



O Desenvolvimento das Competências na profissionalização da Docência, e os seus Contributos

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 da Educação Física nos
Ensinos Básicos e Secundário da
FADEUP, ao abrigo do Decreto-Lei nº
74/2006 de 24 de março e do Decreto-Lei
nº 43/2007 de 22 de fevereiro

Orientadora: Prof.^a Doutora Elisa Marques

Pedro Rui Silva Alves Ferreira

Porto, setembro de 2013

Ficha de Catalogação:

Ferreira, P. (2013). *“O desenvolvimento das competências na profissionalização da docência, e os seus contributos” – Relatório de Estágio Profissional*. Porto: P. Ferreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO, AUTOPERCEÇÃO

AGRADECIMENTOS

À Professora Cooperante, Inês Cardoso por todo o apoio, ajuda e pela partilha de conhecimentos que me fizeram ser quem sou. Por toda a sua confiança, honestidade, dedicação e exemplo de profissionalismo.

À minha Orientadora, Elisa Marques, por todo o profissionalismo e disponibilidade, preocupação e auxílio perante as dificuldades.

À turma do 10º ano por todos os momentos dos quais nunca esquecerei. Sem eles este percurso não teria razão de ser. Um obrigado por todos os desafios e dificuldades que me propuseram e de me deixarem aprender na vossa companhia, no sentido de me tornar num profissional mais competente.

À Patrícia e à Teresa que me apoiaram nas dificuldades, para que tudo isto fosse mais fácil. Por todo o companheirismo, ajuda e partilha das nossas dificuldades e momentos de alegria. Sou o que sou, porque todos nós somos.

Ao núcleo 2 da Escola Secundária de Rio Tinto pelas conversas de partilha de preocupações e desabafos, por todo um sentimento de união. Ao Grupo de EF por toda a partilha de valores, companheirismo, transmissão de conhecimento e pelo sentimento de pertença. À Escola por me ter recebido de braços abertos.

A todos os AC's, por todo o apoio incondicional durante este percurso académico, por todas as vivências que me fizeram passar e contribuir para a minha felicidade, mesmo nos momentos mais difíceis. À Tânia, à Rita e à Raquel pela força, apoio e amizade neste longo percurso.

À Ana Martins, ao Óscar e à Inês por toda a amizade e partilha de momentos inesquecíveis. Obrigado por me ouvirem e estarem do meu lado.

Aos meus Pais, Irmão, Cunhada e restante Família pela paciência e apoio que me deram para ser possível o culminar deste sonho. Obrigado por acreditarem em mim, mesmo quando tudo parecia distante.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
RESUMO.....	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
1. INTRODUÇÃO.....	19
2. DIMENSÃO PESSOAL	25
2.1. A História de um sonho... à realidade.....	27
2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional	31
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	33
3.1. Contexto Legal e Institucional	35
3.2. Contexto Funcional.....	36
3.2.1. Escola.....	36
3.2.1.1. Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT)	36
3.2.2. Grupo de Educação Física.....	37
3.2.3. Alunos	38
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	41
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem....	43
4.1.1. Primeiro contacto com a Escola	43
4.1.2. Conceção	44
4.1.2.1. Análise do Programa de Educação Física.....	45
4.1.3. Planeamento	46
4.1.3.1. Planeamento Anual.....	47
4.1.3.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento – MEC	50
4.1.3.3. Planos de Aula	52

4.1.3.4. Manutenção e melhoria da Aptidão Física – Prática contínua	54
4.1.4. Realização da Prática	56
4.1.4.1. Disciplina e Controlo da Turma	56
4.1.4.2. Gestão do Tempo de Aula	57
4.1.4.3. Instrução	58
4.1.4.4. Avaliação	61
4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	64
4.2.1. Torneio de Futsal	64
4.2.2. Torneio de Basquetebol 3x3	66
4.2.3. Corta-Mato	66
4.2.4. Compal Air	67
4.2.5. Desporto Escolar – Ténis	67
4.2.6. Funções e Competências do Diretor de Turma	68
4.2.7. Centro de Recursos	69
4.2.8. Sala de Intervenção aos Alunos (SIA)	70
4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional	71
4.3.1. A importância da Reflexão na Melhoria do Processo Ensino-Aprendizagem – Professor Reflexivo	71
4.3.2. Estudo Investigação – Ação: “O Incremento da Autoperceção nas Aulas de Educação Física”	73
4.3.2.1. Resumo	73
4.3.2.2. Abstract	73
4.3.2.3. Introdução	74
4.3.2.4. Revisão da Literatura	74
4.3.2.5. Metodologia	76

4.3.2.5.1.	Objetivo.....	76
4.3.2.5.2.	Amostra.....	77
4.3.2.5.3.	Instrumento	77
4.3.2.5.4.	Procedimento	77
4.3.2.6.	Análise e Discussão de Resultados	79
4.3.2.7.	Conclusões	82
5.	CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	83
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
	ANEXOS	XCI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Valores da estatística descritiva dos domínios da autoperceção no primeiro momento (M=média, DP=desvio-padrão, mínimo e máximo).....	79
Quadro 2: Valores da estatística descritiva dos domínios da autoperceção no segundo momento (M=média, DP=desvio-padrão, mínimo e máximo).....	80
Quadro 3: Valores da estatística inferencial entre o primeiro e o segundo momento em cada domínio da autoperceção (M=média, DP=desvio-padrão e valores t e p).....	81

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Questionário das Autopercepções	XCIII
---	-------

RESUMO

O Estágio Profissional é o culminar da formação académica onde se coloca em prática num contexto real, os conhecimentos adquiridos e a confrontação entre a teoria e a prática. Este documento é uma reflexão sobre o ano de Estágio Profissional numa prática de ensino supervisionada ao longo do ano letivo 2012/2013. Este estágio decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto, onde estive inserido num núcleo de estágio constituído por mais dois elementos e com o acompanhamento de uma Professora Cooperante. Perante a faculdade tinha a orientação da Professora Orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

É um ano de desenvolvimento profissional para a docência em Educação Física, do qual está incluído a observação e a reflexão de toda a realização.

O relatório de estágio profissional encontra-se organizado por cinco capítulos. O primeiro é referente à “Introdução”. No segundo capítulo – “Dimensão Pessoal”, relato o meu percurso onde desvendo expetativas, potencialidades, ambições e receios. No terceiro capítulo faço um “Enquadramento da Prática Profissional” onde consta o contexto legal, institucional e funcional. Ainda neste capítulo discorro sobre a escola, o grupo de Educação Física e a turma. No capítulo quatro aborda a “Realização da Prática”, do qual reflito pelas quatro áreas: Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, Áreas 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”. Neste capítulo, realizo um Estudo de Investigação – Ação “O Incremento da Autoperceção nas Aulas de Educação Física”, do qual analisa e conclui-se a importância da autoperceção no aluno. Por fim, no quinto e último capítulo “Conclusões e perspetivas para o futuro”, relato o impacto desta experiência marcante e a sua riqueza na minha formação para a docência em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, REFLEXÃO, AUTOPERCEÇÃO

ABSTRACT

The Practicum Training is the culmination of academic formation where you put into practice in a real context, the knowledge acquired and the confrontation between theory and practice. This document is a reflection of a year of Supervised Teaching Practice through the school year of 2012/2013. This stage took place in the Secondary School Rio Tinto, which I was inserted with a group of Practicum Training of two elements and with accompaniment of a Cooperating Teacher. Before faculty had the orientation of the Faculty Supervisor of Faculty of Sport of University of Porto.

It is a year of professional development for teachers in Physical Education, which is included observation and reflection of all achievement.

The Practicum Training Report is organized in five chapters. The first is related to "Introduction". In the second chapter – "Personal Dimension", reporting my course of live where reveal my expectations, capabilities, ambitions and fears. In the third chapter "A Framework for Professional Practice", this sets forth the legal, institutional and functional context. Also in this chapter I discuss about the School, the group of Physical Education and the class. In chapter four discusses the "Implementation of Professional Practice", which reflect the four areas: In chapter four discusses the "Realization of Practice", which reflect the four areas: Area 1 - "Teaching and Learning Organization and Management", Area 2 and 3 – "Participation in School and Community Relations" and Area 4 – "Professional Development". In this chapter, I make a Research Action Study "The increase of self-perceptions in Physical Education class" which analyzes and concludes the importance student self-perception. Finally, the fifth and final chapter "Conclusion and Perspectives for the Future", reports the impact of this remarkable experience and richness in my formation for Physical Education Teacher.

KEY - WORDS: PRACTICUM TRAINING, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING/LEARNING, REFLECTION, SELF-PERCEPTIONS.

LISTA DE ABREVIATURAS

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Estudante-estagiário

EEFEBS – Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EP- Estágio Profissional

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – *Feedback*

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

PC – Professora Cooperante

PFI – Projeto de Formação Individual

RE – Relatório de Estágio

SIA – Sala de Integração ao Aluno

UT – Unidade Temática

1. INTRODUÇÃO

1. Introdução

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio, surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional (EP), do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O professor é aquele que tem como ação o ensino, ou seja a capacidade de ensinar algo a alguém, neste caso, aluno. Durante este ano letivo esta foi a minha função e objetivo, o de ensinar aos alunos da turma que fiquei responsável.

O meu EP desenrolou-se na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), na freguesia de Rio Tinto, no Concelho de Gondomar. Na ESRT ficou protocolado a atribuição de dois núcleos de estágio. O meu núcleo de estágio envolvia para além de mim mais duas estudantes-estagiárias, tendo sido acompanhado por duas professoras: a professora cooperante da ESRT e a professora orientadora da FADEUP.

O EP é um período de tempo de confrontação com a realidade do processo ensino-aprendizagem. “A natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino e aprendizagem, bem como as características gerais da atividade do professor que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação e, em particular, no Estágio Profissional, de forma a retirar o formalismo das realizações e a promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional” (Matos, 2012a, p. p.2). Esta competência profissional engloba as competências pedagógicas, didáticas e científicas que estão associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo apoiado pela respetiva ética profissional de um docente.

Segundo documento do Regulamento do EP o objetivo é a inclusão do estudante-estagiário na vida profissional da docência de forma progressiva e

orientada, sobre o supervisionamento da sua ação, em contexto de ensino real (Matos, 2012b).

O RE é o documento final reflexivo de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo do EP, tendo em conta o Projeto de Formação Individual (PFI) elaborado no início do ano e a etapa de realização do estágio.

Toda esta etapa vivenciada durante o EP de emoções, decisões, atitudes e de formação será espelhada neste documento, onde por vezes não foi fácil resumir todo o caminho percorrido neste ano letivo, e portanto os episódios mais marcantes receberam maior destaque. Aqui constará todo o eu que construí e que formei para tentar chegar à exemplar competência profissional. Desta forma, trata-se assim de um documento de carácter pessoal e intransmissível.

O presente documento encontra-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro é referente à *“Introdução”*, onde descrevo algumas considerações sobre toda a envolvimento deste mesmo documento. O segundo capítulo é alusivo à *“Dimensão Pessoal”* onde apresento todo o caminho da minha vida percorrida, apontando as minhas expectativas e ambições.

Quanto ao terceiro capítulo *“Enquadramento da Prática Profissional”* onde discirno o contexto legal, institucional e funcional em que este EP está inserido. Sobre este enquadramento caracterizo a escola, a importância do núcleo de estágio na colaboração e ajuda ao longo deste ano letivo de formação à docência, o valor do professor cooperante sobre os estudantes-estagiários e a minha maior alegria deste trabalho desenvolvido – os meus alunos.

No quarto capítulo *“Realização da Prática Profissional”* abordo numa retrospectiva de todo o trabalho concebido, planeado, realizado e avaliado ao longo de todo o ano letivo. Este capítulo assume-se como a supradimensão de todo este relatório, tendo em conta as competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº

240/2001 de 17 de agosto) organizando-se nas seguintes áreas de desempenho:

Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

Áreas 2 e 3 – “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”

Área 4 – “Desenvolvimento Profissional”

Para terminar este capítulo, apresento o estudo de investigação-ação que desenvolvi na temática da autopercepção dos alunos – “O Incremento da Autopercepção nas Aulas de Educação Física” – que me permitiu ajudar os alunos neste contexto.

No quinto capítulo faço um perspectiva sobre o futuro atendendo à minha ação nos vários domínios do desempenho como futuro Professor de Educação Física, a transformação de uma ambição em realidade.

2. DIMENSÃO PESSOAL

2. DIMENSÃO PESSOAL

2.1. A História de um sonho... à realidade

*“Teria passado a vida
atormentado e sozinho
se os sonhos me não viessem
mostrar qual é o caminho (...)”*
Agostinho da Silva, in “Poemas”

Nascido a 13 de janeiro de 1990, natural do Porto, vivido e criado entre a cidade do Porto e o campo em Penafiel. Desde cedo soube o que era a exigência da vida entre os estudos e o trabalho familiar. Por vezes, e ainda hoje, relembro a angústia das dificuldades da sobreposição dos estudos com o trabalho. No entanto, desde pequeno sempre lutei por cumprir com as minhas metas, exigências e responsabilidades a que me propus. Sempre valorizei o trabalho e de fazer sempre o meu melhor. Posso ter já perdido batalhas, mas nunca desistirei e lutarei por vencer as guerras.

Desde pequeno fui sempre uma criança muito ativa. Já no 1º Ciclo do Ensino Básico lembro-me de ser repreendido pela Professora, por chegar à sala de aula suado, após o intervalo da manhã. Ainda nesta fase da infância, tinha já um leve sonho de querer vir a ser Veterinário, pelo gosto e afeição aos animais que me rodeavam.

Sempre tive o prazer pela atividade recreativa com os amigos pelo desporto. Iniciei com a natação durante alguns anos, mas de cariz não competitivo. Como não estava ainda satisfeito, entrei no mundo do futebol. Este trouxe a mim a competição que me faltava. Uma vez que comecei a ter um horário sobrecarregado, tive que desistir da natação. Durante muito tempo só via de mim, alguém dentro do desporto do futebol, que tanto me proporcionou.

