras vezes o micro ensino nas aulas, pois permitia-me uma rápida organização dos exercícios e facilitava a minha intervenção, tendo mais atenção por parte dos alunos, por ser um grupo mais reduzido e por não existir sobrecarga de informação. Tal como a repetição de exercícios em várias aulas, em que colocava variantes de modo a ir ao encontro dos objetivos que eram pretendidos para aquela aula.

“(...) Penso que foi bastante positivo o microensino, dando a instrução grupo a grupo, diminuindo esse tempo sem atividade da turma” (Reflexão da Aula 58 e 59).

De modo a colocar os alunos sob autorreflexão, recorri ao questionamento, pois penso que se o professor der resposta a tudo, o aluno não aprende tão eficazmente, no entanto se este refletir sobre o seu próprio erro, irá encontrar uma resposta lógica e não dogmática, tornando-o mais ativo ao nível cognitivo.

Segundo Vacca (2006), o questionamento permite verificar o grau de conhecimento do aluno acerca da informação transmitida, desenvolver a capacidade reflexiva, controlar os aspetos organizativos, aumentar a interação professor-aluno, melhorar a motivação, o clima, a instrução, a gestão e a disciplina em diversos contextos educativos. É de salientar que o controlo da compreensão da informação transmitida é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, sendo o questionamento uma forma de regular esse processo.

Durante o EP tentei melhorar a minha intervenção na emissão de feedbacks. Foi um fator de constante evolução, isto porque considero que feedback pedagógico é das ações mais importantes do professor, e essencial na melhoria do desempenho dos alunos.

Na fase seguinte, tentei encontrar os momentos mais adequados para emitir feedbacks, caso contrário correria o risco de o(s) aluno(s) não se recordarem da ação a que me referia. A frequência dos feedbacks foi também alvo de preocupação pois tinha a noção que uma grande repetição dos mesmos tornaria a informação nefasta, tal como a intervenção onde apenas diria se a tarefa foi executada correta ou incorretamente. No feedback pedagógico torna-se essencial especificar o porquê de ser erro ou de estar correto, pois essa especificação facilita substancialmente a aprendizagem dos alunos.

“Os feedbacks correctivos não têm que ser, necessariamente, negativos, podendo ser, com vantagem, organizados de uma maneira positiva, sendo uma estratégia importante no incremento de ambientes de aprendizagem favoráveis” (Black & Weiss, 1992; Lacy & Darst, 1985) (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p.89).

O aumento de elogios e pensamentos positivos permite a existência de um ambiente agradável e proporcionador de aprendizagens, reforçando e encorajando os aspetos fortes, aumentando assim, o sucesso da performance dos alunos. Esta foi uma das formas que utilizei para motivar os alunos para as tarefas.

O fecho do ciclo do feedback foi uma inquietação ao longo de algumas aulas, pois nem sempre me apercebia se o fazia, então passei a preocupar-me

especialmente com este fator. Após a observação da ação do aluno, passaria à emissão do feedback, a partir desse momento, era necessário perceber se o aluno tinha compreendido através da nova execução da tarefa. Se não realizasse corretamente, cabia-me encontrar novos feedbacks que levassem o aluno a um melhor entendimento da ação. Se por outro lado, o aluno tivesse executado corretamente a tarefa, completaria a sua ação com um feedback positivo.

4.3.3.4 Métodos de Motivação Preciosa no Ensino

No desenrolar do ano letivo fui utilizando diferentes métodos com o objetivo de motivar os alunos para as aulas. Esse era um cume a atingir desde o início, sem que existissem descidas, pois as melhores aprendizagens crescem dentro do aluno intrinsecamente motivado.

Inicialmente, foquei-me na criatividade dos exercícios que ia propondo nas aulas, pois a diversidade dos exercícios, mantendo uma determinada estrutura acessível para os alunos, remetia para a curiosidade e empenho na atividade. Na aplicação dos exercícios, tive sempre em mente, o nível motivacional que estes pudessem proporcionar à turma, pois isso verificava-se no empenho que esta demonstrava.

“O exercício 2X1+1 foi especialmente motivador, devido ao facto de ter a turma dividida por níveis e pelo próprio exercício, que proporcionou empenhamento dos alunos, talvez pelo facto de existirem muitos golos e devido ao espaço e número reduzido de jogadores que permitiu muito contacto com a bola e rápidas decisões” (Reflexão da Aula 43 e 44).

Posteriormente recorri à aplicação de modelos de ensino que implicassem uma aprendizagem eficaz e desafiadora. O desafio constitui uma vontade de ultrapassar as dificuldades. Assim, apliquei o MED, não só na modalidade de Futebol, como também em Basquetebol, Ginástica (Acrobática) e Atletismo (Lançamento do Peso e Barreiras). A primeira aula que lecionei com a implementação do MED foi de Basquetebol, então, foi necessária uma introdução de modo a elucidar a turma sobre os pilares em que este modelo assenta.

Senti algum receio na aplicação deste modelo, pois tinha a noção da falta de autonomia da turma, que ia ser extremamente necessária ao longo destas aulas, embora fosse uma oportunidade para desenvolver esta mesma característica.

“Ao introduzir o Basquetebol, decidi para estas aulas aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED), tendo alertado os alunos desde a aula anterior para tal, requerendo a sua autonomia e atribuindo-lhes confiança. Nesta primeira aula, apenas criei as equipas (equilibradas), dei aos alunos espaço para decidirem o capitão e escolher um nome para a equipa” (Reflexão da Aula 19 e 20).

Considero que esta tentativa de implementação foi precipitada, prejudicando o desenrolar das aulas de Basquetebol, pois a turma demonstrava muito pouca autonomia e ainda se encontrava numa fase de adaptação ao contexto das aulas de EF.

“Tal não aconteceu, pois a turma estava com espírito de brincadeira, sem preocupação em cumprir o que lhes era pedido. No final da aula reuni a turma e conversei com eles sobre o ambiente que se tinha proporcionado na aula, dando-lhes uma última oportunidade na aula seguinte de provarem que é possível realizarem aulas com aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED).” (Reflexão da Aula 24)

Rolim, R., & Mesquita I. (2011, p. 22) defendem que *“quanto mais cedo se delegarem responsabilidades e desafiar os jovens a serem autónomos, mais rapidamente eles alcançarão estes desígnios”*. Insatisfeita com a resposta inicial da turma face a aplicação do MED, voltei a tentar a sua implementação.

Já no 2º Período a implementação do modelo foi ao encontro das minhas melhores expectativas, pois a turma demonstrou mais autonomia e controlo do contexto, permitindo uma maior integração dos alunos nas aulas.

“Tenho sentido que algumas questões de gestão do tempo têm vindo a melhorar, também porque a turma entende melhor o MED e tentei adaptar os exercícios ao tempo de aula, criando aulas com menos exercícios e maior tempo de execução destes” (Reflexão da Aula 54).

“A turma mostrou-se bastante empenhada e entusiasmada, levando-me a entender que deste modo se encontram mais incluídos na aula vivenciando as experiências mais intensamente” (Reflexão da Aula 57).

O desempenho de funções como árbitro e treinador foi algo de grande relevância durante a aplicação do MED, embora a qualidade com que era feito nem sempre ia ao encontro do êxito. Como tal, ao longo de toda a época desportiva e competição, preocupei-me sempre em acompanhar os alunos nessas funções, orientando-os, de modo a que percebessem a sua importância para o bom desenvolvimento do jogo e aumentarem o seu conhecimento acerca da modalidade, sobretudo através do conhecimento das regras. Esta orientação, para além de ser feita pelo meu acompanhamento direto, era também coadjuvada por cartões de auxílio a treinadores e a árbitros, construídos por mim, pois continham as principais regras e objetivos em que se deveriam focar.

Uma característica inerente a este modelo é a competição, o que foi um fator revelador de grande motivação por parte de toda a turma, sendo agradavelmente visível, a união com que trabalhavam em prol de um objetivo comum, onde o ambiente, envolvia os “mais aptos” e os “menos aptos”. Nestas aulas não podia descurar do ensino mais técnico das modalidades, deste modo as metas que ia propondo focavam muitas vezes a pontuação face à perfeição técnica de execução das tarefas.