Chegado ao fim do 9º ano, a minha primeira decisão. Recaído no Curso de Ciências e Tecnologias, teria a possibilidade de seguir na área da saúde. Nesse mesmo ano tive excelentes resultados desportivos, no qual começou a aparecer o sentimento de seguir a área do desporto. Mais tarde no 12º ano,

ponderando ainda a decisão do desporto, quis realizar os pré-requisitos, medida obrigatória de ingresso a vários estabelecimentos de Ensino Superior no ramo do Desporto. Aquando dos pré-requisitos na FADEUP, fiquei fascinado pelas instalações e pelo ambiente. Estando apto, e tendo o bichinho do desporto dentro de mim, decidi ingressar na FADEUP.

Aqui começou um mundo de confrontações com a minha realidade do passado, pela experiência negativa dos conteúdos lecionados nas aulas de EF. Fui confrontado pelos desportos individuais, nomeadamente a ginástica e atletismo, algo que pouco me foi lecionado pelo meu professor de EF do 7º ao 12º ano na mesma escola. Este foi um ponto ao qual tracei no meu destino, o de ser Professor. Nomeadamente pelo gosto que sempre tive pelo Desporto e por ser uma pessoa muito ativa. Desta forma, iria ser alguém que iria trabalhar no que mais gostava.

Chegando ao segundo ano, tive que escolher, de acordo com o plano de estudos da Licenciatura em Ciências do Desporto, a Metodologia a prosseguir. Como sempre gostei da área da saúde e já um pouco distanciado do futebol, optei pela Metodologia de Exercício e Saúde. Durante as suas vertentes, todas implicavam a sua lecionação, de tal modo que realizei no 3º ano de Licenciatura, o meu centro de treino “Idosos Ativos”. Este constava dar aulas de manutenção da aptidão física, sendo eu professor responsável por uma turma de 30 idosos. Ainda neste ano, tive a oportunidade de trabalhar com uma faixa etária oposta, dos 8 aos 10 anos, como treinador de Futebol. Se algo me fascinava era a sensação de partilha e transmissão de conhecimentos para com o próximo.

Sentindo-me a ser realizado pela lecionação, entrei no segundo ciclo de estudos no Mestrado de EEFEBS. Aqui, foi onde tudo começou a fazer mais sentido quando enfrento de braços abertos e com a intenção de querer aprender a como lecionar as diferentes modalidades das respetivas Didáticas. Sentia dentro de mim a frustração do exemplo que tive do meu Professor de EF na escola, de que muito mais e melhor poderia este ter feito pelos seus alunos.

Já no 2º ano de Mestrado foi-me destinado realizar o EP na ESRT, à qual fui referenciado pela recente remodelação da escola e pelo bom ambiente

sentido no meio escolar. Nesse momento pensei para mim mesmo o quanto de tudo teria à minha disposição para que o EP me corresse pelo melhor.

O EP é a transição entre o ciclo académico e profissão. Na docência, a formação nunca é findada e durante o processo ensino aprendizagem o professor reflexivo também aprende, assim como formações para complementos de conteúdos remodelando novos métodos e estratégias de lecionação.

Neste ano dei comigo a ter muitas dúvidas, receios e dificuldades que fui confrontado, mas também potencialidades e competências desenvolveram-se. Mesmo já tendo experiências prévias na lecionação, o confronto com uma nova realidade no qual está inserido o EP, deixa-nos sempre com uma inquietação.

Na área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, refere-se à conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. Aqui, saberia que nesta nova realidade teria que conceber e planear toda a realização. Planear o ano e até mesmo estruturar e elaborar o plano de aula é algo já adquirido aquando da lecionação aos idosos no terceiro ano da licenciatura. Já trabalhei com esta faixa etária mas no contexto do treino. Mas, mesmo aqui adquiri estratégias de trabalho e responsabilização, assim como de controlo dos jogadores que me poderá vir a ser útil com o *transfer* para o espaço de aula. Não abdiquei, nem posso abdicar da disciplina da aula para o bom funcionamento da mesma. Terei que implementar regras, rotinas e hábitos com os alunos para assim permitir um clima de aprendizagem favorável.

Quer no treino, quer com os idosos tive que instruir e emitir FB's. Contudo, aplicar de forma pertinente, com qualidade e eficazmente aos futuros alunos era um receio meu.

Nas áreas 2 e 3 – Participação na escola e relações com a comunidade – engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo Estudante-estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar.

Para mim nesta área inicialmente era pouco clara quanto à sua conceção, para além do papel do Diretor de Turma (DT) e do papel do Professor enquanto treinador do Desporto Escolar (DE). Todo o conhecimento adquirido deste contexto era apenas teórico, incluído na formação académica

da FADEUP em diferentes Unidades Curriculares. Quanto à relação com a comunidade espero poder contribuir com os meus conhecimentos (mesmo sendo pouco) para com o grupo de EF. Mesmo aqui, posso ajudar na organização e planeamento das atividades previstas na escola.

Por último, na área 4 – “Desenvolvimento Profissional” – seria fundamental estar envolvido no seio escolar, principalmente com o Grupo de EF. A partilha de conhecimentos e de outras perspetivas de estratégias e de envolvências de toda a atividade inerente à docência são importantes para abrir horizontes ao que estamos confinados das nossas crenças. Desta forma, quanto mais construimos a nossa profissionalização de competências, mais preparados iremos estar no fim do EP. E o sentimento de partilha e de colaboração é primordial perante o presente como também para o futuro.

A elaboração do PFI permitiu projetar todo o plano de ação a desenvolver durante o EP. É neste PFI que delineamos todo o projeto a desenvolver, incutindo as nossas propostas, metas e objetivos a realizar, bem como as expectativas com que encaramos o ano de estágio.

2.2. Expectativas em relação ao Estágio Profissional

O EP é um culminar de aquisição de conhecimentos, de quatro anos de formação superior, que se transfiguram e confrontam-se numa execução prática em contexto real supervisionado na profissão. É neste contexto supervisionado que vejo as dificuldades não como obstáculos inultrapassáveis, mas antes como um meio para adquirir novos meios e competências para futuras situações.

No início sentia receio de não estar à altura dos desafios que irão surgir neste último ano de formação. A experiência prévia com grupos de trabalho, nomeadamente uma equipa de futebol de crianças e de jovens e uma turma de idosos, foi positiva para que adquirisse algum conhecimento e experiência de controlo e gestão de grupo de trabalho. Mas isto só não me chegava para ter um conforto sólido para o ano que virá a decorrer.

A ansiedade de querer conhecer inicialmente o espaço e grupo de trabalho, e sobretudo os meus alunos foi imensurável.

Esperava estar preparado ao nível das exigências que me irão ser impostas. Conhecer a realidade da comunidade escolar, poder aplicar na prática diversas situações da prática pedagógica só iria enriquecer as minhas competências do que é ser professor. De modo mais específico, pretendia adquirir e aplicar um ensino eficaz para que os meus alunos cultivassem não só a nível das habilidades, mas também na cultura, valores e atitudes desportivas e cidadania, para que assim pudessem ser Pessoas formadas socialmente. Ansiava ainda, incutir-lhes o gosto pela atividade física, para que nas suas vidas criassem hábitos saudáveis.

Segundo Machado (2010), ser professor é aquele que ensina qualquer coisa a alguém. É um membro da organização escolar e da comunidade educativa. A sua atividade profissional implica três aspetos essenciais de ordem prática que se interligam e estão implícitas em complemento: a atividade letiva, a atividade extralectiva e as de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Desta forma, acredito que o professor que acompanha o progresso do saber dos seus domínios de ensino, que procura conhecer os meios didáticos à

sua disposição e que procura desenvolver as suas competências profissionais, organizacionais e pessoais irá proporcionar um ensino de qualidade e dar um contributo positivo à comunidade educativa em que está inserido.

Via neste EP como um ano em que iria consolidar os meus alicerces de apoio ao desenvolvimento da profissionalização da docência. Hoje, para ser quem sou, foi fundamental o apoio de todo o núcleo de estágio. A partilha de conhecimentos e entreajuda esteve sempre presente e primordial na minha conceção como professor.

Inicialmente tive dificuldades em gerir todas as funções a desenvolver. Gerir o planeamento anual, os planos de aulas ajustados aos alunos, gerir e controlar a disciplina da turma foi tudo muito intenso numa fase de receios que vieram a desvanecer com o tempo. A flexibilidade de gerir todo este processo com a supervisão e partilha de ideias com a PC foi fundamental para que pudesse cumprir com competências as minhas tarefas e poder incutir diferentes métodos permitiu ter um conhecimento mais alargado. A única premissa que não poderia ultrapassar era a de prejudicar o processo ensino-aprendizagem dos alunos da turma.

Durante este ano vi-me no sentido figurativo como uma moeda que possui duas faces. Era aluno perante a faculdade, e ao mesmo tempo sabia que na Escola Cooperante teria que ser o professor.

Em modo de síntese, sabia que iria defrontar dificuldades que me iriam fazer crescer o meu “ser professor” e que teria todas as condições para as ultrapassar com a ajuda do núcleo de estágio. Mas também teria que partir de mim a reflexão como ponto de verificação do cumprimento das metas e como capacidade crítica de forma a reformular/ajustar o processo das tarefas.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Contexto Legal e Institucional

O EP funciona e está estruturado de acordo com os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro que se refere à obtenção do grau de Mestre e à obtenção da habilitação profissional para a docência respetivamente.

A organização da Unidade Curricular do EP é da responsabilidade do Professor regente, em estreita relação com a Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento do Curso de Mestrado em Ensino.

A orientação da prática de Ensino supervisionada é realizada por um docente da FADEUP, diante denominado Professor Orientador, e pelo Professor Cooperante, escolhido pela Comissão Científica. Este último estabelecido em protocolo com a Escola Cooperante onde se realizam as atividades do EP sobre uma prática de ensino supervisionada.

Desta forma, o EE estabelece a sua prática inserida num núcleo de estágio num contexto escolar real, com supervisão do Professor Orientador e orientação do Professor Cooperante da escola. O EE realiza em toda a sua plenitude o processo de ensino-aprendizagem de uma turma designada pelo PC, no qual todo o seu processo de conceção, planeamento, realização e avaliação é supervisionado e orientado pelo PC e acompanhado pelo PO. Nos processos de conceção e planeamento participam os colegas estagiários do núcleo de estágio.

No final, o EE fica habilitado à prática profissional da docência da disciplina de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários.

3.2. Contexto Funcional

3.2.1. Escola

A escola é uma instituição onde se ministra o ensino, formado por um conjunto de professores e alunos, segundo programas e planos sistemáticos ("Dicionário Priberam da Língua Portuguesa", 2012).

“As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (Bosker et al., 1992, p. 16). Constituem um local onde é expresso um jogo dos atores educativos internos e externos, de tal forma que a sua análise só faz sentido com a interpretação das dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar.

Enquanto agência de mediação de diferentes racionalidades culturais, a escola assemelha-se metaforicamente a um entreposto cultural, a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar (Torres, 2008). Na escola cultural não só se encontram objetivos apenas curriculares mas também objetivos de uma formação cultural e desportiva, de promoção da socialização, educação ética e moral e vocações para o desenvolvimento do ser humano.

3.2.1.1. Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT)

Ainda antes de começar o EP é necessário escolher a escola cooperante onde este iria se desenrolar. A minha escolha foi a ESRT na qual esta se localiza na freguesia de Rio Tinto no concelho de Gondomar.

Em relação às instalações é de referir que esta foi recentemente remodelada. Com esta remodelação agora existem espaços amplos e remodelados com uma arquitetura moderna ajustada às necessidades da própria escola e aos alunos. É esteticamente apelativa e acolhedora em tons de branco e de cinza, possuído ainda de espaços verdes no seu exterior.

Em relação aos espaços inerentes ao Grupo de Educação Física pode-se contar com dois pavilhões, um campo de futebol de salão exterior e ainda para minha própria surpresa dois *courts* de ténis. Ambos os espaços exteriores

possuem tabelas de basquetebol. Quanto aos pavilhões, um é ainda antigo, acoplado à escola e faz parte integrante ao protocolo estabelecido entre a Junta de Freguesia de Rio Tinto e a escola. Durante o dia é todo ele destinado às atividades letivas da escola e depois das dezassete horas é destinado à Junta de freguesia. O seu tamanho é composto por um campo de futebol de salão com as medidas oficiais. Toda a sua arquitetura tem minimamente condições estruturais, mas no entanto verifica-se sinais de degradação que deveriam de ser alvo de reparação, que é responsabilidade da Junta de Freguesia de Rio Tinto.

Com a recente remodelação construíram um pavilhão no interior do terreno da escola, sendo esta toda a responsabilidade da mesma. É um pavilhão mais pequeno quanto às dimensões (20x24m), possuindo uma pequena sala com uma parede em espelho para atividades e módulos como a dança e ginástica.

Desta forma, é definido no *roulement* sete espaços de aulas sendo distribuídos da seguinte forma: 3 espaços de aula no pavilhão antigo (G1, G2, e G3), o pavilhão novo (G4), a sala de dança no pavilhão novo (G5) e dois espaços de aula no exterior nomeadamente o campo de futebol (G6) e nos *courts* de ténis (G7). Aquando de condições climáticas adversas o espaço de aula no pavilhão novo (G4) é partilhado com quem ficou definido para o campo de futebol exterior (G6) e quanto aos *courts* de ténis é transferido, partilhando com o espaço de aula no pavilhão antigo (G2).

O *roulement* é estabelecido em sistema de rotatividade semanalmente, onde é tido em conta o número de turma por bloco de aulas. Após estabelecido o *roulement* é definido o cronograma de aulas. O *roulement* face aos conteúdos programáticos definido pelo Grupo de EF, nem sempre se conjuga, acarretando alguns programas de espaço/Unidade Temática (UT) dos quais irei dissertar no capítulo seguinte.

3.2.2. Grupo de Educação Física

O grupo de Educação Física da ESRT é constituído por 13 elementos dos quais 8 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Neste Grupo, existe 3

núcleos de estágio dos quais 2 eram pertencentes à FADEUP e um ao Instituto Superior da Maia (ISMAI).