Ainda assim, procurei ensinar os conteúdos mais técnicos, integrando-os na competição, de modo a criar um envolvimento mais ativo e realçar alguns valores integrados neste fator.

“(...) O contexto desportivo é caracterizado pela comparação social, e o profissional de desporto enfatiza, preponderantemente, a vitória e os resultados, é provável que os indivíduos manifestem um envolvimento ou orientação para o ego” (Rosado & Ferreira, 2009, p. 196).

“É visível a melhoria no empenho dos alunos nas tarefas, o fator competição tem influenciado muito neste aspeto, deste modo saliento que a aplicação do MED me tem ajudado a cativar os alunos para as aulas e captar o seu empenho” (Reflexão da Aula 54).

A atribuição de pontuações face ao empenho dos alunos, também foi uma estratégia que influenciou muito no desenrolar positivo das aulas com MED, colocando como objetivo, não só as habilidades motoras como também, capacidades psicossociais e obviamente, conteúdos da cultura desportiva.

“O facto de ter aplicado pontuação no empenho e concentração resultou muito bem, captando assim a turma para uma maior integração nas tarefas propostas” (Reflexão da Aula 52 e 53).

No entanto, verifiquei que nem sempre a inclusão de diferentes níveis funcionava. Existiram momentos em que senti necessidade de dividir a turma, devido à existência de grandes diferenças de competências em determinadas modalidades. Nestes casos foram proporcionadas situações de aprendizagem adequadas ao nível dos alunos, permitindo uma maior fluidez na realização das tarefas, possibilitando que os alunos evoluíssem ao seu ritmo, e que não se sentissem frustrados pela falta de capacidades face às propostas objetivadas.

Duda (cit. por Rosado & Ferreira, 2009) afirma que existe um suporte para o tipo mais adequado de ambiente de aprendizagem para promover a autoestima, persistência e desenvolvimento de competências. Como tal, deve ser dada ênfase ao esforço, à autossuperação e motivação intrínseca, aumentando a persistência face aos erros que vão surgindo através do empenho, sendo assim desenvolvidas competências de vida positivas. Larson (cit. por Rosado & Ferreira, 2009).

É de salientar que o ambiente de aprendizagem é extremamente complexo, onde pequenos detalhes podem ter grandes consequências em todo o processo, e por isso o docente deverá ser sempre acompanhado da investigação e da reflexão tornando a sua função mais rigorosa, responsável e congruente.

4.3.3.5 Os Percalços

As dificuldades e obstáculos que se colocaram no meu percurso, foram fundamentais para o meu crescimento enquanto professora. Foram os momentos que mais me angustiam, que mais me ensinaram a atuar, e a perder quaisquer receios que tinha anteriormente.

Nesta etapa do meu RE, pretendo fazer referência a alguns momentos que marcaram o meu trajeto, sendo encarados naquele momento como “momentos maus”, o que na verdade, se tornaram momentos de aprendizagem.

Um destes momentos tem a ver com o comportamento dos alunos, como já foi mencionado anteriormente, era algo que me preocupava e ocupava

grande parte da minha reflexão. Numa aula, em que tudo decorria naturalmente, com alguma desorganização inicial, especialmente por ser uma aula de 3ª feira à tarde, dois alunos envolveram-se numa briga em que um deles foi agredido fisicamente. Perante esta situação, não hesitei em intervir, separando-os, acalmando-os e remetendo-os para uma reflexão acerca do comportamento que tiveram durante a aula.

“Neste espaço de tempo o aluno Matheus agrediu o João com socos na barriga. Ao chegar ao local, separei-os e acalmei-os, tentando perceber o que se tinha passado. Após os alunos se terem acalmado, voltaram ao exercício com tolerância zero relativamente ao seu comportamento” (Reflexão da Aula 19 e 20).

Após esta intervenção hesitei quanto ao que deveria fazer a seguir. Falei com o PC naquele momento sobre a aplicação de uma Participação Disciplinar ao aluno agressor esperando o seu consentimento. Mesmo sabendo que não necessitaria desta aprovação, naquele momento senti que precisava “desse apoio”, pois nunca tinha estado perante tal situação.

“A partir daí fui refletindo sobre a atitude que tomei perante a situação, podendo ser mais radical, recorrendo à falta disciplinar, mas por outro lado, o aluno não tinha tido este tipo de comportamento antes. Deste modo, decidi, de imediato, mas com o consentimento do Professor Cooperante fazer uma participação disciplinar à Diretora de Turma, tendo informado o aluno, e tendo este compreendido a minha ação e reconhecido o seu erro relativamente à atitude agressiva que tomou” (Reflexão da Aula 19 e 20).

Durante a aula senti que cada vez se tornava mais difícil gerir os comportamentos da turma, porém, entre a tristeza e desilusão tinha que sobressair o entusiasmo e a vontade de melhorar, caso contrário, a aula era nitidamente influenciada de forma negativa. Gerir a minha disposição pessoal com a minha prestação docente não foi sempre fácil, especialmente no início do EP, pois tinha que me sobrepôr aos pensamentos e sentimentos negativos,

que por vezes me assombravam. Mas sei que foi algo que ultrapassei com sucesso ao longo deste itinerário. Aprendi a deixar para trás o que me aborrecia, e colocava em ação a minha vontade imensa em ser professora, uma boa professora.

Durante o ano letivo fiz mais uma Participação Disciplinar relacionada com o comportamento inadequado de um aluno para com as regras estabelecidas para as minhas aulas de EF. No entanto, não foi aplicada sem explicação, pois conversei com o aluno referindo que a Participação surge quando algo de grave acontece e perante os votos de confiança que já lhe tinha atribuído, a atitude que demonstrou não foi merecedora de tal. Com este diálogo, o aluno pediu desculpa e aceitou a minha decisão compreendendo o seu erro. Apesar de não ter hesitado e de a minha intervenção ter resultado no momento, senti que as Participações Disciplinares pouco dizem aos alunos, e visto que não há quase mais nada a fazer, é perceptível a impotência do professor face a determinadas situações. Embora neste caso particular, o comportamento da turma está relacionado com o facto de um professor de outra disciplina passar Participações Disciplinares em todas as aulas, tornando-as vulgares.

Evidencio então o grande e inesperado obstáculo do EP, a reconstrução do pavilhão desportivo. Significou isto que a partir do meio do 2º Período as aulas de EF não iriam poder ser lecionadas no pavilhão. Esta informação foi tida em primeira mão pelo NE, que numa ida à Direção para esclarecer assuntos relacionados com atividades planeadas, surgiu o assunto do pavilhão, em que nos foi dito que iriam começar as obras.

Em torno desta situação, colocaram-se grandes questões como os espaços disponíveis para lecionar, os balneários que os alunos não iriam ter, as modalidades possíveis de ensinar face às condições da escola, e a desvalorização desta situação por parte da Direção da escola.

Surgiu a necessidade de uma reunião “relâmpago” do grupo de EF, onde iriam ser esclarecidas todas as dúvidas face a este assunto. Na realidade, esta reunião permitiu entender que as informações eram escassas, limitando-nos a encontrar possíveis estratégias para continuar a lecionar as aulas de EF. Ao encontrar essas estratégias, fomos percebendo que o espaço que tínhamos

para lecionar as aulas, seria apenas o espaço exterior, que se limitava a um piso cimentado sem qualquer marcação, cestos ou balizas. Ao verificarmos a despreocupação da comunidade escolar face a esta situação foi surgindo também alguma indignação.

No entanto, nesse momento não encarei esta situação como algo mau para mim, sempre vi isto, como uma forma de me superar e de aprender a lidar com este tipo de imprevistos, começando de imediato a planear formas possíveis de lecionar. Como tal, pensei no facto de não existirem balneários, pois seria o problema mais grave que podia realmente impedir a existência de aulas práticas, então sugeri ao PC enviar uma informação/autorização aos Encarregados de Educação, de modo a permitir a prática de EF, visto que a turma tinha aulas ao final da manhã e final da tarde. Tal não foi necessário, pois a Diretora da escola encarregou-se de transmitir essa informação, salvaguardando a lecionação das aulas, dando liberdade aos alunos, que tinham aulas a meio da manhã ou tarde, de não realizar as aulas, o que na minha perspetiva não terá sido a melhor solução, mas tal não se verificou com a minha turma.