Todos os elementos do Grupo de EF receberam-me bem na escola e colocaram-me à vontade como um colega de profissão, não fazendo distinção entre professores e estagiários. A meu ver, é fundamental que os estagiários se integrem no seio escolar onde os colegas da futura profissão são um pilar na integração. Na verdade, são estes que nos abraçam e nos dão a conhecer a verdadeira realidade do Ser Professor. Com eles obtive trocas de opiniões, metodologias e estratégias de ensino alternativos que me fizeram ultrapassar obstáculos, contribuindo na expansão do conhecimento para a lecionação. Aqui criei laços de amizade, respeito e de trabalho, não só orientado para o meu sucesso mas fundamentalmente para o sucesso dos alunos que são estes a razão da nossa existência.

3.2.3. Alunos

Logo no início do ano foi atribuída a turma para cada EE pela PC. A minha foi um 10º ano, com o horário da disciplina às quartas e sextas. Esta seria a turma que ansiava conhecer por nada saber, já que era a turma que iria trabalhar nesta fase final da minha formação académica.

A aula de apresentação foi um turbilhão de emoções. No início estava muito nervoso por muito que tentasse esconder. No entanto com o desenrolar da aula os nervos passaram. Preparei a aula para que corresse bem e assim aconteceu e no fim senti alegria e entusiasmo pela turma que iria lecionar. Pareceu ser uma turma heterogénea, com empenho e dedicação pelos estudos. Pelas apresentações individuais pude verificar que os rapazes tinham vivências desportivas.

A turma demonstrou durante todo o ano empenho, bom comportamento e um aproveitamento bastante satisfatório. Uma turma divertida, competitiva pelo resultado de forma saudável, motivada e participativa, da qual tive orgulho pelo seu espírito de entreajuda e de camaradagem.

Traduzindo em números, a turma era constituída por 26 alunos, mais uma aluna repetente que não estava inscrita na disciplina. O sexo feminino

encontrava-se em maioria com 15 elementos e o sexo masculino era composto por 11 elementos.

Mediante a caracterização da turma, as suas modalidades preferidas passavam pelos desportos com bola (Basquetebol, Futebol e Andebol) e de raquetes, nomeadamente o Badmínton. Já as menos preferidas eram a Ginástica (mais propriamente a acrobática) e o Futebol (tendência referida pelas raparigas).

Tentei sempre encontrar um equilíbrio entre a postura rígida e de maior liberdade e brandura sobre os alunos, por vezes a mais no início do ano, onde assumi uma postura mais rígida de forma a controlar a turma. Ao fim ao cabo, queria era manter um bom clima de aula para potenciar o processo ensino-aprendizagem.

Para me ajudar a ultrapassar todas as dificuldades e melhorar a minha ação sobre o processo de ensino-aprendizagem contei inteiramente com todo o meu núcleo de estágio. Toda a entreajuda e cooperação mesmo com as divisões de opiniões e discussões de perspetivas, aliadas à reflexão pessoal e experiência da PC, foram imprescindíveis para esta melhoria e evolução enquanto docentes e professores de EF.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. Realização da Prática Profissional

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

4.1.1. Primeiro contacto com a Escola

Estava ansioso por conhecer a escola, onde iria ser o meu local de “trabalho”, e tudo iria ser novo. Não conhecia quase nada sobre a escola cooperante e na primeira visita fui com uma colega que já conhecia do ano anterior. Fomos recebidos pela Presidente do Conselho de Administração Provisório, e esta fez-nos uma pequena visita guiada pelas instalações. De facto fiquei fascinado pelas instalações recentemente remodeladas. É uma escola onde pouco ou nada parece faltar. Contudo, ao longo do ano e devido à dimensão da escola, pude verificar que o material de EF não acompanhou o desenvolvimento e melhoria da escola, mesmo este material se encontrar em bom estado.

Inicialmente pensei como iria ser a minha Professora Cooperante. Mais que tudo, queria que fosse um braço de apoio para me guiar nas dificuldades e que fosse assertiva, o que se veio a verificar. Saberá que iria ser avaliado todos os dias, mas isso não constringiu a minha ação. Ela estava lá para me ajudar e a ensinar, dando a liberdade e autonomia necessária.

Os colegas de EF receberam-nos de braços abertos no seio escolar. Nunca fizeram distinção entre estagiários e professores efetivos. Antes pelo contrário, trataram-nos como colegas e amigos. Com eles, pudemos dialogar e conhecer melhor o envolvimento escolar e a sua dinâmica, e ao longo do ano a troca de experiências acerca das aulas e da escola foi benéfica para conhecermos o contexto onde estávamos inseridos e para termos conhecimento de métodos e de estratégias de ensino por professores experientes.

Encontrar um ambiente agradável, divertido e acolhedor desta forma foi muito bom. Assim, tudo estava favorável para exercer o meu EP, com um pensamento positivo, de forma motivadora, com vontade de aprender e ensinar, com a sensação de bem-estar de um verdadeiro professor.

4.1.2. Conceção

A conceção é parte integrante da prática profissional e requer a recolha e análise de informação para que se projete toda a prática. Para a conceção deste EP, o núcleo de estágio analisou o projeto educativo escolar, o plano curricular de escola e o plano anual de atividades. Com estes três documentos elaboramos a caracterização do meio referente à comunidade educativa. Através do projeto educativo da escola compreendemos as suas linhas orientadoras, quais as suas potencialidades de oferta, a zona pedagógica e características onde a escola se insere. Percebemos o meio familiar onde os alunos se encontram; o seu estatuto-sócio-económico e as suas necessidades educativas.

A análise do plano anual de atividades indica qual o currículo e que projetos educativos estão implementados; qual o plano estratégico (metas, apoios, ação educativa), e quais as atividades educativas, finalidades, conteúdos, objetivos e avaliação a processar.

Analizamos de seguida documentos respeitantes à disciplina de EF e inerentes à aula, desde o regulamento interno, regulamento da disciplina, programa nacional, plano curricular de EF e critérios de avaliação. Aqui, verificamos todo o processo de afunilamento de ajuste de matéria até à planificação anual de conteúdos. Para completar este processo, realizou-se o levantamento de todo o material desportivo inerente à aula de EF, aspeto importante para o planeamento e gestão da aula.

Para proceder ao último ponto de ajustamento de conteúdos prévio ao planeamento, realizamos a ficha de caracterização individual para adquirir informação dos alunos. Com a posterior análise da turma, podia adequar a minha intervenção, melhorando o processo ensino-aprendizagem.

Para uma maior abrangência do conhecimento da comunidade educativa, analisei o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Neste documento podemos analisar os direitos e deveres do aluno e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na formação e educação.¹

¹ In Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro

4.1.2.1. Análise do Programa de Educação Física

As finalidades do Programa Nacional de EF visam a melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar através do trabalho da aptidão física, promover o gosto pela prática regular de exercício físico e desenvolver e executar os princípios e processos das modalidades desportivas.

Este programa não é rígido e este mesmo permite a sua alteração a nível escolar. A escola possui autonomia de incluir no currículo de EF matérias alternativas, de acordo com a comunidade escolar – características da população, meio envolvente e recursos disponíveis², assim constitui-se o PAA da escola.

Analisado o programa de EF no ensino secundário, verifica-se que no 10º ano importa consolidar e completar a formação diversificada do ensino básico, em que os objetivos em ambos os anos são iguais. Assim, facilita-se a adaptação à mudança de escola pela mudança de ciclo e à composição da turma, favorecendo oportunidades de recuperação, redescoberta e/ou aperfeiçoamento em matérias em que os alunos tenham relevado mais dificuldades ou não tenham sido desenvolvidas pelas escolas no 3º ciclo destes mesmos alunos. Já no 11º e no 12º ano, obtém-se um regime de opções, dando a possibilidade de os alunos se aperfeiçoarem nas matérias da sua preferência.² Verifica-se deste modo uma boa articulação vertical da disciplina de EF no qual o primado é sempre o aluno desde que se proporcione o desenvolvimento da EF e que o programa seja exequível.

Na ESRT pude verificar um processo facilitador de ajustamento do programa nacional de EF face à realidade do ensino da disciplina. O grupo de EF estabelece uma equipa de trabalho para executar e definir o plano curricular de EF. Desta forma, os alunos irão ter um ensino mais ajustado e adequado às suas necessidades, face às condições existentes da escola em congruência com o projeto educativo de escola. O programa de EF tem conteúdos desajustados em várias modalidades face à realidade. Exemplo disso é o futebol de 7x7 no 10º ano; não leciona-se a ginástica de solo por motivos de

² in Programa de Educação Física Nacional – 10º, 11º e 12º Anos, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2001).

segurança para os alunos e professores pela estatura dos alunos neste ciclo de ensino; no andebol, não se aborda o conteúdo respeitante aos sistemas táticos, ...

Mediante análise do programa para o ensino secundário e o estabelecido no PAA da escola, definiu-se o cronograma com as modalidades a lecionar nos três períodos face ao *roulement*. Assim o primeiro nível de planeamento ficou estruturado. Contudo, no planeamento, o professor deve ter o tato pedagógico em adaptar e ajustar o currículo às necessidades da turma. Assim, os professores competentes são os que tomam as decisões mais planeadas e procuram organizar melhor as situações de aprendizagem, de modo a que os alunos cumpram com os objetivos da tarefa de forma eficiente e eficazmente (Nascimento, 2006).

4.1.3. Planeamento

A partir dos pressupostos da conceção referidos anteriormente, adquiri os meios necessários para organizar e projetar gradualmente os níveis de planeamento dos conteúdos a lecionar.

O planeamento deve iniciar o seu delineamento tendo em conta a conceção e os conteúdos programáticos do ensino (Bento, 2003). Planear na docência implica uma reflexão da direção e do controlo do processo de ensino, acerca da teoria e da prática. Segundo Bento (2003), a planificação juntamente com a análise e avaliação do ensino são desencadeadores desta reflexão da teoria e da prática que irá aumentar a competência didática e metodológica, gerando também segurança na ação.

Dentro da lógica progressiva da hierarquização do planeamento encontramos 3 níveis: Anual, Unidade Temática e plano de aula. Todo este encadeamento segue do global para o mais específico. A análise dos programas de EF nacionais e o PAA constituem a base do planeamento.

Face ao planeamento anual, este é realizado de acordo com os conteúdos programáticos e com o *roulement* definidos pelo Grupo de EF. A sua estruturação ao longo do ano teve o enfoque os alunos, de forma a criar as UT com as aulas contínuas face aos espaços de aula pré-definidos.

O planeamento da UT deve dirigir-se não só para a matéria a lecionar mas para o desenvolvimento da personalidade, nomeadamente habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes.

A tarefa do planeamento do professor consiste em verificar um ordenamento metodológico que assume-se como um elo de ligação entre as exigências programáticas às situações concretas (Bento, 2003). Aqui, remetendo às reflexões e decisões dos níveis anteriores ao plano de aula, realiza-se a ação do professor. Aplicam-se as metodologias e estratégias do processo de ensino-aprendizagem com vista ao cumprimento dos objetivos precisos no planeamento da UT.

4.1.3.1. Planeamento Anual

O planeamento anual é um dos documentos que realizei no início do ano do EP. Este documento, tal como afirma Bento (2003), é um plano de perspetiva global que se irá situar e realizar o programa de ensino no espaço de aula e nos alunos e professor.

O que inicialmente parecia ser uma tarefa fácil de executar se torna mais complexa quando se inclui diversos fatores como os alunos, o espaço de aula imposto pelo *roulement*, o material existente, as condições climatéricas e ainda a sobreposição de turmas do mesmo ano de escolaridade no mesmo bloco de aulas. Neste último é desejável que nem todas as diversas turmas do mesmo ano optem por lecionar as matérias pela sequência estabelecida pelo grupo de EF.

O ano escolar para o 10º ano teve início a 19 de Setembro de 2012 e findou a 14 de Junho de 2013. O primeiro período, compreendido entre 19 de Setembro a 14 de Dezembro, incluiu 25 aulas de noventa minutos com duas aulas de reserva para a primeira aula (aula de apresentação) e a última aula para o torneio de Basquetebol para findar o período na escola, e foram lecionadas as modalidades de ténis, voleibol e ginástica acrobática. Já o segundo período começou a 4 de Janeiro e terminou a 15 de Março com o Torneio de Badminton, e lecionei as modalidades de andebol, atletismo (técnica de corrida, estafetas, barreiras e salto em altura) e orientação. Apenas

tinha uma aula de reserva num total de vinte aulas. Por fim, no terceiro período resultou num total de 21 aulas, uma das quais de reserva (última aula do período – aula livre). Estas aulas iniciaram a 3 de Abril e terminaram em 14 de Junho e aqui lecionei as modalidades de futebol, badmínton e dança.

Contudo, houve discrepância entre a planificação estabelecida pelo grupo e o planeamento. Todas as modalidades do atletismo foram lecionadas no segundo período de forma conjunta. Para não sobrecarregar o segundo período, decidi lecionar a orientação aquando do atletismo. Assim, conseguiria lecionar esta modalidade, em detrimento da gestão da aula, com dois grupos de trabalho. O que levou a que no terceiro período tivesse um maior número de aulas para as modalidades preferidas dos alunos, principalmente para o badmínton.

Na elaboração do planeamento distribuí as diversas UT pelos períodos, tendo em conta a carga horária e o número de aulas, tentando respeitar o número de aulas programadas pela planificação anual por parte do Grupo de EF. Nesta elaboração, tive o cuidado de planear as UT com o maior número de aulas sequenciais e não intercaladas com outras UT.

Em todos os períodos implementei modalidades coletivas e individuais de forma equitativa. Distribuí as modalidades “interiores” nos meses de maior probabilidade de precipitação. Assim iniciei o ano letivo com o ténis, aproveitando desta forma os *courts* de ténis (G7) no exterior. Saberia que iria ser uma modalidade nova para mim e para os alunos. O que inicialmente foi planeado para três aulas, executou-se em seis aulas devido à motivação e gosto que os alunos demonstraram nas duas primeiras aulas. Aquando de espaços interiores lecionei o voleibol e a ginástica acrobática. Esta última foi lecionada sempre que obtinha a sala de dança (G5) pelas suas condições mais apropriadas a esta matéria.

No segundo período comecei com o andebol devido ao período de chuva que se verifica nesta altura do ano. Nos dias de ausência de precipitação lecionava o atletismo (final do segundo período). Nesta modalidade optei por dar mais ênfase às barreiras e estafetas, aliadas à técnica de corrida e velocidade. O salto em altura apenas lecionaria em caso de condições

climatéricas adversas de forma superficial, o que não se verificou. Quanto à resistência aeróbia não lecionei uma aula inteiramente dedicada a este conteúdo. Uma vez que a resistência aeróbia está incluída nas componentes da aptidão física, e deve ser realizada por um período de tempo longo, ficou estabelecido com a PC que no início de todas as aulas dar-se-ia primazia a esta componente da aptidão física, quer por corrida contínua quer por jogos lúdicos de ativação geral. De realçar que optei por juntar no mesmo período as várias disciplinas da modalidade do Atletismo. Ainda neste período lecionei orientação; a parte teórica na sala de dança (G5) e a prática já no exterior. Lecionei também uma aula teórica subordinada ao tema estilos de vida saudáveis, aptidão física e saúde e mecanismos de adaptação ao exercício físico. Esta aula foi de todo diferente pela sua leção numa sala de aula. Aqui apercebi que tinha que ter uma atitude diferente devido ao contexto da sala. Sabia que por ser a última aula da manhã os alunos estariam cansados, e que não iriam ter o movimento e a atividade da aula de EF. Por ser uma sala de aula, a tendência para a conversa entre os alunos poderia ser maior. Desta forma, preocupei em manter os alunos participativos nos diferentes tópicos. Assim, captaria a atenção destes sobre mim ao invés do colega do lado, evitando indisciplina e atraso na aula.

Por fim, decidi optar por lecionar modalidades preferidas dos alunos no período final. Mais em concreto o futebol e o badmínton, tendência verificada pelos rapazes e raparigas respetivamente. Sempre que tivesse a sala de dança (G5) como espaço de aula, era dedicada inteiramente à dança.

A avaliação sumativa realizou-se no findar de cada UT. Já no que concerne à avaliação diagnóstica foi realizada em todas as UT para que pudesse praticar um ensino de qualidade com a determinação e sequência de conteúdos ajustados e adequados aos alunos. A exceção foi feita na UT de ténis, uma vez que quase ninguém teve previamente contato e experiências com esta modalidade, ou em modalidades com um número muito reduzido de aulas como a dança e a ginástica acrobática.

4.1.3.2. Modelo de Estrutura do Conhecimento – MEC

Enquanto professor, é necessário realizar, em primeiro lugar, um planeamento cuidado e rigoroso que englobe tudo aquilo que é inerente ao ato de ensinar. Assim, este documento é elaborado para orientar o processo de ensino-aprendizagem pelo melhor caminho através das referências necessárias na lecionação das diversas modalidades, pois, somente assim este processo pode decorrer da melhor forma.

As UT são construídas com base no MEC proposto por Vickers (1990), este modelo encontra-se subdividido em três fases:

1. Fase de análise – (Módulo 1 a 3)
2. Fase das decisões – (Módulo 4 a 7)
3. Fase de aplicação – (Módulo 8)

De acordo com Vickers (1990) o MEC é composto por oito módulos, cada um com características bem específicas, mas que se complementam de forma inequívoca e sequencialmente, cujo desenvolvimento permitirá ao professor orientar todo o seu processo de ensino, tendo como resultado o ganho de um conhecimento cognitivo de nível superior e específico da modalidade alvo. Assim sendo, a distribuição dos conteúdos pelos respetivos módulos é a seguinte:

Módulo 1 – Análise da Modalidade. Organização do conhecimento da modalidade de forma hierárquica.

Módulo 2 – Análise do Envolvimento. Elaboração da caracterização do espaço, gestão do equipamento e da segurança.

Módulo 3 – Análise dos Alunos. Caracterização da turma face à modalidade, determinando o seu nível inicial.

Módulo 4 – Extensão e Sequência dos Conteúdos. Apresentação da tomada de decisão face à dimensão a incluir no ensino e ordem de introdução aos alunos.

Módulo 5 – Definição dos objetivos (motores, cognitivos, afetivos). Determinação dos objetivos estabelecidos a atingir pelos alunos no final da UT.

Módulo 6 – Configuração da avaliação. Processo de recolha de informação para permitir analisar e avaliar a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Módulo 7 – Progressões de ensino e aprendizagem. Estruturação dos exercícios que o professor cria para ajudar os alunos a atingir os objetivos.

Módulo 8 – Aplicações reais. Este módulo consiste na aplicação dos módulos 1 a 7 nos vários tipos de planeamento: Plano Anual, Plano UT e Plano de Aula.

No início do ano senti dificuldades na realização dos diferentes módulos do MEC nas diferentes modalidades do primeiro período.

No que respeita ao primeiro módulo, procurei conhecer e estruturar a modalidade que lecionava. Tive alguma dificuldade na seleção da informação da modalidade. Ao mesmo tempo que queria apenas selecionar a informação necessária à lecionação, queria também que este módulo não contivesse demasiada informação, de modo a promover a sua fácil leitura. Durante a obtenção do conhecimento da modalidade, da estruturação e delineamento do que iria ser a minha ação, guiei-me pelos conteúdos do programa de EF e da planificação anual estabelecida pelo Grupo de EF. Este é um processo fundamental para que o professor saiba as exigências e os princípios requeridos na sua prática.

Nos módulos 3, 4 e 7 foram os que necessitaram de um maior tempo de elaboração da minha parte para que nada falhasse posteriormente na lecionação. No módulo 3, a sua importância é requerida por ser o ponto de partida para os restantes módulos mencionados. É necessário através da avaliação diagnóstica inicial, saber quais as competências que estão adquiridas e em falta nos alunos para que se determine a extensão e sequência dos conteúdos (módulo 4). A partir deste módulo, o processo de ensino-aprendizagem tornar-se-á mais fácil com a sequência organizativa das progressões das aprendizagens dos conteúdos. No módulo 7 tive a necessidade de recorrer a documentos que adquiri no percurso académico. O maior desafio era tornar os exercícios em progressões verdadeiramente ajustadas e adequadas aos alunos, de forma a obter um maior desempenho.

Todo este documento é (ou deveria) ser idealizado por todos os professores, pois assim os alunos poderão obter um ensino mais rico pela preparação e conhecimento que se torna exigido aos professores.

4.1.3.3. Planos de Aula

*“As aulas exigem uma boa preparação.
Devem estimular os alunos, no desenvolvimento.”
(Bento, 2003, p. 101)*

O plano de aula é o documento mais minucioso e descritivo do planeamento. É a convergência do pensamento com a ação do professor e tem como referência o planeamento do planeamento da UT (Bento, 2003).

Para a execução de um plano de aula é necessário ter em conta certos aspetos. O estudo e a consulta prévia dos materiais do planeamento anterior (planeamento da UT) são fundamentais, pois só assim se pode falar em preparação das aulas. Assim como a análise das aulas anteriores quanto ao seu plano, desempenho dos alunos e que reflexões pormenorizadas advêm destas mesmas aulas. Tal como afirma Bento (2003), sem uma reflexão suficientemente aprofundada não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. Para a melhoria do ensino e sua eficácia é necessário o controlo permanente da qualidade de ensino do professor.

No início do ano letivo demorava muito tempo na elaboração de um plano de aula. O maior receio com que me deparava na elaboração era determinar qual ou quais os exercícios que iria realizar para que estes fossem ajustado às capacidades e desempenho dos alunos, visando também um ajustamento face aos objetivos de aprendizagem.

Todos os planos de aula eram divididos em três partes: inicial onde se realizava a ativação geral, a fundamental e a final. Evitei fazer aquecimentos de forma analítica na parte inicial. Criei situações de exercícios lúdicos e preferencialmente com elo de ligação aos exercícios consequentes à parte fundamental, enquadrados preferencialmente com a modalidade a lecionar e também por serem mais motivadores para os alunos. Na parte fundamental

evitava exercícios analíticos, o que não significa que não os tenha realizado devido às dificuldades dos alunos e/ou conteúdo para uma melhor preparação e progressão. Em todas as aulas esteve presente o jogo formal após os exercícios de situações de jogos reduzidos. Desta forma, os alunos poderiam colocar em prática os conteúdos lecionados em contexto real.

Aquando do planeamento de uma aula teria que ter em atenção ao espaço de aula. Mentalizava cada exercício para atentar a uma melhor distribuição do espaço, a sua fluidez e o desenrolar da transição (transição/formação de grupos e disposição do novo exercício) sem uma paragem longa que originasse perda de tempo de aula. Uma solução que me ajudou a obter alternativas na gestão e organização de exercícios foi a observação de aulas dos membros do núcleo de estágio, assim como de professores da escola.

No planeamento de cada exercício da aula teria que distribuir o tempo de planeamento do exercício consoante as possíveis dificuldades dos alunos. Contudo, sabia que este tempo poderia sofrer ajustes no decorrer da própria aula consoante o desempenho dos mesmos.

Gerir o tempo de aula era algo que não me suscitava demasiada preocupação devido à minha experiência prévia de lecionação de aulas. Penso que planear exercícios demasiados curtos (tempo de exercitação) não seria o suficiente para o aluno assimilar e atingir o objetivo, e planear com demasiado tempo acaba por ser desmotivador e não promove mais que a sua aprendizagem já adquirida em menor tempo. Apenas teria de desenvolver exercícios com a intenção de não criar tempo de espera muito longos, nem possíveis momentos de indisciplina e desconcentração por parte dos alunos. Com o decorrer do estágio, os planos de aula eram cada vez elaborados em menos tempo. Sabia que tinha que criar e estabelecer rotinas aos alunos para tornar as aulas fluidas. Desta forma ia incumbindo aos alunos autonomia e responsabilização.

É fundamental o professor ter conhecimento do plano de aula para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma eficaz e eficiente. Porém, o professor também deve ser sensível à observação de forma a ajustar e

adequar os exercícios para o cumprimento dos objetivos quando estes não estão a ser atingidos pelos alunos. O professor deve ter consciência de que um plano nunca é imutável.

Um elemento importante que terei em conta em aulas futuras é o domínio sócio-afetivo. Aqui terei de ponderar um equilíbrio entre o trabalho e a socialização, que são elementos que também fazem parte da aula. Contudo, não dispensarei o empenho, dedicação e a exigência necessária para o cumprimento dos objetivos

É o confronto com os desafios que a turma impõe que me irão fazer crescer enquanto professor.

Sinto orgulho nos alunos que tive e estes só tenho que os louvar, já que sem eles não seria o que mais desejava...Ser Professor.

“As aulas (...). Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão”
(Bento, 2003, p. 101)

4.1.3.4. Manutenção e melhoria da Aptidão Física – Prática contínua

O sedentarismo é uma preocupação atual por ser, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), um fator determinante no aumento da prevalência da obesidade infantil. Também o Ministério da Saúde afirma que os jovens estão cada vez mais inativos e a aumentar o seu peso. A escola é um local de excelência onde o professor tem contato com as crianças e jovens, no qual pode providenciar exercício físico adequado a esta faixa etária através do programa de EF (do qual prevê e realça a aptidão física e saúde), programa do desporto escolar entre outras atividades desportivas. Muitos dos alunos apenas praticam atividade física moderada a vigorosa nas aulas de EF. Segundo Haskell et al. (2007) as recomendações para a prática de atividade física é de trinta minutos de atividade aeróbia moderada por dia ou 20 minutos de atividade vigorosa em três dias por semana. O trabalho de força deve realizar-

se 8 a 10 exercícios em dois ou mais dias não consecutivos da semana entre 8 a 12 repetições, exercitando os principais grupos musculares.

Enquanto professor e técnico da área do desporto, procurei incutir o gosto pela prática desportiva. Na situação de aula decidi incluir no meu planeamento a exercitar da condição física através da vertente lúdica dos jogos desportivos, dirigida à modalidade a lecionar. No entanto não dispensei quando necessário as situações mais analíticas e individualizadas do treino da aptidão física.

A condição física esteve presente em todas as aulas, não contrariando o princípio da continuidade. Quanto ao princípio biológico do treino da sobrecarga, planeie o início do treino da resistência com o aumento da duração e posteriormente com o aumento da intensidade da corrida com intervalos de tempo (método intervalado); no treino de força iniciei com o aumento das repetições até ao aumento da carga; e na flexibilidade com o aumento do tempo.

A condição física como punição não deverá ser incrementada de forma a desmotivar os alunos pela prática desportiva, mas antes direcioná-la para a importância dos benefícios que esta promove à saúde e bem-estar pessoal.

A título de exemplo de tal situação, descrevo a situação de aula através do seguinte excerto:

Uma vez que não tinha condições de espaço de aula para todos os alunos jogarem nestas medidas, dividi a turma a meio. Enquanto metade jogava a campo inteiro, aplicando ambos os batimentos nas duas diferentes zonas do campo, a outra metade realizava condição física.

Reflexão de Aula nº 6 – UT Ténis (10/10/2012)

Uma das formas de exercitar a condição física, e benéfica à gestão de aula, é executar nos tempos de espera dos exercícios por gestão de espaço/material, mantendo assim todos os alunos ativos. Este aspeto foi considerado no meu planeamento ao longo do ano.

4.1.4. Realização da Prática

4.1.4.1. Disciplina e Controlo da Turma

No início do ano letivo não sabia que tipo de alunos iria encontrar. No primeiro Conselho de Turma tive conhecimento que estes provinham de outras escolas e com bom aproveitamento escolar, pressupondo que estes apresentassem um comportamento adequado.

Tive que esperar pela primeira aula para perceber que estes alunos eram realmente bem comportados e calmos, no entanto, apresentavam momentos de quebra de distração com conversas paralelas. Sobre este aspeto tive de aprender a estipular um limite para por termo à distração dos alunos para que estes não se distraíssem, principalmente quando iria dar a instrução dos exercícios.