Após uma observação às instalações da escola percebi que havia um espaço, com aberturas para o exterior, que estava a ser utilizado para arrumações, mas com muito pouco material, que podia ser colocado noutro local. Era um espaço ótimo, apesar de pequeno, servia perfeitamente para lecionar Dança, foi o que ponderei. Como tal, falei com o PC e verifiquei que não haveria qualquer problema, apenas teria que pedir às funcionárias que colocassem o espaço livre e limpo.

Havia ainda a possibilidade de lecionar Orientação, pois teria que ser realizada no exterior e como tal, a falta de pavilhão não impediria de forma alguma a sua realização.

Depois de uma nova planificação para metade do 2º Período e para o 3º Período, foi necessário ter sempre um plano B, em que contasse com a imprevisibilidade meteorológica. Caso chovesse, as aulas teriam de ser lecionadas em salas de aula. No meu caso, nunca tive que colocar em prática o meu plano B, pois as aulas que lecionei numa sala foram: o teste teórico; a

primeira aula de Orientação (teórica); e uma aula com a apresentação de um filme que transmitia valores do desporto.

Devo ressaltar que aquilo que pensei inicialmente sobre este acontecimento tornou-se de facto realidade, pois foi um grande momento de aprendizagem, permitiu-me experienciar a lecionação de modalidades em contextos diferentes, e ainda, algumas que os alunos nunca tiveram contacto. Neste sentido, coloquei sempre como objetivo ser o mais ativa possível, contrariando as fases de maior passividade, aproveitando para ensinar e evoluir como professora.

4.3.3.6 O Caso da Orientação e da Dança

Ensinar a modalidade de Orientação era para mim um momento para criar, para dar ainda mais do que tinha dado até aqui, pois sentia-me extremamente à vontade para lecioná-la, então tinha que arranjar um modo ainda mais dinâmico e atraente de a dar a conhecer aos meus alunos.

Foi então a modalidade que me deu mais asas para a criatividade, pois tentei colocar exercícios lúdicos que apresentassem objetivos diferentes, com diferentes níveis de dificuldade e simultaneamente dinâmicos e competitivos. Saliento que nesta altura me encontrava limitada, pois tinha sido submetida a uma cirurgia ao joelho, o que não me facilitou na lecionação das aulas, embora contasse com o auxílio dos meus colegas do NE e com o PC. Estas aulas foram uma oportunidade também para perceber que, efetivamente é possível dar continuidade ao ensino face às adversidades.

Posteriormente surgiu o caso da Dança, que contrariamente à Orientação, não me encontrava à vontade com a modalidade, no entanto, desde o início do ano que mostrei interesse em lecionar este conteúdo. Esta seria então, a oportunidade para aprender Dança ensinando. O EP é o momento para colocar em prática o que aprendemos, como tal aproveitei esse mesmo momento para errar e me superar.

E assim foi, ainda limitada por causa da cirurgia, encontrei uma estratégia para lecionar a modalidade que resultou de uma forma muito positiva. Pois os alunos foram divididos por grupos (equilibrados) em que teriam criar a sua própria coreografia, sempre com o meu acompanhamento.

Ao longo das primeiras aulas fui introduzindo a modalidade com os conteúdos necessários para que conseguissem construir/criar algo, e posteriormente, os grupos foram competindo entre si, sendo avaliadores uns dos outros. Em todas as aulas, foram selecionadas as melhores partes coreográficas, para que no final, se construísse uma coreografia de turma.

Infelizmente, a coreografia final não ficou completa, devido, mais uma vez, à pouca importância atribuída à disciplina de EF pois, sem qualquer indicação ou satisfação, ocuparam o espaço onde lecionava para colocar material novo para a escola.

Apesar disso, foi muito gratificante verificar que consegui que a turma, na sua maioria rapazes, construísse algo na dança, pois inicialmente não se mostraram nada receptivos à modalidade. Fiquei bastante satisfeita porque consegui ultrapassar os receios de ensinar outro tipo de conteúdos e ainda confirmei que sou capaz.

Faltou nesta etapa aplicar a demonstração, pois devido à minha condição, não consegui colocar em prática esta ação no ensino da dança. Embora considere esta estratégia bastante rica, independentemente das condições, talvez mantivesse a mesma estratégia de recriação, pois dá a possibilidade aos alunos de criarem a sua própria aprendizagem, tornando-os mais autónomos e mais criativos. Para além destes comportamentos, os alunos tornaram-se os principais gestores de conflitos dentro dos seus grupos, sempre sob a supervisão e orientação do professor.

Estas foram ocasiões que me permitiram realizar um ensino mais pessoal, onde tive mais liberdade para reconhecer a minha identidade profissional, onde pude arriscar consciente da possibilidade de falhar.

"Os sonhos sem riscos produzem conquistas sem méritos."

Cury (2009, p.51)

4.3.4 A Tarefa de Avaliar

Avaliar é uma tarefa difícil e imprescindível da rotina de um(a) professor(a). A avaliação é um instrumento regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar, devendo por isso, estar sempre presente

durante toda a ação pedagógica. Este instrumento permite assegurar as efetivas aprendizagens dos alunos ao longo do ano, tendo em conta a importância do contexto social da escola e dos alunos, pois é enorme a diversidade que se pode encontrar na escola.

Na escola onde realizei o EP, os critérios de avaliação já se encontravam documentados para a disciplina de EF, podendo claramente ser ajustados ao contexto do professor e da turma.

Durante o EP utilizei três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. De um modo coerente, a prática pedagógica é iniciada com uma avaliação diagnóstica, que apresenta o intuito de analisar os conhecimentos e aptidões que o aluno suporta, de modo a ser possível delinear um planeamento adequado à possibilidade de novas aprendizagens. *“Uma avaliação diagnóstica justifica-se sempre que se pretenda identificar o ponto de partida, quer seja em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem (...) e às competências que desenvolveram”* (Leite, 2002, p.46).

Senti que seria importante melhorar a minha capacidade de observação de modo a verificar aspetos determinantes para a qualidade das aulas. Foi algo que apenas foi possível com o avançar do tempo, foi a repetição de acontecimentos que fez com que a minha capacidade de observação e supervisão aumentasse, sendo determinante para a minha formação. Através de uma avaliação formativa realizada ao longo das aulas (caráter informal), fui-me apercebendo dos diversos problemas da turma, sendo possível assim, adotar estratégias mais adequadas aos comportamentos dos alunos, como por exemplo a criação de tarefas para o desenvolvimento da autonomia. *“Por natureza, ela gera informação que pode ser utilizada como feedback para melhorar o ensino e a aprendizagem. Trata-se de um conceito que tem vindo a ser considerado cada vez mais relevante no processo de ajudar os alunos a aprender melhor, com compreensão e com significado”* (Fernandes, 2007, p.283).

Considero esta avaliação um pilar fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois devido à frequência da sua ocorrência foi possível regular

todo o processo para assim ajustá-lo às necessidades dos alunos, bem como a capacidade de decidir mais rapidamente acerca das classificações a atribuir na avaliação sumativa. No caso da Dança, a avaliação diagnóstica permitiu-me identificar os interesses e as dificuldades dos alunos, facilitando o processo de planeamento e tornando o ensino mais entusiasmante e cativante para os alunos. Do mesmo modo, a avaliação diagnóstica de Ginástica permitiu-me identificar que os alunos não se mostravam muito motivados inicialmente, o que me permitiu adequar as aulas às suas características, revelando-se, posteriormente, bastante positivo no momento da avaliação sumativa, em que praticamente todos os alunos obtiveram resultados muito satisfatórios. No caso da Dança, a avaliação diagnóstica permitiu-me identificar os interesses e as dificuldades dos alunos, facilitando o processo de planeamento e tornando o ensino mais entusiasmante e cativante para os alunos.

A avaliação sumativa *“fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino”* (Rosado & Silva, 2009, p.8).

A definição dos conteúdos e dos critérios de êxito para a avaliação sumativa, foram tarefas que me suscitaram bastantes dúvidas. Tinha que ser feita uma análise e seleção rigorosa, essencialmente assente nos objetivos inicialmente propostos, de modo a valorizar os conteúdos e critérios de êxito mais importantes desses objetivos. Recorri aos conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação para selecionar os conteúdos a serem avaliados e verifiquei as indicações do Programa Nacional de EF, para organizar os conteúdos.

Mas, a minha maior dificuldade foi adequar os critérios de êxito às respostas dos alunos, pois, muitas vezes, estes não correspondiam aos critérios estabelecidos, demonstravam outros, o que fazia com que alunos de diferentes níveis fossem avaliados como sendo do mesmo nível. Nestas situações, surgia inevitavelmente uma avaliação qualitativa e com algum caráter subjetivo.

Segundo Rosado & Silva (2009, p.36) *“(...) a avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo essa atividade, com muitas vantagens, ser partilhada (...)”*. Como já referi, procurei

utilizar a avaliação como meio motivador do desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens. No caso da Dança, os alunos foram sujeitos a avaliar os próprios colegas. Deste modo, pretendi que os alunos tomassem conhecimento de algumas questões do processo avaliativo, desenvolvendo neles um maior sentido de autonomia e responsabilidade.

Este processo avaliativo tem em conta, para além das habilidades motoras, a cultura desportiva, os conceitos psicossociais e a fisiologia do treino e condição física, estas são áreas transdisciplinares alicerçais em todo o processo de ensino-aprendizagem de EF, enriquecendo-a indubitavelmente. No referente à cultura desportiva, os testes escritos foram o principal instrumento utilizado para perceber se os alunos retinham as informações que lhes eram transmitidas nas aulas. Para complementar essas informações, foi criado um documento feito por mim, que continha o que considerava relevante para os alunos adquirirem conhecimentos do domínio desportivo. Este documento tinha o intuito de substituir o manual escolar, permitindo aos alunos a opção de aquisição deste, diminuindo os custos.

Na avaliação teórica, foram evidentes os resultados fracos que os alunos obtiveram, especialmente no 1º Período. Estando insatisfeita com a situação, remeti os alunos para um diálogo acerca dos resultados. Através das reflexões com professores das outras disciplinas e com o PC, verifiquei que os alunos desta turma obtinham baixas classificações. Ainda assim, fui sempre exigente com os alunos face aos testes teóricos, não ao nível de dificuldade deste, mas alertando a turma para uma necessidade de conhecer mais sobre as modalidades, sendo isto fator de avaliação. Ao longo do tempo os alunos foram obtendo melhores resultados, mas com uma diferença pouco relevante, mesmo reduzindo substancialmente no nível de exigência do teste.

Na atribuição das classificações tive sempre em foco a justiça, recorrendo não só aos critérios estabelecidos para a avaliação, mas também à comparação entre os alunos, tentando pesar os desempenhos entre eles, sendo mais rigorosa e equitativa.

Com tudo isto, aprendi ainda que não é possível observar tudo numa aula, havendo algo que pode escapar, no entanto, para que tal não aconteça,

não devem ser criados demasiados critérios sob pena de não os conseguir avaliar na sua plenitude.

4.4 Participação na Escola e Relações com a Comunidade

“A relação entre a educação, cidadania e comunidade é um elemento potenciador da escola como um espaço e um meio de concretização e expansão da cidadania, ligado a um processo de efetivação da relação com a comunidade que exige a vinculação da escola à comunidade.”

(Antunes, 1995, p.192)

É fundamental, o professor de EF reforçar o seu papel na escola e consequentemente, junto da comunidade escolar. Restringir o seu papel à sala de aula não revela consciência da sua importância nessa mesma comunidade. O papel do professor nesta relação é crucial para manter a escola como uma comunidade de aprendizagem.

Todos os momentos de convívio com alunos, funcionários e outros professores aumentaram o meu conhecimento acerca da cultura da escola permitindo-me melhorar o meu desempenho nas funções de professora. Estes momentos tornam ainda a atividade docente mais rica e prazerosa.

Durante o EP, vivenciei as funções reais do professor, orientando-me na descoberta da profissão docente como elemento da comunidade educativa.

Participei em reuniões do Grupo de EF, Conselho de Turma, Departamento e ainda Direção de Turma. Envolvi-me ainda na organização e realização de diversas atividades desenvolvidas pelo Grupo de EF.

4.4.1 As Reuniões

Referencio em primeiro lugar as reuniões de NE, que ocorriam praticamente todas as semanas, tendo sido estas fundamentais ao longo de todo o EP, em que tudo era colocado “em cima da mesa”, clarificado e estipulado. Foram sempre momentos de grandes aprendizagens, através das discussões que tratavam diversos assuntos partindo maioritariamente das nossas dúvidas, quer ao nível de documentação quer no respeitante à prática em si (lecionação das aulas).

Durante as outras reuniões, como Conselho de Turma, Grupo de Expressões e Grupo de EF em que participei, confesso que, inicialmente fiquei um pouco surpreendida com a desorganização que se instalava, percebendo

que os aspetos fundamentais quase passavam despercebidos no meio das discussões.

No entanto, referindo-me às reuniões do Grupo de EF, foram os momentos em que me senti mais à vontade para interagir e expor as minhas ideias. Foram reuniões, onde pude esclarecer algumas das minhas dúvidas e onde senti que realmente era ouvida. Nestas reuniões percebi melhor quais as tarefas do professor de EF, nomeadamente, a responsabilização pelo material, organização de atividades extracurriculares e a coordenação do Desporto Escolar. Deste modo, os professores de EF da escola foram pessoas muito importantes para a minha progressão, pois ajudaram-me a conhecer, com enorme vontade, esta área. Foi também nestas reuniões que percebi o desinteresse de alguns professores pelas suas tarefas, sem qualquer motivação para fazer mais e melhor. Rejeitavam muitas vezes as propostas de outros colegas, apenas porque ocupavam demasiado tempo na sua organização e gestão.

As reuniões de Conselho de Turma foram as ocasiões, neste âmbito, de maior desafio e motivação, pois existiam mais discussões sobre a real prática e mais comum atividade docente, onde o assunto rodeava a minha turma. Na primeira reunião, senti que conhecia muito bem a turma, melhor que a maioria dos professores, talvez pela quantidade de turmas que lecionavam, pois eu apenas tinha aquela turma. No entanto, também ocorriam situações em que eram transmitidas informações por outros professores acerca dos alunos que me surpreendiam, por não acontecer nas minhas aulas. A participação nestas reuniões permitiram-me integrar e participar nas discussões de procura de estratégias para os problemas da turma.

Fui percebendo ainda, que existiam muitas divergências de pensamentos e opiniões, o que por um lado enriquecia bastante estes momentos, embora por vezes, desse por mim a pensar se alguns problemas que aconteciam na turma não dependiam essencialmente da prestação do(a) professor(a) que tinham à sua frente. Cresceu ainda mais, nestes momentos, a perceção sobre a importância da minha atuação perante a turma, pois era a principal responsável pela formação deles na disciplina de EF, ocupando um

lugar muito importante, idêntico aos professores que se encontravam sentados nestas reuniões.

Apesar de saber que estes eram momentos de grande relevância para a minha formação, percebia que as reuniões se prolongavam muitas vezes por questões totalmente irrelevantes, embora também fosse importante perceber isso mesmo, ou seja, não deixa de ser mais uma experiência para entender melhor o “mundo” docente.

4.4.2 As Atividades do Grupo de Educação Física

Conjuntamente com o NE, predispus-me sempre para participar em todas as atividades do Grupo de EF com o intuito de retirar o máximo partido delas, envolvendo-me empenhadamente em todas as tarefas propostas, de modo a que tudo corresse da melhor forma e para que obtivéssemos o sucesso desejado.

4.4.2.1 Torneio de Futsal

O Torneio de Futsal inter turmas foi a primeira atividade prevista no plano anual de atividades de EF. Foi uma atividade fundamentalmente organizada por um dos professores de EF, o professor responsável pelo Desporto Escolar (DE) de Futsal. Deste modo, este torneio serviu essencialmente para captar alunos para o DE.