A EF tem uma especificidade diferente das restantes disciplinas pelo seu conteúdo e espaços físicos. É primordial o professor ter um leque abrangente de estratégias e de métodos de controlo a fim de evitar a indisciplina.

Ao planear a aula, fazia-o pensando num todo de forma a não haver momentos isolados. Um método que encontrei para que não se verificasse paragens da turma e a aglomeração da turma inteira foi a transição e instrução por grupos de trabalho. Desta forma, a instrução era feita em pequenos grupos tornando-se assim mais eficiente.

Sabia que sendo um professor inexperiente, os alunos poderiam ter comportamentos menos adequados e indisciplinados. Para que tal não acontecesse tomei uma atitude rígida e autoritária de líder. O maior obstáculo com que me deparei foi o facto dos alunos se distraírem nos tempos de espera, não se mantendo organizados e com conversas. Com o tempo, tal facto começou a diminuir de frequência, muito devido aos exercícios e planos de aulas com grupos mais pequenos, correções de colegas para colegas e tarefas a alunos fora da prática do exercício.

Segundo Siedentop (1991) para que os alunos desenvolvam e mantenham um comportamento apropriado, o professor deve focalizar-se em estratégias positivas e pró-ativas.

Ainda no primeiro período tinha total controlo sobre a turma, o que me fez refletir sobre a minha atitude, levando-me a decidir dar mais liberdade, autonomia e responsabilidade aos alunos para o segundo período. Quanto à responsabilidade estes poderiam ter uma maturidade maior, até mesmo no espírito de entreajuda e cooperação, o que até então nem todos tinham. Este foi um aspeto que fui incutindo nos alunos ao longo do tempo, colocando alunos com melhores níveis de desempenho, a ajudar alunos com menor desempenho, realizando jogos e exercícios de cooperação e a utilização de capitães de equipa na aplicação do Modelo de Educação Desportiva.

4.1.4.2. Gestão do Tempo de Aula

A gestão do tempo de aula é um pilar central no processo de ensino-aprendizagem. Uma boa gestão do tempo de aula potencia um ensino eficaz, uma vez que existe uma correlação direta entre o tempo de prática e a aprendizagem.

Alguns princípios orientadores importantes para melhorar a gestão do tempo de aula são: o cumprimento do horário da aula, anunciar a primeira atividade, reduzir os tempos de transição, utilizar métodos que reúnam os alunos em menor tempo possível, ensinar competências e responsabilização de gestão do tempo aos alunos, criação de regras claras e concisas, e obter controlo da turma para diminuir casos de indisciplina que promovam a redução do tempo de prática (Siedentop & Tannehill, 2000).

Já tinha adquirido parte destes princípios orientadores, nomeadamente começar aula no horário estabelecido e nas transições e gestão do material entre exercícios. Contudo, não deixei de aprimorar e de criar de forma organizada as transições entre exercícios, respeitante ao espaço, material e grupos de trabalho.

“Para não interromper a turma toda e perder tempo em reuni-la e instruir o exercício seguinte, decidi juntar 3 duplas de cada vez para formar as equipas para o exercício 4 – Volta à Europa”
Reflexão de Aula nº 14 (7/11/2012)

Logo na primeira aula estabeleci regras de funcionamento da aula. Assim, todos sabiam desde o início os direitos e deveres que estes tinham por imposição das regras da escola do Regulamento Interno e pelo Grupo de EF.

“De seguida falei das regras. Regras são regras e tive que as deixar bem definidas com os alunos para o bom funcionamento da aula e entre mim e os alunos.”

Reflexão de Aula nº 1 (19/09/2012)

Só o bom funcionamento das aulas permitiria a sua fluidez. Aquando da instrução à turma estes sabiam que não podiam demorar muito tempo até se reunirem comigo, e nem permitia o bater e mexer das bolas para que os alunos estivessem concentrados. A criação de regras e de rotinas pode levar o seu tempo a implementar, mas que acabam rapidamente a ser executadas de forma breve e correta (Metzler, 2000).

4.1.4.3. Instrução

A instrução é um processo inerente ao processo ensino-aprendizagem. Neste processo é inquestionável o papel da comunicação (Mesquita & Rosado, 2009). Contudo, a comunicação tem as suas barreiras que sendo conhecidas, são facilmente minimizadas. Tal como referem Mesquita e Rosado (2009), entre essas barreiras consta a perceção seletiva, sobrecarga de informação, linguagem e receio de comunicar. Na comunicação devemos ter em atenção certos pormenores que se irão traduzir na compreensão e posterior desempenho na tarefa. Inicialmente deve-se garantir a atenção do aluno sobre o professor. No discurso apresentar apenas a informação mais relevante, dado que os alunos têm uma capacidade limitada de processar informação (Mesquita & Rosado, 2009). Igualmente a ter em conta, a utilização de linguagem clara e audível de forma a não criar distorções da informação transmitida.

No processo de instrução a informação é emitida em três momentos: antes da prática no qual se apresenta a tarefa recorrendo a estratégias como a

exposição e demonstração; durante a prática, emitindo *feedbacks* (FB) e após a prática pela análise com reflexão da prática desenvolvida (Siedentop, 1991).

Destes três momentos, a maior dificuldade foi na apresentação da prática, em que pela inexperiência, apercebi-me que os alunos partiam para a prática não tendo entendido o que era para realizar. Assim, tive que recorrer a outras estratégias de instrução, nomeadamente à demonstração, exposição planeada e ao questionamento. Refletindo sobre a minha instrução verifiquei que esta era curta demais para os alunos. Por vezes fornecia informações importantes de gestão do exercício para que os alunos entendessem a sua dinâmica. De tal forma, antes de instruir os alunos mentalizava todos os pontos fulcrais a transmitir. Tal como afirmam Mesquita e Rosado (2009), as exposições devem ser planeadas para que estas sejam focalizadas nos aspetos fundamentais.

A demonstração aliada à exposição é um método eficaz de instrução. Durante o EP recorri muito a este método, principalmente à minha demonstração. Assim os alunos interiorizavam também pela visualização, um dos processos de retenção de informação. Tal como na exposição, na demonstração o professor deve ter o conhecimento do movimento. Mesquita e Rosado (2009) referem que demonstrar, deve preferencialmente ser realizado num movimento completo; pelos aspetos positivos; salientando as componentes críticas com a informação verbal; e demonstrar até às vezes necessárias à compreensão. Para verificar o grau de compreensão da informação transmitida utilizava o método verbal do questionamento, ora questionando se tinham dúvidas, ora questionando sobre a informação transmitida.

Após a realização da tarefa, verificava que estes a executavam com erros. Aqui, para que o aluno obtivesse um desempenho melhor recorria ao FB. Para praticar um ensino de qualidade teria que emitir um FB apropriado e ajustado. Para tal era necessário o diagnóstico do erro e sua prescrição. “O feedback resulta, assim, de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num processamento da informação pertinente recolhida durante uma observação formal ou informal, envolvendo

não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se desenvolve” (Mesquita & Rosado, 2009, p. 84).

O seguinte excerto evidencia a necessidade de aprimorar a capacidade de observação e deteção do erro para melhorar o desempenho do aluno, neste caso pela emissão de FB.

“Com o acumular de condicionantes, os alunos começaram a esquecer da correta colocação dos MS’s. Eu, enquanto professor, fui insistindo na correção destes critérios técnicos, principalmente nos alunos de nível mais baixo, que adotavam uma postura das mãos totalmente estendidas, nomeadamente nas alunas A, B, C, D e E.”

Reflexão de Aula nº 8 (17/10/2013)

Para uma boa capacidade de diagnóstico é fundamental o conhecimento profundo do conteúdo a lecionar (Mesquita & Rosado, 2009). Assim, advém sempre do professor a responsabilidade da preparação e formação mais completa possível dos conteúdos. Nas modalidades de maior conhecimento teórico-prático conseguia emitir FB mais adequados e assertivos aos alunos. Um momento de autossuperação neste ponto foi a modalidade de ténis, da qual não fazia parte da minha formação. A procura de informação dos conteúdos e a decomposição dos movimentos das técnicas não foi impedimento de lecionar esta modalidade e de emitir FB ajustados e adequados ao incremento do desempenho dos alunos.

Procurei sempre dirigir um FB com carácter específico, corretivo e assertivo. Desde o início, privilegiei uma direção individual, não descartando FB globais caso o erro fosse comum ao grupo de trabalho ou até mesmo à turma. Como exemplo da minha atuação, transcrevo os seguintes excertos:

“A minha preocupação foi em corrigir individualmente os alunos durante a aula e ao qual terei de ir persistindo com os mesmo sempre que verificar erros.”

Reflexão de Aula nº 4 (28/9/2012)

“Por sua vez a aluna A e B não bloqueavam o pulso, fazendo com que a raquete abrisse o seu ângulo de batimento enviando assim a bola para fora. Após eu

referir para bloquearem o pulso e terminarem o movimento à frente com o MS em extensão na direção do colega, estas começaram a colocar favoravelmente a bola com mais frequência ao mesmo.”

Reflexão de Aula nº 5 (3/10/2012)

Da mesma forma, fiz por emitir os FB pertinentes imediatamente após a execução, de modo a potencializar a sua eficácia.

Em certos momentos recorria ao FB interrogativo, não só para motivar os alunos, mas também para apelar aos aspetos cognitivos. Segundo Mesquita e Rosado (2009), este tipo de FB suscita uma implicação cognitiva que pode ser potencializadora de muitas aprendizagens, desde que este seja comparado com a informação do professor e com a análise conjunta das execuções.

4.1.4.4. Avaliação

A avaliação é um processo que me trouxe muitas dificuldades e que me deixava pouco à vontade pela responsabilidade que acarreta. Uma avaliação errada ou mal realizada terá consequências injustas para os alunos. A realização de uma avaliação de um grande número de alunos no devido tempo de aula foi uma preocupação muito grande no início do estágio. Contudo, nada melhor que a prática para melhorar este processo.

Avaliar é uma questão complexa e geradora de tensões, mas é o regulador da prática pedagógica e certifica as aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (Gonçalves et al., 2010). Com o controlo da qualidade de ensino consegue-se garantir a eficácia e a melhoria da prática profissional (Bento, 2003).

A avaliação inclui três momentos que passam pela avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Gonçalves et al., 2010). No desenrolar do EP, apliquei estes três momentos.

A avaliação diagnóstica foi sempre realizada em todas as UT (exceção no ténis e ginástica acrobática) e teve como objetivo a identificação das competências iniciais dos alunos, sendo depois meio de comparação com a avaliação sumativa, traduzindo o sucesso e insucesso do processo ensino-aprendizagem. Esta facilitou a minha ação enquanto professor permitindo

melhorar o processo ensino-aprendizagem (planificação, objetivos, metodologias, estratégias,...) de forma ajustada às capacidades dos alunos (Gonçalves et al., 2010).

Uma avaliação de diagnóstico carece de conhecimento dos conteúdos e objetivos a avaliar. Avaliar todos os conteúdos em pouco tempo com muitos alunos requer alguma prática. Neste ponto, transcrevo a reflexão da primeira avaliação de diagnóstico realizada no EP.

“Quanto à avaliação (diagnóstico) não tive dificuldades na observação e atribuição dos valores aos critérios definidos pelo reduzido número de alunos a observar. “

“Por fim, verifiquei que não é de todo fácil realizar uma avaliação de diagnóstico a uma turma inteira com apenas um Professor com grelhas de avaliação.”

Reflexão de Aula nº 2 (21/09/2012)

Após prática de observação e atribuição de valores, as avaliações de diagnóstico foram ficando mais fáceis de realizar. Para tal, também tinha o cuidado de aplicar grelhas de avaliação fáceis de preencher.

“Em suma, tive uma maior facilidade na observação da avaliação de diagnóstico daquilo que estava à espera, e cumprindo com a mesma.”

Reflexão de Aula nº 24 (4/01/2013)

No entanto, admito que estas avaliações são passíveis de realizar sem as referidas grelhas. Nestas avaliações é aplicado o carácter qualitativo para o nível geral dos alunos, tal como reporto no excerto abaixo sobre a primeira avaliação de diagnóstico numa turma da PC.

“ (a avaliação de diagnóstico) por parte da PC em aula assistida pelos estagiários não requereu desta mesma grelha. Nesta situação foi tido em conta um panorama geral da turma, observando em especial modo os alunos com mais dificuldades e os mais aptos para a modalidade.”

Reflexão de Aula nº 2 (21/09/2012)

Fazendo este tipo de avaliação de diagnóstico, é também imprescindível que o professor se reja pela avaliação formativa, uma vez que esta acompanha todo o processo ensino-aprendizagem. A avaliação formativa pressupõe o seu caráter contínuo e sistemático, sendo a sua principal função a regulação do processo ensino-aprendizagem (Gonçalves et al., 2010). Daqui, advêm dois pontos fundamentais: o FB e a reflexão final. Quanto ao FB, este sendo emitido ao longo da avaliação formativa, dá informações ao aluno e ao professor quanto ao desempenho do aluno face aos objetivos a atingir. “Grande parte do sucesso do desenvolvimento educativo tem como elemento-chave a avaliação formativa” Gonçalves et al. (2010, p. 54). Quanto à reflexão, esta não sendo realizada, deixa de ser possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor (Bento, 2003). Em concordância com a afirmação anterior, remeto o excerto infra, indo ao encontro da importância que a reflexão possui sobre a melhoria e evolução do desempenho dos alunos.

“Face ao mencionado na última reflexão, juntar os sinistrómanos da turma para realizar os exercícios de cooperação, não trouxe nenhuma vantagem. Antes pelo contrário, uma vez que estes alunos (A e B) encontram-se em níveis de jogo diferentes, não havendo nos vários exercícios continuidade de batimentos. Com isto, o aluno A saiu mais prejudicado já que ele passava muito tempo atrás da bola do que a exercitar.”

Reflexão de Aula nº 6 (10/10/2012)

Reforçando o papel da avaliação formativa em congruência com a avaliação contínua, Gonçalves et al. (2010), afirmam que a avaliação contínua é um indicador da progressão dos alunos, através de uma orientação pedagógica contínua do professor.