Para esta atividade os professores foram distribuídos em horários da manhã e da tarde, na qual eu ocupei o horário da tarde. Como os jogos também estavam distribuídos por esse horário, apenas estive presente nos jogos das equipas femininas.

De treze equipas (turmas) compareceram apenas 7 à atividade, aspeto que demonstrou a pouca adesão por parte das alunas à modalidade de futebol. Contrariamente ao sucedido nas equipas femininas, o sexo masculino demonstrou uma elevada adesão nesta atividade.

Foi importante ao longo desta atividade, perceber a forma como se foi adaptando o quadro competitivo face às adversidades, e verificar o modo como estas atividades podem motivar os alunos para a prática desportiva.

O torneio contou com muita animação e participação positiva por todos aqueles que estiveram presentes, fossem jogadores, elementos das claque, ou público. Apesar de a atividade decorrer sem grandes percalços, houve uma aluna que se lesionou em resultado de uma queda, sendo acompanhada pela funcionária que recorreu ao designado “ritual” – o processo habitual da escola nestes casos (informação ao Enc. de Educação e requerimento da ambulância).

4.4.2.2 Corta Mato

O Corta Mato Escolar foi a segunda atividade prevista no plano anual de atividades de EF. Esta é uma atividade prevalecente na maioria das escolas do país.

Infelizmente, as condições meteorológicas foram motivo para que a atividade não se concretizasse. O Grupo de EF decidiu, tal como em anos anteriores que caso chovesse não haveria atividade.

O que mais me surpreendeu foi que a maioria dos professores de EF demonstrou alguma satisfação perante esta ocorrência, sendo assim menos uma atividade para realizar e menos trabalho a fazer. Na minha perspetiva, são estas pequenas situações que vão tornando a disciplina de EF mais irrelevante na escola. Não é suficiente, um professor mostrar-se insatisfeito por não o verem a um nível equiparado a outro professor de outra disciplina, mas sim pelo que faz na escola, pela valência do seu trabalho.

4.4.2.3 Marchas

As Marchas de Montanha são atividades realizadas já há alguns anos na escola, organizadas pelo Grupo de EF.

Apenas se realizou uma Marcha de Montanha, no 3º Período, em Viana Castelo - Trilho dos Canos de Água devido, mais uma vez, às condições climáticas.

Esta atividade tinha o intuito de dar oportunidade aos alunos de participarem numa atividade desportiva inabitual, pois não podia ser praticada na escola, dando relevância ao contacto com a natureza e colocar esses aspetos em harmonia (desporto e natureza).

Apesar de ter o propósito de oportunidade, existia um limite de alunos participantes, deste modo, seriam os alunos melhor comportados a ter esse benefício face aos outros.

Apesar desta “sentença”, em conversa com o meu PC, referi a possibilidade de dar oportunidade a alunos da minha turma que não tinham um comportamento exemplar, pois raramente tinham hipótese de participar nas atividades devido precisamente a esse motivo. Como tal, gostaria de comprovar se o facto de lhes dar este benefício, faria com que eles o valorizassem esta oportunidade e melhorassem o seu comportamento. Ainda que o PC não fosse da mesma opinião, deu-me total liberdade para decidir sobre isso. Assim, decidi realmente levar estes alunos à atividade, através de uma conversa que considerei fundamental, enquadrando-os acerca desta situação, em que a sua participação estava dependente dos seus comportamentos.

No dia da atividade, alertei novamente estes alunos, fazendo referência ao voto de confiança que lhes tinha dado. Na verdade, a prestação destes alunos ao longo da Marcha foi exemplar, e com isto, fiquei bastante orgulhosa e satisfeita, percebendo que a minha ideia inicial tinha resultado na sua plenitude.

Esta atividade foi bastante rica, criando momentos privilegiados de interação com alunos e professores. Durante a mesma foi necessário rápidas tomadas de decisão face a diversas situações, principalmente com alunos que não estavam habituados a este tipo de atividades, sendo muito importante o meu envolvimento na organização e gestão da Marcha.

Este foi um contributo para formar os alunos através da sensibilização para as questões da natureza, e o contacto do ser humano com esta, com isto, é visível a pertinência das ações abrangentes do professor de EF.

4.4.3 Desporto Escolar – Escalada

A ideia de criar um grupo equipa de DE de Escalada surgiu devido ao facto de eu e o meu colega de estágio termos vivenciado, durante a licenciatura, a experiência de colaborar com um grupo nesse âmbito. Proporcionar esta oportunidade aos nossos alunos seria excelente, colocando-

os perante uma modalidade que a maioria nunca vivenciou, e que nos pareceu bastante viável face ao contexto cultural da escola, onde os alunos demonstraram necessidade de enfrentar desafios facilmente identificáveis.

Como tal, verificámos que seria possível unir os alunos que mostrassem interesse em participar, aos alunos da escola que treinavam na FADEUP. Este assunto foi discutido e aceite pela professora responsável do DE de Escalada dessa escola. Isto porque, não era possível durante este ano letivo criar novos grupos equipa e também, por não haver possibilidade de praticar a modalidade na escola onde nos encontrávamos a realizar o EP.

Desde início que nos deparámos com alguns entraves, começando pela questão da distância da escola à faculdade, o que iria diminuir o número de interessados, devido ao difícil acesso ao nível de transportes públicos, e também às idades da maioria dos alunos da escola. Posteriormente, surgiu o facto de os professores não se mostrarem interessados em estar ligados a esta iniciativa, logo, não se iria prolongar nos seguintes anos letivos.

No entanto, o PC, mais uma vez, deu-nos liberdade para levar o projeto adiante. Depois de ser apresentado ao Grupo de EF, foi também à Direção da escola, que se mostrou recetiva autorizando a divulgação.

A divulgação foi feita através do diálogo direto com as turmas e a colocação de cartazes apelativos. No entanto, apesar do enorme esforço que foi feito em prol da concretização, o projeto não avançou por não haver alunos interessados, devido, especialmente, à distância e dificuldade de transporte, como referido anteriormente.

Foi perceptível também, que houve um grande número de alunos que desconhecia a modalidade, e talvez por isso, não tenha tido tanta adesão. Penso que se fosse proporcionada a experimentação da modalidade, este projeto poderia despertar o interesse nos alunos. De qualquer forma, penso que na cultura da escola, está enraizada uma rotina que não se deixa quebrar com facilidade, em que a comunidade escolar não se compromete facilmente com o risco da inovação.

4.4.4 O Fim de Semana Radical

Ainda com um grande intuito de inovar e proporcionar aos alunos experiências desafiantes, colocando-os mais perto da prática desportiva de diferentes perspetivas, pensámos (NE) em organizar uma atividade de dois dias no Gerês, com atividades de Ar Livre.

Ao apresentar esta ideia, numa fase inicial, ao PC, foi perceptível a forma utópica como a entendeu, embora não se opusesse à sua realização. Apesar das dificuldades que foram notáveis, fomos persistentes, apresentando uma planificação minuciosa da atividade ao Grupo de EF e à Direção da escola. Como tal, depois de analisada, esta foi aprovada em Conselho Pedagógico apesar da surpresa e do ceticismo instalados.

Este foi um dos momentos mais motivantes do EP, em que colocávamos em prática algo que não podia dececionar a comunidade, dando ênfase às atividades do Grupo de EF.

Tornou-se ainda mais desafiante prosseguir com esta atividade, mesmo com a falta de apoio que fomos sentindo ao longo do tempo, até esta se realizar. Sentimos que a grande dificuldade nesta fase, foi a dependência da adesão, que por vezes se relacionava com a vontade que os outros professores tinham em cativar os alunos para o Fim de Semana Radical.

Todo o processo de planificação foi determinante para o sucesso da atividade, foi rigorosa a sua concretização, e para que nada falhasse foram pensados planos B para diversas situações, e aproveitadas as melhores ideias discutidas. Este processo foi finalizado entre o 1º e o 2º Períodos, tendo ficado devidamente delineado o dinamismo da atividade.

Os contactos, que tiveram que ser feitos para assegurar transportes e dormida, foram inúmeros, tendo sempre em vista as ofertas mais económicas. Na fase de marcações, tivemos algumas dificuldades em determinar o número exato de participantes, sendo necessário confirmar diariamente a participação dos alunos, de modo a efetuar as reservas necessárias. Tivemos momentos de receio acerca da realização da atividade precisamente por não sabermos se teríamos alunos suficientes. Senti mais uma vez alguma resistência por parte dos alunos em quebrar a rotina e partirem para o desconhecido.

Após a confirmação do número de alunos participantes, foi realizada uma reunião com os seus Encarregados de Educação. Nessa reunião foram apresentados esclarecimentos acerca de todo o programa do Fim de Semana, bem como o seu intuito, sendo clarificadas todas as dúvidas que surgissem. Esta reunião foi fundamental para que fosse perceptível a rigorosa organização que estava a ser feita, transmitindo assim, alguma segurança aos Encarregados de Educação. No final da reunião, as reações dos Encarregados de Educação foram bastante positivas, referindo a necessidade de mais atividades inovadoras como esta.

Chegado o momento da atividade sentia-se o entusiasmo e expectativas dos alunos, e até mesmo dos professores. Surgiram momentos onde se destacaram as interações entre professores e alunos que permitiram um maior conhecimento e confiança. Todas as atividades foram realizadas com enorme sucesso e entusiasmo, tendo sido vivenciados momentos de grandes aprendizagens e envolvimento entre todos, que resultaram em constantes comentários referindo que a atividade deveria ser durante mais dias. Durante estes dois dias foi muito gratificante verificar que tudo foi organizado e realizado, sem pressões, onde tudo fluía, ainda que não tivesse sido exatamente como planeado. É de salientar, o comportamento e responsabilidade demonstrados pelos alunos ao longo da atividade. Este foi um dos fatores que contribuiu para que a atividade decorresse da melhor forma, o que nos surpreendeu bastante e nos deixou orgulhosos.

Na chegada à escola, fomos muito bem recebidos pelos Encarregados de Educação, que se mostraram muito satisfeitos pelos momentos proporcionados aos seus educandos. Recebemos ainda um e-mail de um deles, agradecendo a iniciativa e referindo que a mesma tinha sido extremamente positiva, devendo ser repetida.

Tudo isto foi bastante gratificante, tendo todo o trabalho, sido reconhecido e recompensado através dos relatos positivos acerca da iniciativa, que superaram as nossas expectativas. Este Fim de Semana proporcionou-me uma maior experiência na organização de atividades, colocando-me perante responsabilidades próprias da função docente. O sucesso desta atividade resume-se em grande satisfação.

4.4.5 Primavera Sem Fronteiras

Esta foi a última atividade a ser concretizada. Devido às condições climáticas, teve que ser alterada para o final do 3º Período, apesar de ter sido planeada para o 2º Período.

O intuito da sua realização foi dar oportunidade aos alunos de vivenciarem um momento distinto de prática desportiva, essencialmente no que diz respeito à prática das modalidades de desporto adaptado.

Desde o início do ano letivo que esta atividade foi pensada e planeada, visando ser feita no contexto escolar, de modo a envolver toda a comunidade. Como tal, a sua execução contou com a colaboração de todo o Grupo de EF que, ainda que fosse sentido por parte de alguns professores como sendo uma obrigação, a sua prestação foi essencial em todo o desenrolar da atividade, especialmente dos professores que se empenharam em contribuir para o sucesso desta.

Foram constantes as adaptações feitas ao longo deste dia, no entanto, algo que facilitou bastante foi a atribuição de um cargo de gestão a um dos elementos do NE, que contribuiu muito para que não houvesse percalços nem falhas de comunicação, sendo este um aspeto determinante para a realização da ação.

Penso que esta atividade contribuiu bastante, para um entendimento do que pode ser o trabalho de grupo dentro de uma escola com colegas da mesma área profissional. Deste modo preparou-nos mais uma vez para a necessidade de adaptação a diferentes personalidades e perspetivas, que podem ser enriquecedoras ou podem tornar mais difícil a realização. No entanto, devem ser realçados os aspetos que enriquecem em prol dos outros, tomando partido disso para melhorar a nossa atividade docente.

O contacto com as modalidades de desporto adaptado, foi extremamente positivo, pois, sendo uma área desconhecida pela grande maioria dos alunos, acabou por se tornar visivelmente desafiante e interessante para eles.

Pelo reconhecimento demonstrado e pela reação dos alunos, que foi bastante positiva, a atividade acabou por ser um sucesso. Obviamente, que a colaboração dos professores e funcionários foi fulcral para que tudo se

realizasse, criando um espaço de novas experiências de aprendizagem para os alunos e para nós, NE.

4.4.6 Direção de Turma

Durante o EP acompanhei de perto esta tarefa da Direção de Turma. Optei por me dedicar à Direção de Turma porque já possuía experiência na área do Desporto Escolar. O estágio realizado, no âmbito da Metodologia de Exercício e Saúde – Ar Livre na Licenciatura, permitiu que desenvolvesse um grande conhecimento neste sector. Como tal, decidi adquirir mais conhecimentos e experienciar a área da Direção de Turma.

O Diretor de Turma (DT) tem como função *“assegurar a articulação entre os professores da turma, os alunos e os Encarregados de Educação. As suas tarefas passam por promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos, coordenar, em colaboração com os docentes da turma, na adequação de atividades, na estruturação de conteúdos, no desenvolvimento de estratégias e métodos de trabalho adaptados ao grupo e à especificidade de cada aluno. Deve também articular as atividades da turma com os Encarregados de Educação promovendo a sua participação, coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador, e apresentar à direção executiva um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.”* (Decreto-Lei nº 10/99 de 21 de julho, p. 4492). Esta definição foi a primeira preocupação que tive para entender quais as funções do DT, sendo aconselhados pelo PC alguns documentos para este entendimento, bem como as informações por ele transmitidas. Após uma análise desta documentação fui então apresentada à DT responsável pela minha turma, a qual se mostrou prontamente disponível para me auxiliar neste acompanhamento, facultando-me todas as informações que necessitava e ainda partilhando comigo todas as suas tarefas, nas quais também participei.

O DT assume, simultaneamente, funções de docência e de gestão, pois, para além da lecionação das aulas, também assume o cargo de presidência do Conselho de Turma, como tal, para além de a sua atuação abranger os alunos, professores e encarregados de educação, tem ainda o papel de interlocutor entre estes agentes (Roldão, 2007).

Segundo Boavista & Sousa (2013), a importância do DT no desempenho em toda a dinâmica escolar é evidente, pelo que, todos os aspetos relacionados com a sua atividade necessitam de uma atenção peculiar e de uma regulamentação cuidada e adequada, de modo a alcançar, com sucesso, os seus objetivos e da sociedade.

Ao longo do acompanhamento que fiz ao DT, verifiquei que este se assume como um mediador entre a escola e a família, deste modo, deve sensibilizar os Encarregados de Educação para um acompanhamento frequente e contínuo em relação ao educando. O DT deve ser caracterizado como responsável e rigoroso de modo a assumir um desempenho das tarefas eficiente.

Segundo o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho, p.4492, o DT, no que diz respeito às suas funções do foro administrativo deve *“realizar o levantamento das faltas dos alunos (semanalmente) e o registo nos respetivos suportes administrativos; enviar aos Pais/Encarregados de Educação a informação sobre as faltas dos alunos (antes, durante e após as reuniões de avaliação); manter o dossier da DT organizado e atualizado, incluindo nele informações sobre cada um dos alunos, obtidas no início e ao longo do ano, o registo da assiduidade dos alunos; o registo dos contactos efetuados bem como toda a documentação utilizada e a utilizar na relação DT/Encarregados de Educação, DT/professor e DT/alunos (convocatórias e atas das reuniões com os Encarregados de Educação, fotocópias das atas dos conselhos de turma, planificação de atividades realizadas, relatórios dessas atividades, documentação relacionada com apoios e complementos educativos); e organizar e atualizar o processo individual dos alunos.”*

A DT da minha turma não apresentava experiência nas funções que desempenhava, e apesar da sua prontidão para me auxiliar, nem sempre correspondia ao que era necessário num DT, pois acerca da regulamentação das questões administrativas, esta não se encontrava a par, demonstrava ainda pouco rigor e responsabilidade nos processos que desenvolvia, criando por vezes pequenos conflitos com outros docentes, e conseqüentemente, foi sendo colocada em questão a competência das suas funções.