A avaliação sumativa (realizada no final de cada UT) permite comparar os resultados finais do desempenho dos alunos face aos objetivos estabelecidos previamente. Assim, compara os resultados iniciais com os finais, do qual se retira o grau de sucesso do desempenho do aluno.

Nesta avaliação, a maior dificuldade com que me deparei foi ter de discriminar a atribuição de notas pelos conteúdos. Para tal, em cada conteúdo a avaliar, recorri a intervalos de notas nos quais discriminei pela sua qualidade e consistência de execução. No entanto, a atribuição da nota final da modalidade ao aluno foi feita com base na avaliação contínua. Por vezes, a nota da avaliação sumativa não refletia o desempenho e esforço despendido pelo aluno durante as aulas.

Aranha (2004) afirma que a classificação do aluno terá apenas por base a avaliação formativa, havendo a propensão à ausência da avaliação sumativa para a referida classificação. A avaliação formativa é um meio regulador do ensino, no entanto não se deve descartar a avaliação sumativa, sendo esta um complemento à avaliação formativa, de um juízo globalizante dos conhecimentos, competências e capacidades dos alunos.

4.2. Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

4.2.1. Torneio de Futsal

O Torneio Inter-turmas de Futsal decorreu durante o primeiro período e foi organizado por mim e por uma colega estagiária do outro núcleo de estágio da FADEUP. A sua organização teve de ser rápida para que o torneio terminasse no final do período. O fator limitativo era o horário do pavilhão, o qual apenas poderia ser ocupado entre as 17 horas e as 18 horas às quartas-feiras. Portanto, não tínhamos muito tempo de jogo para os alunos.

A organização foi inicialmente complicada. Ainda não conhecíamos a escola e a gestão e administração no seu todo. Desta forma, recorríamos a ajuda dos nossos PC para nos guiar quanto ao processo burocrático de modo a obtermos a autorização para a realização do Torneio. No entanto, a elaboração de todos os documentos inerentes à organização desde o cartaz publicitário, fichas de inscrição, fichas de jogo e quadro competitivo foi facilmente realizada, já que é algo que é praticamente inerente a pessoas que estão ligadas à área do desporto.

Após a devida autorização, e por união do Grupo de EF, conseguimos fazer chegar rapidamente a informação a todas as turmas do 10º ano. Pelo

facto de a escola ter muitas turmas do 10º ano, apenas permitimos a participação deste ano de escolaridade para que os jogos tivessem um tempo razoável de jogo face à disponibilidade do pavilhão.

Para nossa surpresa, verificamos a participação de apenas 6 equipas. Com o decorrer do Torneio tivemos conhecimento que este não era o melhor horário para os alunos, uma vez que após o término das aulas, iriam para outras atividades desportivas de nível federado ou até mesmo para casa. Assim sendo, organizamos o calendário de jogos, com o maior tempo disponível de jogo a estes alunos até ao final do período.

Para incluir uma formação global neste desporto é importante passar por papéis diferentes no jogo, assim impusemos a arbitragem a cargo dos alunos com a supervisão dos organizadores. Esta arbitragem foi alvo de avaliação, da qual a equipa receberia pontos, de modo a incitar os alunos a desempenharem esta função igualmente importante que em qualquer desporto.

No decorrer do torneio, sendo nossa preocupação, houve sempre a premissa do *fair-play*. O público (colegas e alunos da escola) nas bancadas também agiu como tal, prestando apoio às equipas em jogo.

Refletimos após o Torneio, e percebemos que o Grupo de EF poderia dinamizar mais a escola com atividades desportivas para os alunos. Contudo, seria necessária uma boa divulgação das atividades e um horário mais adequado aos alunos. A abrangência do Torneio a todo o ensino secundário iria também contribuir com mais inscrições de equipas, logo mais alunos iriam estar envolvidos nestas atividades.

A realização deste tipo de iniciativas é importante no seio escolar. Nem todos os alunos podem ter acesso a atividades desportivas, as quais a escola pode oferecer. Outro ponto em questão é a socialização, principalmente no primeiro período. Estes alunos provinham maioritariamente de outras escolas. Com a criação de equipas por turma, estes alunos através do desporto, tem mais um momento de socialização, desportivismo e espírito de equipa para com os colegas.

4.2.2. Torneio de Basquetebol 3x3

A realização deste Torneio esteve a cargo de todo o Grupo de EF. Todos os elementos foram divididos pelas suas funções. Cabendo aos núcleos de estágio o desenrolar dos jogos e a preparação atempada das equipas.

Esta atividade foi realizada no último dia de aulas do primeiro período, na qual se verificou a presença de quase todos os alunos no pavilhão.

Aqui, viu-se a magnificência da escola (principalmente corpo não docente) e do grupo de EF em estar todo unido para o mesmo objetivo para com os alunos. Toda a sua organização não padecia de falhas. A envolvimento com o desporto obriga-nos a reconhecer a organização e função de papéis para cumprir com os objetivos, tal como em qualquer desporto coletivo. Acabei finalmente por ficar com o sentimento agradável de pertença a este grupo de excelentes professores.

4.2.3. Corta-Mato

O corta-mato foi realizado no início do segundo período, num jardim público das imediações da escola. Este encontrava-se em bom estado de preservação e era um espaço verde bastante agradável. De facto, um excelente local mediante as possibilidades: perto, fácil acesso, agradável, seguro e suficientemente grande.

A organização deste evento esteve a cargo do núcleo de estágio de educação física do Instituto Superior da Maia. No entanto, aquando da realização do evento, deu para ficar a entender toda a envolvimento e organização necessária para que fosse exequível o corta-mato. O meu núcleo de estágio e demais professores do grupo esteve encarregue de zelar pela segurança dos alunos, algo imprescindível aos mesmos fora do perímetro da escola. Pertencia aos professores presentes a responsabilidade sobre os alunos, durante o desenrolar de toda a atividade.

Previamente já tinha assistido a uma prova de corta-mato. Desta forma, estava já a par de todo o processo competitivo. Enquanto professor teria de dar especial atenção aos participantes, principalmente aos alunos que careciam de aptidão física para este tipo de prova de corrida contínua de média duração e

de tal exigência preparatória. Alguns alunos não tinham o corpo preparado para tal ritmo e intensidade de corrida, o que levava a desconfortos físicos agudos.

Mais uma vez, o grupo de EF esteve bem e sempre com a preocupação pelos alunos.

4.2.4. Compal Air

A ESRT recebeu a fase regional do Compal Air no terceiro período. Neste evento, sendo a nível regional, compete à Federação Portuguesa de Basquetebol, mediante as Associações distritais, toda a competência logística. Desde das inscrições, quadro competitivo e árbitros não competem à escola. O grupo de EF esteve presente de forma a dar apoio preparativo e funcional para o desenrolar dos diversos jogos (exemplo: chamada prévia das equipas, supervisão das fichas de jogo, controlo do tempo).

Neste evento, pude verificar um aspeto educacional positivo de excelência. Uma vez existindo alunos do Curso Profissional de Turismo na ESRT, estes tiveram a responsabilidade de receber e acompanhar as escolas participantes. Desta forma, estes alunos tiveram a possibilidade de colocar em prática as suas valências.

4.2.5. Desporto Escolar – Ténis

Durante o EP não fiquei responsável por acompanhar qualquer equipa do DE. O único contacto que tive durante o EP foi substituir o professor responsável pelo grupo de Ténis a uma jornada, assumindo que eu estaria à altura, tendo já dado provas de competência na minha abordagem a esta modalidade na minha turma.

Foi uma experiência enriquecedora para mim, principalmente contribuindo para a minha formação. Antes de iniciar a jornada, aprendi como se estabelecia um quadro competitivo nesta modalidade, algo que era diferente à minha conceção. Estabelecido o quadro competitivo, e estando os alunos já em jogo, foi dando sempre dicas de erros técnicos e táticos que os alunos estavam a cometer. Alguns alunos obtiveram boas qualificações, outros podiam ter melhores classificações. Mas o desporto é mesmo assim e para mim o

fundamental foi a participação dos alunos. Afinal, o verdadeiro objetivo da DE passa pela promoção da inclusão, hábitos de vida saudável e a formação integral, através do desporto. O vínculo da competição é inerente ao desporto, no entanto não é valor máximo deste programa do DE.

Quanto a este último ponto tive um desalento por parte de uma professora aquando do entendimento do quadro competitivo. Esta, não estava em concordância com a participação de um e único elemento feminino na primeira fase de jogos por este ser de quadro masculino. No entanto, chegamos todos à concordância em atribuir a derrota à aluna, independentemente do resultado. Sendo professor de educação física não podiam deixar acontecimento avante. A formação, a meu ver, prevalece a qualquer custo a competição.

4.2.6. Funções e Competências do Diretor de Turma

O DT tem a cargo muitas funções e responsabilidades na comunidade educativa. Este, sendo eleito pelo Conselho Pedagógico entre os vários professores da turma, tem como função perante os restantes professores de coordenar o Conselho de Turma. Aqui, articulamos nas reuniões as atividades da turma, o calendário de testes, e é neste contexto que adequamos as estratégias e métodos de trabalho à turma e à especificidade de cada aluno.

O DT tem um papel fundamental sobre a turma. Ele é o elemento de ligação entre professores e os alunos da turma. Qualquer incidente ou conselho de orientação escolar do aluno deve ser comunicado ao DT. É também o meio de comunicação entre os encarregados de educação e a escola. Entre o encarregado de educação e o DT é necessária articulação da informação atualizada do aluno. A informação transmitida pelo DT passa pela assiduidade, pontualidade, regime de faltas, disciplina, avaliação e orientação escolar.

Para além da comunicação das informações escolares do aluno para o seio familiar, ao DT é fundamental o inverso. Aos professores é importante conhecer os alunos que estão à sua frente. Por vezes, conhecer a realidade dos problemas do seio familiar (socioeconómico, seio familiar disfuncional,

problemas de saúde,...) de onde o aluno provém é primordial e vantajoso para a ação do professor. Se queremos enquanto professores o bom aproveitamento escolar dos alunos, temos que os conhecer, de forma a criar estratégias para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Em muitos alunos, durante o Conselho de Turma propusemos formas de melhorar o aproveitamento escolar, o reforço do estudo através do programa Disciplina Mais (D⁺) e a tutoria (desenvolvimento e acompanhamento do estudo por pares de aluno).

Ao acompanhar a DT da minha turma e a direção de turma da PC deu para conhecer todo o processo burocrático, a responsabilidade e exigência. Em conversas com outros professores, percebi que este papel não é muito desejado, apesar da sua obrigatoriedade. Apesar das adversidades que provêm deste cargo, acho de enorme alegria poder acompanhar o crescimento dos alunos enquanto discentes e pessoas, dentro e fora da escola.

4.2.7. Centro de Recursos

No segundo período do EP estive em colaboração com o Centro de Recursos da escola, durante o mês de fevereiro e março. Aqui, tinha a função de controlar o ambiente silencioso e calmo, passível de os alunos poderem realizar as suas tarefas letivas.

Alunos do terceiro ciclo e secundário recorrem a este espaço. No entanto eram os alunos do ensino secundário que usufruíam deste local com melhor proveito. Organizavam-se em grupos de trabalho para realizarem o seu estudo. Estes eram por vezes incomodados pelos alunos que usufruíam do centro de recursos com o objetivo da diversão nos computadores. Aqui, era a responsabilidade da funcionária e minha de chamar a atenção a estes alunos para se manterem em silêncio.

A presença de um professor neste espaço é benéfica para os alunos, já que estes podem recorrer de uma mais-valia perante as dificuldades do seu estudo, e de mais um momento para retirarem dúvidas.

4.2.8. Sala de Intervenção aos Alunos (SIA)

Pelas normas disciplinares estabelecidas na ESRT, os alunos que sejam alvo de falta disciplinar na sala de aula, são enviados para a SIA. O professor atribui ou não uma tarefa de aula para o aluno realizar enquanto permanece na SIA.

Durante o segundo período estive integrado nesta sala, nos meses de fevereiro e março, juntamente com a professora responsável destacada para a SIA. Antes de o aluno realizar qualquer tarefa, este elaborava por escrito o acontecimento e a sua reflexão pessoal da sua atitude indisciplinar. Uma medida de excelência para que o aluno faça uma retrospectiva do sucedido para a tomada de consciencialização. Este não só é desestabilizador do clima de aula com consequência do aproveitamento escolar para si próprio como também coloca em causa a aprendizagem dos colegas de turma.

Não tendo sido atribuída tarefa por parte do professor da turma, cabia ao elemento presente na SAI a atribuição da tarefa. Esta tarefa passava por leitura de textos com fundamentação cívica e sua análise para consciencializar o aluno à cidadania.

É fundamental manter a disciplina na sala de aula. Assim, promove-se o bom clima de aprendizagem ao aluno no processo ensino-aprendizagem de modo a obter o melhor desempenho possível. Para tal, antes de qualquer aluno ser discente, é também um ser humano que envolve a sua dimensão social.

Durante o tempo que estive presente na SIA, verifiquei pessoalmente que os alunos recorrentes de sanções disciplinares estavam assinalados no seu processo individual do aluno com problemas e carências familiares. Estes devem ser alvo de atenção na escola.

4.3. Área 4 – Desenvolvimento Profissional

4.3.1. A importância da Reflexão na Melhoria do Processo Ensino-Aprendizagem – Professor Reflexivo

O Homem tem a capacidade reflexiva, que lhe permite pensar sobre a ação. Segundo Nascimento (2006), a reflexão é encarada como uma habilidade profissional. Desta forma, a sua importância expressa o controlo e/ou avaliação permanente da sua ação. “Ser capaz de reajustar a sua atuação profissional em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude investigativa e de atualização” (Nascimento, 2006, p. 200) é uma competência da dimensão desta habilidade.

Neste processo reflexivo são pilares fundamentais os dados e as ideias, para que nesta interação surja uma conclusão (Lalanda & Abrantes, 1996).