Estive presente no horário de atendimento aos Encarregados de Educação, o qual me permitiu um contacto direto com os mesmos, conseguindo adquirir um maior conhecimento prático desta função (relação família-escola). Nas reuniões que foram surgindo, de avaliação e conselho de turma, tive liberdade para auxiliar diretamente a DT na gestão das mesmas, o que me ajudou bastante a compreender a Direção de Turma, uma vez que me pude colocar na pele do DT.

A partilha de informações e opiniões com a DT e com o PC, que por sinal assumia a função de secretário da minha turma (tendo como função essencial a construção das atas das reuniões), foi bastante enriquecedora.

Fui constatando, em jeito de confirmação, que o ambiente familiar e social dos alunos, influenciava fortemente o seu desempenho escolar, quer ao nível do aproveitamento, quer nas questões comportamentais. Posto isto, considero ainda mais relevante assegurar a articulação entre os professores, alunos e Encarregados de Educação, de modo a que o processo ensino-aprendizagem seja mais efetivo e eficaz.

Devem ser adequadas à turma e às particularidades de cada aluno, as estratégias a aplicar, tendo em conta que a adaptação terá de ser constante consoante as situações que forem surgindo.

Assim sendo, reconheço a importância desta partilha de conhecimentos, tendo esclarecido de que modo o DT pode conhecer os processos de vida dos alunos, pois, na minha perspetiva, o DT pode ajudar a superar as adversidades a que os alunos são sujeitos, sendo muitas vezes as justificações para determinados comportamentos evidenciados por estes. Fiquei ainda mais sensibilizada para esta necessidade de compreender mais profundamente os alunos na sua individualidade, dando-lhes a conhecer, um mundo na escola repleto de intenções de educar, ensinar, socializar e fazer feliz, mundo este que muitas vezes não estão predispostos a conhecer, por serem incompreendidos e se sentirem descontextualizados.

4.5 O Contributo para a Metamorfose

Nesta área pretendo fazer referência às experiências e acontecimentos que mais marcaram a minha identidade profissional ao longo do EP.

Inicialmente, as expectativas eram altas ao nível do desenvolvimento profissional e pessoal, agora olho para trás e percebo que tudo o que aprendi foi realmente superior ao expectável. Acredito, que o sucesso obtido ao longo desta aprendizagem enquanto professora, só foi possível, pelo conjunto de situações vivenciadas. Durante este ano letivo fui percebendo que o conhecimento é uma busca constante, sendo este indispensável para recriar a nossa identidade profissional e adquirir mais competências.

É então pertinente analisar alguns fatores que foram influenciando na eficácia pedagógica que sempre procurei obter durante o EP, constituindo este uma excelente oportunidade de colocar em prática a teoria anteriormente aprendida, podendo aperfeiçoá-la.

Nas primeiras aulas do EP, apliquei o modelo de ensino de instrução direta, essencialmente devido ao sentimento de insegurança e ansiedade próprias do início de EP. Existiu uma tendência indiscutível, para centralizar as decisões em mim enquanto professora, esperando pelas respostas dos alunos de forma a produzir assim, mais conhecimento neles. Nesta fase as minhas tomadas de decisão focavam-se no controlo da turma, e consequentemente preocupava-me bastante com o meu desempenho.

Avançando um pouco no tempo, as preocupações foram-se alterando, existindo uma reflexão acerca de diversos fatores importantes para a aprendizagem dos alunos. Fui capaz de descentralizar as decisões de mim e proporcionar uma maior autonomia aos alunos, criando um ambiente mais interativo e inclusivo, favorável à obtenção de sucesso na realização das tarefas. Tudo isto foi possível devido à grande evolução que senti na adaptabilidade face às situações imprevistas.

Demonstrei ainda alguma dificuldade noutros fatores importantes, essencialmente no que mais receava, o controlo da turma. Ao longo do tempo, tive alguma dificuldade em manter todos os alunos controlados, não só a nível disciplinar, mas também na supervisão dos seus desempenhos, de modo a que pudesse intervir no momento certo. Fui operacionalizando medidas que

poderiam ser utilizadas no sentido de retificar esta lacuna, através da ocupação de espaços que me permitissem maior visibilidade sobre a turma, deslocamentos mais frequentes, o facto de manter o contacto visual, e ainda a utilização de feedbacks com alunos que se encontravam mais afastados.

No que diz respeito à eficácia da instrução, este foi um aspeto que foi melhorando substancialmente ao longo do tempo. Numa fase inicial a instrução demorava mais tempo do que tinha estipulado, devido essencialmente às questões que os alunos colocavam. No entanto, através de um planeamento minucioso, consegui melhorar o meu desempenho, sendo mais objetiva e concisa na transmissão da informação.

Compreendi o ensino como algo inconstante, pois cada estratégia, deve ser aplicada, tendo em conta, a especificidade dos nossos alunos e do contexto em que ocorre o processo ensino-aprendizagem, onde não existem estratégias dogmáticas.

Realço a importância que o PC teve em todo o processo, bem como o PO e o NE, que permitiram sessões de debate e discussões de temáticas possibilitando uma ação com um valor educativo elevado.

Não esquecendo os meus alunos que foram, ao longo do EP, os pilares fundamentais e parte integrante de tudo o que construí e aprendi. Foi com eles que cresci e devido a todas as suas ações, fui capaz de desenvolver muitas das capacidades necessárias a um(a) professor(a). Foi bastante enriquecedor conhecer todas aquelas personalidades e poder ter feito parte do seu crescimento em diferentes níveis. Tudo o que desenvolvi, teve como intuito deixar uma marca positiva nos meus alunos, despertando neles o prazer pela EF e pela escola.

É incontestável que estar no terreno foi a melhor forma de me tornar verdadeiramente professora, não pelo término de uma etapa, mas pelo começo de um longo e desejado caminho. Foi na ação que compreendi a importância dos meus atos. As minhas tomadas de decisão e o impacto que estas causavam nos outros, foram fundamentais para a minha reflexão acerca da prática. A liberdade que tive para experimentar os meus ideais, permitiu-me descobrir novas possibilidades de me tornar cada vez melhor professora.

5. Conclusão

Ao longo do EP foram imensas as aprendizagens que adquiri. Foi um ano repleto de ansiedades, surpresas, superações, alegrias e desafios, enquanto pessoa e professora. Senti uma grande evolução da minha prestação enquanto professora de EF.

Termino esta etapa com o sentido de dever cumprido, alcançando esta meta com uma grande satisfação pelos objetivos alcançados. Esta real experiência revelou-se essencial na aquisição e consolidação de competências, desenvolvendo eficazmente o meu desempenho na profissão docente.

Foi possível, neste desenrolar, perceber melhor o ensino da EF em particular e confirmar que, como sugere Bento (2003), esta disciplina é uma unidade de ensino e aprendizagem, de formação e educação, de carga e recuperação, que exige rendimentos. É um processo complexo de pedagogia, em que atuam com esta, simultaneamente, a psicologia, a biologia, a neurofisiologia, a biomecânica, a bioquímica e o movimento. A disciplina de EF abarca as diversas áreas da dinâmica do ser humano, como tal, a atuação do(a) professor(a) exige grande complexidade.

Foi permitido, assim, confrontar a teoria com a prática em contexto real. Um conjunto de conhecimentos teóricos mais profundos de uma área particular e de outras áreas curriculares, é fundamental para saber relacionar, refletir e aplicar esses conhecimentos na realidade. É indispensável ter a capacidade de gerir grupos e lidar com pessoas, tendo em conta as necessidades e individualidades, de modo a facilitar a integração de cada aluno na comunidade escolar.

A criatividade e a inovação, foram requisitos essenciais que utilizei para organizar o meu ensino. Estes aspetos em conjunto com a constante reflexão realizada ao longo do EP, contribuíram para a construção da minha identidade profissional não perentória.

Todos os momentos vivenciados durante o EP, foram aproveitados ao pormenor e em prol do meu crescimento enquanto profissional e pessoa. Esperando ter contribuído para um desenvolvimento gradual e positivo ao nível educativo e pessoal dos meus alunos, sinto que as aprendizagens, durante este ano, foram mútuas em relação a mim e aos meus alunos. Objetivei

sempre, transmitir as aprendizagens tendo em conta a sociedade em que estão inseridos, tendo em vista a sua exigência.

Enfrentei o EP como uma competição intrínseca, onde ser professora passou por me confrontar a mim própria e superar todos os desafios a que me propus. Fui colocada à prova, e arrisquei de um modo consciente em busca de uma boa performance da profissão docente. Através do planeamento e adoção de estratégias, chegou o momento do jogo onde surgiram as adversidades e foram necessárias adaptações ao imprevisível. Foi assim que aprendi a lidar com os erros. Continuando sempre em busca da excelência, foi a procura de soluções que me tornou mais forte e me levou a valorizar as descobertas.

Fico consciente que para além da experiência, a evolução deve ser uma constante ao longo da vida do professor. Através dos obstáculos que foram surgindo, percebi que, mesmo que a irreverência não seja prontamente aceite, é esta que pode tornar o professor bom, capaz de arriscar e de assumir uma atitude positiva que procura o melhor para os alunos e toda a comunidade escolar.

Infelizmente, um fator que contribuiu de uma forma negativa para este processo de formação foi o pensamento num futuro incógnito. Após um momento extremamente rico em expectativas, entusiasmo e dinâmica sou deparada com o ócio da sociedade e com um panorama ofuscado pelo desemprego, essencialmente na área da Educação. Tive que me desviar muitas vezes deste pensamento durante o desenrolar do EP, pois despoletava uma grande desmotivação, que não era bem-vinda na concretização de um sonho, o de ser professore de EF.

Este é o verdadeiro momento para pensar nesta questão, onde me resta não desistir, tal como fiz até agora, procurando incessantemente pela completa concretização deste sonho. No entanto, até que tal aconteça, resta-me, paralelamente a esta procura, enveredar por caminhos que garantam o meu futuro, nomeadamente outras saídas profissionais.

O significado que o EP teve para mim, está de uma forma simbólica aqui representado. Simbólica, porque se tornou muito difícil teorizar e expressar esta ação desenvolvida, embora tenha tentado com grande dedicação espelhar a imponência que este momento teve na minha vida.

“A ação pedagógica é tão complexa e está sujeita a tantas e em parte desconhecidas influências que não é possível esclarecê-la de um modo inequívoco por meio de uma teoria”
(Bento, 1995)

6. Referências Bibliográficas

Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Antunes, F. (1995). Educação, cidadania e comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 8, n. 1, p. 191-205.

Batista, P. (2011). A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In A. Albuquerque; C. Pinheiro, L. Santiago, N. Nunes. *Educação Física, Desporto e Lazer*. Perspetivas Luso-Brasileiras, 3º Encontro (pp. 429-442). Portugal: ISMAI.

Bento, J. O. (1991). Desporto na Escola e Desporto no Clube. *Revista Horizonte*. Vol. VII, nº 42, Março – Abril.

Bento, J. O. (1995), *O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Editores, SA.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.

Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e Competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93

Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas*. Oeiras: Celta.

Caires, S. & Almeida, L. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino*. Psico-USF, 8(2), 145-153.

Camilo Cunha, A. (2002). *A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das Representações e Atitudes dos Alunos*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa, Portugal: Editora Pergaminho SA.

Cury A. (2009). *O Vendedor de Sonhos*. Academia de Inteligência. Consult a 22 de Julho de 2014, disponível em:

<http://www.edsonsouza.yolasite.com/resources/O%20VENDEDOR%20DE%20SONHOS%20-Augusto%20Cury%20%282%29.pdf>

Dantas, H. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: *teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

Fernandes, D. (2007). *Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal*. In A. ESTRELA (org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa p. 261-305

Fernandéz, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Filliozat, Isabelle (1997). *A inteligência do coração*. Lisboa: Editora Pergaminho.

Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In C.J.W. Meyer, S.J. Pijl and S. Hegarty (Eds.) *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London: Routledge.

Jacinto M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física. Concepção de uma Unidade Didáctica. *Horizonte*, I, nº3, 91-95.

Kuak, E. C. (2005). *The imediate effects of various Task presentation types of Middle School Students Skill Learning. International Journal of Applied Sports Sciences*.

Landin, D. (1994). *The Role of Verbal Cues in Skill Learning*.

Leite, C. (2002). Avaliação e projetos curriculares de escola e/ou de turma. In *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*. 16(1), Jan-Abr.

Machado, A. R. (1998). *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

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

Matos, Z. (2011a). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Martins, A. (2008). *Caracterização dos Horários da Disciplina de Educação Física nas Escolas Básicas e Secundárias da Região Autónoma da Madeira*. Monografia de Licenciatura. Universidade da Madeira. Madeira.

Matos, Z. (2012). *Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I. (2014). Fundar o Lugar do Desporto na Escola Através do Modelo de Educação Desportiva. In Mesquita, I., Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.191-221). Editora: FADEUP.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*.

Ministério da Educação. (1999). Decreto-lei nº 10/99, de 21 de julho. Diário da República, (1ª série, nº168, pp. 4490-4494).

Moreria, W. (2004). *Educação Física: intervenção e conhecimento científico*. Piracicaba, SP: Editora Unimep.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Moura, W. (2011). *Axiologia e Educação (Física): Discursos de professores e alunos em tempos de relativismo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Ed. Porto.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Repositório da Universidade de Lisboa. Consult a 25 de Junho de 2014, disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Nóvoa, A. (2002). *Refletindo sobre educação continuada*. Revista Nova Escola.

Pacheco, J. A. (1999). O Processo Formativo do Professor. In Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (Eds.), *Formação de Professores e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Queirós, P., Batista, P., & Rolim, R. (2014). *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional*. Editora: FADEUP.

Rink, J. E. (1994). *Task Presentation in pedagogy*.

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Repositório Institucional da ESEPF. Consult a 15 de Julho de 2014, disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=2

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In Rodrigues, D. (Ed.) *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

Rolim, R. & Mesquita, I. (2011). *Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rosado, A. (2007). Sport and Personal and Social Development. In M. J. Coelho e Silva and C. Gonçalves (Eds.), *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH edições.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.69-130). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A., & Silva, C. (2009). Conceitos básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. Departamento da Educação Básica. *Ministério da Educação*. Lisboa. Consult a 24 de Julho de 2014, disponível em:
http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3ª ed.). S.I.: Mayfield Publishing.

Siqueira, D. (2004). *Relação Professor-Aluno: Uma Revisão Crítica*, (pp.1-9). Consult. a 20 de Junho de 2014, disponível em:
<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/132/31/>

Silva, M. (2011). Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância. *Tese de Mestrado*. Escola Superior de Educação Física de Lisboa.

Vacca, R. T. (2006). *They can because they think they can. Education Leadership*.

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

Vigotsky, L., & Wallon, H. (2003). Ciclo da Aprendizagem: *Revista Escola*, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo.

Anexo 1 – Instrumento *Student Time Expenditure* (STE) – Registo de Duração do tempo despendido em Comportamentos Fora da Tarefa (FT) nas aulas de 90 minutos de Educação Física (EF).

STE - AULAS DE 90'																																																												
																																																												Parte Inicial - 1
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
																																																												Parte Fundamental - 2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
																																																												Parte Fundamental - 3
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
																																																												Parte Fundamental - 4
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	
																																																												Parte Final - 5
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	

Legenda:	Gestão/Organização	
	Atividade	
	Espera	
	Instrução	
	Fora da Tarefa	
	Intervalo	10 segundos
	Amostra	Aluno A
	5	Aluno B
		Aluno C
		Aluno D
		Aluno E

Anexo 2 – Questionário para os Alunos acerca da preferência dos modelos de ensino implementados.

Questionário MID e MED	7 ^ª A
----------------------------------	------------------

Nome: _____	Qual o modelo de ensino de Educação Física gostaste mais?	
Idade: ____	MID (Andebol) ☐	MED (Futebol) ☐