Schon (1987) defende a reflexibilidade em três momentos: “reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação. No primeiro momento, reflexão na ação sucede-se durante a ocorrência sem o interromper da mesma. Na reflexão sobre a ação, segundo momento, é refletido imediatamente após o acontecimento. Estes dois momentos de reflexão, durante e após o acontecimento são reflexões reativas. A reflexão sobre a reflexão na ação, terceiro e último momento reflexivo, caracteriza-se por uma retrospectiva da reflexão que ocorreu na ação. Ou seja é o pensamento reflexivo sobre o que aconteceu e como atuou perante a sua ação. Esta última ação é a que contribui mais no desenvolvimento profissional do docente. É uma reflexão mais completa e exaustiva que realizamos e é a que irá moldar a nossa futura ação (Schon, 1987).

O pensamento reflexivo contribui para o desenvolvimento do progresso. É nesta linha de pensamento que a reflexão torna a prática pedagógica mais adequada (Lalanda & Abrantes, 1996) Wallace (cit. por Alarcão, 1996) refere um ciclo de prática/reflexão que leva ao desenvolvimento profissional. Neste desenvolvimento profissional impõe-se uma reflexão da experiência profissional, a sua atuação educativa, ou seja, que se adote a reflexão sobre os fundamentos da sua ação.

A formação pretende formar professores reflexivos que examinem, questionem e avaliem a sua ação. Neste processo de formação predomina também o papel do supervisor. Este, ajuda na formação do EE para que forme o seu próprio estilo de ensino, estimulando a reflexão para uma tomada de decisão mais fundamentada (Oliveira, 1992).

É através da prática supervisionada que o supervisor procura desenvolver em nós atitudes de responsabilidade, determinação, iniciativa própria e reflexão. Assim, também incita à observação, análise e interpretação da ação do ensino do EE para procurar mais tarde soluções para as dificuldades e obstáculos.

Todo este processo de supervisão e de reflexão acompanhou-me durante o EP. Toda a prática foi refletida para que pudesse ajustar e adequar a minha ação enquanto professor. Na procura de soluções, métodos e estratégias esteve sempre presente o núcleo de estágio. É nesta dialética que ambas as partes (PC e EE) desenvolvem e aprendem no interior deste processo de ensino-aprendizagem e de evolução profissional, do qual nós próprios somos dinamizadores e procuramos os mesmos objetivos apesar de planos diferentes (Alarcão & Tavares, 2003).

Formatar professores para a ação leva apenas a que estes cumpram com o imposto pela formatação. Assim, apenas levaria a que o ensino fosse universal e desapropriado face às necessidades dos alunos. Estes, mesmo em grupo turma, necessitam de práticas específicas que apenas com as ferramentas certas moldamos e adequamos as práticas pedagógicas aos alunos. A formação é um processo

Por fim, em concordância com McBride (cit. por Nóvoa, 1992) o EP foi um processo permanente de formação diária, que decorreu no ambiente educativo, onde formar e “trabalhar” não eram atividades distintas. Esta deve ser uma condição essencial das escolas cooperantes. Na aula não só me preocupava com os alunos como também na incessante introspeção sobre a minha atuação. No plano aula não deve haver espaço para errar e todas as decisões devem congrega-se na melhor decisão para os alunos. Aqui, o tempo urge contra nós, e o errar só é permitido uma vez. Cobia-me enquanto

professor saber escrutinar sobre o erro para desenvolver a minha ação. A reflexão é incessante, estando sempre presente durante a ação, durante a aula e ainda depois da aula. Este progresso de melhoria que se vê no professor irá refletir-se nos nossos alunos. Quanto mais de nós dermos aos alunos, mais eles nos dão a nós.

4.3.2. Estudo Investigação – Ação: “O Incremento da Autopercepção nas Aulas de Educação Física”

4.3.2.1. Resumo

Este estudo de Investigação - Ação pretende analisar as autopercepções e os efeitos de uma intervenção pelo professor de EF. A autopercepção influencia as nossas atitudes e comportamentos no quotidiano. Em contexto escolar pode influenciar nos níveis de desempenho e motivação durante as aulas. A amostra foi constituída por um total de 26 alunos de ambos os sexos de uma turma do 10º ano de escolaridade. Foi aplicado em dois momentos um questionário de avaliação das 8 dimensões da autopercepção. O intervalo que mediou entre os dois momentos de avaliação foi de 8 semanas. A intervenção foi realizada durante as aulas de EF. Após análise dos resultados verificou-se melhorias significativas nas dimensões da Competência Escolar e no Comportamento e tendências em outras dimensões.

4.3.2.2. Abstract

This Research Action Study pretends to analyze the self-perceptions and the effects of an intervention by the Physical Education teacher. The self-perceptions influences our attitudes and behavior in every day. In the school context can influence the levels of performance and motivation during class. The sample consist of a total of 26 students of masters sexes of a class of 10th grade. Was applied on two moments an evaluation questionnaire of 8 dimensions of self-perceptions. The internal that elapsed between the two moments of evaluation was 8 weeks. The intervention was performed during Physical Education classes. After analyze the results it was found significant

improvements in the Scholastic Competence and Behavioral Conduct and trends in others dimensions

4.3.2.3. Introdução

Como EE e responsável por uma turma durante um ano letivo enquanto Professor titular, deparei-me e fui observando alguns comentários de alunos aquando das realizações das tarefas acerca de si mesmos. Mediante a sua dificuldade e complexidade, estes julgavam as suas capacidades antes de realizarem a tarefa proposta. Porém, o meu julgamento sobre o dos alunos era desfasado das suas capacidades com que desempenhavam as tarefas.

No nosso dia-a-dia fazemos julgamentos sobre nós mesmos e sobre as ações que delineamos. A forma como nos vemos a nós próprios reflete-se nos nossos comportamentos, levando-nos a tomar decisões de acordo com esse julgamento. Todos estes julgamentos são mutáveis entre tarefas, de acordo experiências anteriores, de autoestima e de influência pelos pares. São estes julgamentos que irão influenciar o seu desempenho e motivação perante as tarefas.

Por vezes não basta possuir ou não tais capacidades, mas sim é necessário que a pessoa acredite que as possua (Bzuneck, 2009). Desta forma, o objetivo deste trabalho foi avaliar a alteração na autoperceção dos alunos nas aulas de EF. O incremento da autoperceção permite que os alunos obtenham maior predisposição e persistência sobre a tarefa. Uma maior perceção de si mesmo acerca das suas habilidades traduz-se num melhor desempenho. Consequentemente, no desporto e nas atividades desportivas, os alunos irão obter maior sucesso, motivação, predisposição e gosto nas suas execuções.

4.3.2.4. Revisão da Literatura

O conceito de autoperceção não é muito consensual entre vários autores, havendo discrepâncias quanto à limitação das fronteiras a incluir na sua definição.

Harter (1999) define as autopercepções como a percepção que cada pessoa possui de si mesmo. Tem um papel fundamental nos sentimentos individuais de cada pessoa sobre a sua competência, aparência física, da forma como pensamos que as outras pessoas pensam sobre nós (Silva, 2009)

Para Fox (cit. por Carneiro, 2011), todas as alusões declaradas ao *self*, podem ser englobadas na definição das autopercepção, quer sejam de vínculo global ou mais específico. Segundo este autor, a autopercepção é termo abrangente a todo o tipo de constatações referentes ao *self*.

A importância da psicologia no estudo das autopercepções está em permitir orientar o comportamento, uma vez que dão ao indivíduo um conjunto de expectativas face ao seu desempenho. Desta forma, permite também delinear os objetivos que os indivíduos se propõem a atingir, sendo este um aspeto relevante na faixa etária compreendida da infância à adolescência (Harter cit. por Carneiro, 2011)

Como descrito anteriormente, as percepções que os adolescentes efetuam sobre o *self* podem ter implicações nos comportamentos e atitudes. A Teoria da Motivação para a Competência de Susan Harter sustenta esta ideia. Pessoas com níveis superiores de autopercepções relativamente à competência física estão mais disponíveis para realizar a prática desportiva (Cardoso, 2005).

Os domínios presentes nas autopercepções que Susan Harter estabelece no seu questionário de “*The Self-Perception Profile for Adolescents*” (13 aos 18 anos) são: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, trabalho, namoro, comportamento, amizade e autoestima. A competência escolar é a avaliação da percepção face à competência das tarefas escolares, desempenho e nível de inteligência que julga possuir. A Aceitação social é o grau com que se é aceite pelos seus pares, a sua popularidade, quantidade de amigos e a sua facilidade para relacionamentos. A percepção que advém das habilidades e desempenho desportivo é referente ao domínio da competência atlética. A aparência física remete para o grau de satisfação com a sua aparência, gosto pelo corpo e beleza. O domínio do trabalho é respeitante ao desempenho laboral, habilidades e aptidão para a sua realização. Ao namoro confere a atração, se o adolescente se envolve numa

relação e o seu interesse na mesma. O domínio do comportamento avalia a satisfação do seu comportamento, se este é um bom comportamento e se o aluno age como tal, ou se é criador de situações problemáticas. Na amizade é investigada a facilidade de obter amigos, bem como o compartilhamento de assuntos mais íntimos. Por fim, na autoestima é avaliada a satisfação do adolescente consigo mesmo, como encara e conduz a vida e a sua felicidade. Este último domínio é um juízo mais global face aos restantes domínios a serem avaliados.

Segundo Bandura (cit. por Sassi & Martinelli, 2010), os alunos que desenvolvem maior ou menor crenças sobre si mesmos e sobre as suas próprias capacidades irão estar mais ou menos envolvidos e com maior ou menor persistência na realização das atividades escolares mediante as suas crenças e juízos das suas capacidades. A motivação é um elemento de influência no desempenho. Segundo Sternberg (cit. por Sassi & Martinelli, 2010) a ausência ou baixa motivação irá conduzir a uma falta de interesse, esforço e investimento por parte do aluno, o que por sua vez irá resultar nas dificuldades de aprendizagem e no não desenvolvimento da sua capacidade. Já por outro lado, Bzuneck (cit. por Sassi & Martinelli, 2010) afirma que um aluno motivado mostra-se ativo no processo ensino-aprendizagem, empenha-se com persistência, maior esforço e usa estratégias adequadas para desenvolver novas habilidades.

4.3.2.5. Metodologia

4.3.2.5.1. Objetivo

Este estudo teve como objetivo central o estudo e análise das autopercepções dos alunos. O objetivo deste estudo passa pela análise do incremento dos domínios da autopercepção dos alunos nas aulas de EF, avaliando-os em dois momentos distintos, e sua posterior comparação. Uma vez na área do desporto, o foco era mais dirigido para a competência atlética da autopercepção dos alunos.

4.3.2.5.2. Amostra

Este estudo de Investigação – Ação teve como amostra uma turma do 10º ano de escolaridade da ESRT. Esta turma era composta por 15 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Toda esta amostra foi alvo de um processo de intervenção do professor.

4.3.2.5.3. Instrumento

O instrumento utilizado na recolha de dados foi um excerto do Questionário “Inventário de Comportamentos relacionados com a Saúde dos Adolescentes” elaborado pelo Gabinete de Psicologia da FADEUP (ver anexo I), que faz parte de um estudo de adolescentes do 7º ao 12º ano de escolaridade. Este questionário é baseado e adaptado no de Susan Harter “Self-Perception Profile for Adolescents” (1988).

O questionário entregue aos alunos era respeitante às autoperceções. Neste sentido, foram extraídas 24 questões ao questionário inicial, as quais avaliam 8 dimensões da autoperceção. As 8 dimensões são: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, namoro, comportamento, amizade e autoestima. Cada um destes domínios é constituído por 3 itens. A dimensão do trabalho não é incluída devido à idade da amostra do estudo.

As questões consistiam em descrições positivas, numa escala de *Likert*, de 1 a 4 pontos, em que o aluno responderia consoante o seu grau de perceção face à afirmação: (1) “eu sou completamente diferente”; (2) “eu sou diferente”; (3) “eu sou assim”; e (4) “eu sou exatamente assim”.

4.3.2.5.4. Procedimento

A amostra foi recolhida no decorrer do 2º período, em dois momentos distintos, com um intervalo de tempo de 8 semanas. A sua aplicação foi realizada no final da aula, para que os alunos realizassem o questionário durante o retorno à calma, sendo que desta forma estariam calmos e serenos durante o seu preenchimento. No tempo que mediou este intervalo foram lecionadas, tanto quanto possível modalidades individuais (badminton e

dança). Para incrementar os níveis de desempenho, dirigi durante 8 semana as suas perceções mediante objetivos precisos e ajustados aos alunos nas suas tarefas. Guiar as suas dificuldades através de uma persuasão verbal, desmonstração e de uma introspeção do próprio aluno, foram outros fatores que fortaleceram os alunos a obter melhorias nos seus julgamentos para futuras situações.

A intervenção do professor passou por realizar reforço positivo do desempenho dos alunos através do elogio e FB com afetividade positiva. Outro método é o ajuste da dificuldade e complexidade da tarefa ao aluno para que através de situações mais reais face ao julgamento se incremente posterior e gradualmente a dificuldade e complexidade da tarefa para a sua evolução e uma maior perceção. Julgamentos mais assertivos e passíveis de realização em tarefas mais complicadas, serão mais fáceis em tarefas mais elementares. Outro método que foi utilizado foi a descoberta guiada, através da qual se orienta o aluno na procura da solução. Esta solução surge através da mediação do professor que orienta o aluno na reestruturação dos julgamentos/pensamentos para a realização gradual de tarefas que o levam a atingir os seus objetivos.

Durante o preenchimento do questionário os alunos foram lembrados do carácter individual do estudo.

O tratamento de dados foi realizado com o programa estatístico SPSS, versão 20.0. Nesta análise de dados, a estatística descritiva incluiu: média, desvio-padrão, mínimo e máximo. Para a estatística inferencial, foi aplicado o teste *t-student* para amostras emparelhadas, no sentido de realizar uma comparação de médias das 8 variáveis referente aos 8 domínios em função dos resultados dos dois momentos de aplicação. O nível de significância aplicado nos testes foi fixado em $p \leq 0,05$.

4.3.2.6. Análise e Discussão de Resultados

Para cada domínio foi realizada a média das 3 respostas referentes a esse mesmo domínio. As médias de cada domínio no primeiro momento de avaliação podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1: Valores da estatística descritiva dos domínios da autopercepção no primeiro momento (M=média, DP=desvio-padrão, mínimo e máximo).

Domínio	N	M $\pm$ DP	Mínimo	Máximo
Competência Escolar	26	2,46 $\pm$ 0,597	1,33	3,67
Aceitação Social	26	2,65 $\pm$ 0,427	2,00	3,67
Competência Atlética	26	2,19 $\pm$ 0,567	1,33	3,00
Aparência Física	26	2,46 $\pm$ 0,640	1,67	4,00
Namoro	26	2,39 $\pm$ 0,432	1,67	3,33
Comportamento	26	2,76 $\pm$ 0,554	1,67	4,00
Amizade	26	2,76 $\pm$ 0,640	1,67	4,00
Autoestima	26	2,94 $\pm$ 0,472	2,00	4,00

Analisando os resultados do Quadro 1, constatamos que as médias dos domínios se situam entre $2,19 \leq M \leq 2,94$. Estes valores de resposta são correspondentes à escala “2 – Eu sou diferente” e “3 – Eu sou assim”. Destes resultados percebemos que a turma no seu geral apresenta valores normais de autopercepção evidenciando-se na sua globalidade valores próximos do “Eu sou assim”. Tais valores são congruentes a valores apresentados em estudos anteriores (Carneiro, 2011; Oliveira, 2000; Silva, 2009) . Os valores mínimos apresentados, 1,33 (1-“Eu sou completamente diferente”) são observados nos domínios da competência escolar e atlética. Quanto aos valores máximos, estes apresentam opiniões máximas 4,00 (4- “Eu sou exatamente assim”) na aparência física, comportamento, amizade e autoestima.

De uma forma geral, estes valores aferem-nos que os alunos não apresentam valores baixos de autopercepção que comprometam os seus próprios julgamentos sobre si mesmo. No entanto, também não se verificam valores extremos do julgamento “Eu sou exatamente assim”. Uma

autopercepção demasiada elevada não é tão prejudicial ao aluno desde que esta seja coerente e ajustada em situações reais.

Após um período de 8 semanas de intervenção e ajuda com o grupo turma, verificaram-se os valores do Quadro 2, que dizem respeito aos valores da estatística descritiva do segundo momento de avaliação das autopercepções nos vários domínios.

Quadro 2: Valores da estatística descritiva dos domínios da autopercepção no segundo momento (M=média, DP=desvio-padrão, mínimo e máximo).

Domínio	N	M $\pm$ DP	Mínimo	Máximo
Competência Escolar	26	2,79 $\pm$ 0,550	2,00	4,00
Aceitação Social	26	2,76 $\pm$ 0,438	2,00	4,00
Competência Atlética	26	2,31 $\pm$ 0,771	1,00	3,67
Aparência Física	26	2,62 $\pm$ 0,594	1,67	4,00
Namoro	26	2,50 $\pm$ 0,455	1,67	3,33
Comportamento	26	2,96 $\pm$ 0,357	2,33	4,67
Amizade	26	3,12 $\pm$ 0,471	2,33	4,00
Autoestima	26	2,94 $\pm$ 0,341	2,33	3,67

Neste Quadro 2, podemos verificar que as médias dos julgamentos dos vários domínios encontram-se compreendidas entre o M=2,31 (2-“Eu sou diferente) e o valor M=3,12 (3-Eu sou assim). Alguns valores vão ao encontro da medida de tendência central da média apenas com um desvio-padrão inferior a 0,5, nomeadamente na aceitação social (DP=0,438), comportamento (DP=0,357), amizade (DP=0,471 e autoestima (DP=0,341). No entanto, também se verificam desvios-padrão maiores que 0,5 ao nível da competência escolar (DP= 0,55), competência atlética (DP=0,771) e aparência física (DP=0,594).

Dentro dos valores mínimos verifica-se uma variação de 1,00 (1 – “Eu sou completamente diferente”) a 2,33 (2 – “Eu sou diferente”). Por outro lado, os valores máximos são congruentes apenas em uma dimensão, ao se aproximar mais do valor 3 – “Eu sou assim” (Namoro – máximo=3,33), sendo que as restantes apresentam valores muito próximos e até mesmo iguais ao julgamento 4 – “Eu sou exatamente assim”.

Na análise estatística inferencial, através da qual se realizou a comparação de médias das mesmas variáveis em dois momentos, observaram-se os resultados descritos no Quadro 3.

Quadro 3: Valores da estatística inferencial entre o primeiro e o segundo momento em cada domínio da autopercepção (M=média, DP=desvio-padrão e valores t e p)

Domínio	1º Momento		2º Momento		t	p
	N	M $\pm$ DP	N	M $\pm$ DP		
Competência Escolar	26	2,46 $\pm$ 0,597	26	2,79 $\pm$ 0,550	-2,687	0,013*
Aceitação Social	26	2,65 $\pm$ 0,427	26	2,76 $\pm$ 0,438	-1,690	0,103
Competência Atléticoa	26	2,19 $\pm$ 0,567	26	2,31 $\pm$ 0,771	-0,901	0,376
Aparência Física	26	2,46 $\pm$ 0,640	26	2,62 $\pm$ 0,594	-1,726	0,097
Namoro	26	2,39 $\pm$ 0,432	26	2,50 $\pm$ 0,455	-1,162	0,256
Comportamento	26	2,76 $\pm$ 0,554	26	2,96 $\pm$ 0,357	-2,476	0,020*
Amizade	26	2,76 $\pm$ 0,640	26	3,12 $\pm$ 0,471	-0,379	0,708
Autoestima	26	2,94 $\pm$ 0,472	26	2,94 $\pm$ 0,341	-1,261	0,219

* $p \leq 0,05$

Analisando o Quadro 3, verifica-se que houve uma tendência para o aumento das médias em todos os domínios à exceção da autoestima que obteve o mesmo valor. A atuação do professor resultou em melhorias significativas ($p \leq 0,05$) da autopercepção dos alunos nos domínios da competência escolar e do comportamento. Em comparação com os dois momentos verificamos que os restantes domínios não apresentam diferenças significativas. Contudo, apesar da ausência de significado estatístico, verifica-se uma tendência nas dimensões da aceitação social, aparência física e menos tendente no namoro e na autoestima.

As diferenças entre as médias das duas dimensões (competência escolar e comportamento) que demonstraram resultados significativos podem ser explicadas pelo momento da realização do questionário no terceiro período. Nesta altura do ano letivo a turma já tem as rotinas e regras estabelecidas, levando a que não se verifiquem momentos de indisciplina. Desta forma, o bom comportamento percebido já no final do período pode ser o fator explicativo do resultado obtido, bem como o facto de neste período os alunos já terem assimilado os seus métodos de estudo e de recuperação de notas (Questão 9

– Alguns jovens conseguem fazer em casa rapidamente os seus trabalhos escolares...) Desta forma, este pode ser um possível fator de enviesamento dos resultados finais.

4.3.2.7. Conclusões

Apesar de se verificarem resultados significativos, reconheço que o tempo de contacto não foi o desejável. A minha intervenção passou apenas por dois tempos de noventa minutos semanalmente. Mesmo assim é possível ajudar os alunos a repensarem nos seus julgamentos de si mesmo, em confrontação com a realidade. Quanto à competência atlética, a mais envolvida na minha área de atuação, não obtive o resultado desejável. Neste terceiro período lecionei o badmínton e o futebol, as modalidades mais preferidas dos rapazes, que por sua vez pode influenciar as pontuações das raparigas (n=15) por ser a modalidade menos preferida.

Chegando ao fim deste estudo, fiz por confrontar a realidade do desempenho nos alunos que apresentavam durante as aulas uma baixa autoperceção. Assim, incrementar a autoperceção para lidar com a realidade, mesmo ajustando exercícios e objetivos era primordial para que levasse a uma maior predisposição e persistência no desenrolar das tarefas para um maior nível de desempenho o motivacional.

Lidar com a construção do *self* dos alunos é algo que passa despercebido pelos professores. No entanto, podemos ser uma influência nesta construção de todos os dias nas escolas.

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

5. Conclusões e perspectivas para o futuro

Terminado o último ano deste ciclo da minha formação é altura de lançar um olhar para trás. Sem dúvida um percurso de dificuldades mas também de superação.

Tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003), a prática é o espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores. Capacidades e competências foram testadas, aprimorei habilidades e conceções para a minha profissionalização o mais abrangente possível.

Neste ano tão rico para a minha formação, vivenciei a realidade de um docente, na gestão e organização inerente à escola e à afirmação pedagógica e didática da docência.

É muito facilitador para este processo um planeamento ajustado e refletido para um ensino mais eficaz e rico de aprendizagens. Assim como é facilitador a crítica construtiva, a reflexão e a procura permanente de métodos, soluções, estratégias e renovação de conhecimentos.

A faculdade prepara-nos o melhor possível para as sinuosidades que podemos deparar no percurso profissional. No confronto inicial com a realidade profissional há momentos de inquietação, insegurança e receios. É nestes confrontos que a Faculdade nos prepara na formação prévia ao EP. É o desenvolvimento das competências, dos métodos e das experiências prévias que superamos os obstáculos do nosso percurso.

Procurei dar o melhor de mim aos alunos porque estes são merecedores de uma formação rica e holística. Para tal, tive que munir-me de competências e saberes necessárias ao exercício da docência para eu mesmo ter uma formação rica e completa o possível.

Posso ter concluído uma etapa da minha vida e da minha formação. No entanto sei que o caminho para a maestria ainda agora começou. Muito para aprender e desenvolver o conhecimento e capacidades me espera.

Olhando pelo percurso realizado, adquiri conhecimento da função de professor, do funcionamento e organização da escola, bem como da relação com a comunidade educativa.

O presente e o futuro podem não estar muito risonho para exercer a profissão. Contudo, não deixarei trabalhar e de lutar pelo sonho, como o fiz até aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª revista e desenvolvida ed.). Coimbra: Almedina.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bosker, R. J., Brunet, L., Canário, R., Glatte, R., Good, T. L., Hutmacher, W., Nóvoa, A., Scheerens, J., & Weinstein, R. S. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Bzuneck, J. A. (2009). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cardoso, M. C. P. N. (2005). *Actividade física, autopercepções e estilos de vida de alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Micael Cardoso.
- Carneiro, E. M. C. G. (2011). *Autopercepções e prática desportiva um estudo com alunos do curso de Educação e Formação de uma Escola Básica*. Porto: Emídio Carneiro.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2012). *Priberam*. Consult. 8 de Maio de 2013, disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/>.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self : a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., Macera, C. A., Heath, G. W., Thompson, P. D., & Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. In *Med Sci Sports Exerc* (Vol. 39, pp. 1423-1434). United States.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Machado, M. M. R. (2010). *Compreensão e interpretação da reflexão na formação de professores estudo em professores da FADEUP*. Porto: Manuela Machado.
- Matos, Z. (2012a). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau do Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Documento não publicado. FADEUP.

- Matos, Z. (2012b). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Documento não publicado. FADEUP.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nascimento, J. V. d. (2006). Preparação profissional em educação física e desportos: novas competências profissionais. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 193-203). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, J. F. M. (2000). *Autopercepções físicas e coesão de grupo, motivação intrínseca e intenção de praticar natação estudo com participantes em classes de natação de lazer da cidade de Viseu*. Porto: Joel Oliveira.
- Oliveira, L. (1992). Supervisão e formação de professores. In J. Tavares (Ed.), *Supervisão e formação de professores* (pp.13-22). Aveiro: Centro de Investigação Difusão e Intervenção Educaional.
- Sassi, A. d. G., & Martinelli, S. d. C. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação académica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(4), 780-791.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, A. T. d. (2009). *Autopercepções físicas em adolescentes sobredotados e não sobredotados praticantes de actividade física*. Porto: Aurélia Silva.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

ANEXOS

Anexo I – Questionário das Autoperceções

Este questionário faz parte de um Estudo a realizar no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Será garantido a anonimato de todos os participantes através da atribuição de nomes fictícios no tratamento dos dados.

Não há respostas certas ou erradas, pelo que deves ser sincero(a) ao emitir a tua opinião.

Lê as afirmações com atenção e seleciona apenas a resposta que melhor se adapta a ti.

Nome: _____

Ano: ____

Turma: ____

Sexo: M O F O

Idade: ____

	Eu sou completamente diferente	Eu sou diferente	Eu sou assim	Eu sou exatamente assim
Alguns jovens sentem-se tão inteligentes como os outros jovens da sua idade...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens têm muitos amigos...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens estão contentes com o seu aspeto físico...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens sentem que serão correspondidos quando estiverem interessados sentimentalmente numa pessoa...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens, normalmente, fazem o que é correto...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens têm um amigo íntimo com o qual partilham coisas...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens estão contentes com eles próprios a maior parte do tempo...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens conseguem fazer em casa rapidamente os seus trabalhos escolares...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens acham que são muito queridos pelos outros...	☐	☐	☐	☐

	Eu sou completamente diferente	Eu sou diferente	Eu sou assim	Eu sou exatamente assim
Alguns jovens acham que podem fazer bem qualquer nova atividade desportiva...	☐	☐	☐	☐
A alguns jovens o seu corpo agrada-lhes tal como é...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade podem sentir-se atraídas sentimentalmente por eles...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens, normalmente, não se envolvem em problemas com as coisas que fazem...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens são capazes de fazer amigos íntimos nos quais podem confiar...	☐	☐	☐	☐
A alguns jovens agrada o tipo de pessoas que são...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens cumprem as tarefas escolares muito bem...	☐	☐	☐	☐
Para alguns jovens é bastante fácil fazer novos amigos...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens acham que são melhores no desporto que os outros jovens da sua idade...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens gostam da sua aparência física...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens acham que são divertidos e interessantes para um encontro com uma pessoa de quem gostem...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens, normalmente, só fazem coisas que sabem que devem fazer...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens têm um amigo íntimo com o qual podem partilhar os seus pensamentos e sentimentos pessoais...	☐	☐	☐	☐
Alguns jovens estão contentes em ser como são...	☐	☐	☐	☐

O Professor responsável
